Beroepsvereniging van docenten
Nederlands als Tweede Taal

# VAKWERK 2

## Achtergronden van de NT2-lespraktijk

LEZINGEN NT2-CONFERENTIE VIERHOUTEN 2004

# Vakwerk 2

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

Bart Bossers (red.)

# Vakwerk 2

## *Achtergronden van de NT2-lespraktijk*

**Lezingen NT2-conferentie Vierhouten 2004**

**BV NT2 – Amsterdam – 2005**

*Dit is een uitgave van de Beroepsvereniging van docenten NT2. Inlichtingen over de vereniging zijn verkrijgbaar bij de secretaris van de BV NT2 of op de website (bvnt2.org).*

Postadres:
BV NT2
Horizoncollege
t.a.v. A.E. Lokhorst
Bergerweg 25
1816 BM Alkmaar

Mailadres:
*A.E.Lokhorst@Horizoncollege.nl*

ISBN-10: 9080897124
ISBN-13: 9789080897120
NUR 842

Omslagontwerp: Marjolein Overdevest
Tekstopmaak: Bart Bossers
Druk: VU Reprografie Amsterdam

*Copyright*: Artikelen of fragmenten van artikelen mogen worden overgenomen, mits bedoeld voor educatieve doeleinden en mits de bron duidelijk wordt vermeld. In alle andere gevallen is schriftelijke toestemming van het bestuur van de Beroepsvereniging van docenten NT2 noodzakelijk.

# Voorwoord

U bent er misschien wel bijgeweest: de tweede grote conferentie van de BV NT2 gehouden op 30 september en 1 oktober 2004 te Vierhouten. Vele honderden NT2-docenten, aangevuld met leermiddelenmakers, onderwijsbegeleiders, onderzoekers en andere betrokkenen, hebben elkaar op die twee dagen ontmoet in workshops, masterclasses, presentaties, lezingen en... op de dansvloer.
Uiteraard was het door het grote aanbod voor niemand mogelijk alles wat zich daar afspeelde te bezoeken. Bovendien moesten we een aantal mensen teleurstellen: begin augustus waren alle plaatsen geboekt en zaten we vol. Mede daarom heeft het bestuur van de BV NT2 opnieuw besloten een aantal lezingen en workshops te bundelen, zodat ze voor iedere geïnteresseerde alsnog beschikbaar zijn.
De bijdragen die u aantreft in deze nieuwe *Vakwerk*bundel zijn in alle opzichten van een grote diversiteit. Ten eerste de onderwerpen van de teksten. Ze gaan achtereenvolgens over didactiek, alfabetisering, toneel, taalverwerving, cultuur, en grammatica. Een buitenstaander zou zich wellicht afvragen wat dat allemaal met elkaar te maken kan hebben. U weet het antwoord: het kan allemaal samenkomen in de NT2-klas.
De bijdragen verschillen verder in de mate van toepasbaarheid. Soms is de inhoud meteen bruikbaar in de klas, in andere gevallen is die meer theoretisch van aard en zijn er alleen meer algemene uitgangspunten voor het onderwijs uit af te leiden.
Een derde, misschien minder belangrijk verschil: de bijdragen komen voor de helft uit Vlaanderen en voor de helft uit Nederland. Er blijkt in elk geval uit dat de BV NT2 een Vlaamse èn Nederlandse vereniging wil zijn en ook is. En wie weet zijn we, door gebrek aan contacten, ten noorden van de grens wel op andere goede ideeën gekomen dan ten zuiden ervan, en kunnen we die op deze manier alsnog delen.

We hopen opnieuw dat de inhoud van deze tweede bundel niet alleen interessant, informatief of inspirerend is, maar de lezer vooral op nieuwe ideeën zal brengen en dus bovenal *bruikbaar* zal zijn in de dagelijkse lespraktijk!

Bart Bossers
September 2005

# Inhoud

*Kris van den Branden*
**Vijf vragen over taakgericht onderwijs (en een poging tot antwoord erop...)** **9**

*Jeanne Kurvers*
**Schrijven voor beginners** **19**

*Peter Schoenaerts*
**Drama in het NT2-onderwijs** **33**

*Peter Jordens*
**Inversie bestaat niet** **53**

*Annemie Decavele en Leen Verrote*
**Typisch?! (Inter)culturele communicatie in de NT2-klas** **71**

*Bart Bossers*
**Vormen van grammatica-onderwijs en hun effect op de taalverwerving** **89**

**Over de Beroepsvereniging van docenten NT2** **105**

# Vijf vragen over taakgericht onderwijs (en een poging tot antwoord erop...)[1]

**KRIS VAN DEN BRANDEN**
**Centrum voor Taal en Migratie / Steunpunt NT2, K.U.Leuven[2]**

## Inleiding

Taakgericht taalonderwijs is wereldwijd uitgegroeid tot een veelbesproken en steeds meer toegepaste didactiek. Taakgericht onderwijs roept echter regelmatig vragen en discussies op, vooral als het gaat om de toepassing ervan in concrete klascontexten. In deze bijdrage wil ik een poging doen om een antwoord te bieden op enkele van de meest gehoorde vragen in dit verband. Ik wil hierbij opmerken dat dit artikel geen inleiding op taakgericht onderwijs is, daarvoor verwijs ik de lezer graag naar andere publicaties die zijn opgenomen in de literatuuropgave (Colpin, Linsen & Van Gorp 1997; Van den Branden & Kuiken 1997; Van Avermaet & Van den Branden 1996; Long & Crookes 1992).

## Vijf vragen over taakgericht taalonderwijs

***Is taakgericht onderwijs nieuw? Of is het gewoon oude wijn in nieuwe vaten?***

Antwoord: In de mij bekende publicaties werd nooit beweerd dat taakgericht onderwijs nieuw zou zijn. Dat neemt echter niet weg dat zowel didactici als leerkrachten zich vaak afzetten tegen de vermeende nieuwigheid van taakgericht onderwijs. 'Niks nieuws onder de zon, oude wijn in nieuwe vaten' roepen de didactici; 'niks nieuws, dat doen wij allemaal al lang' roepen leerkrachten.

In essentie hebben ze gelijk. Taakgericht onderwijs is niet nieuw. Achter de coulissen van de taakgerichte didactiek ligt een visie op taalverwerving die, vanuit verwante gebieden als de pragmatiek en sociolinguïstiek, en vanuit uitgebreid wetenschappelijk onderzoek, steeds meer ingang vindt. Binnen deze visie wordt de nadruk gelegd op het feit dat mensen taal verwerven *om* er functionele, communicatieve dingen mee te doen en *door* er functionele dingen mee te doen. Al doende leren, met andere woorden, en vanuit dat al doende leren (d.w.z. vanuit dat functioneel taalgebruik) de betekenis van woorden en de regels van de grammatica afleiden en verder verfijnen.

Voortbouwend op die visie op taalverwerving is de taakgerichte methode een poging om mensen binnen een onderwijscontext taal te laten verwerven door hen met functionele, communicatieve taken te confronteren. Binnen taakgericht onderwijs leren mensen weginstructies aan een ander geven door weginstructies aan een ander te (pogen) geven, leren ze brieven schrijven door brieven te (pogen) schrijven. Niet dus door eerst expliciet les te krijgen over de woordenschat, de grammaticale constructies of de strategieën die bij het geven van weginstructies en het schrijven van een brief om de hoek komen kijken. De taak waarmee leerders in taakgericht onderwijs worden geconfronteerd is met andere woorden een doorslag van datgene wat leerders in het echte leven (of in de rest van het onderwijs al naargelang hun behoeften) met de doeltaal moeten kunnen doen. In beide gevallen is taal, of beter het begrijpen en produceren van talige boodschappen, een middel om bepaalde wereldse - en vaak niet-talige - doelen te bereiken: iets interessants te weten komen, een auto kopen, de instructies van een ploegbaas uitvoeren, je kennis van de wereld uitbreiden.... Vanuit een taakgerichte visie worden cursisten niet alleen voorbereid om dat soort wereldse taken uit te voeren, maar worden ze ook geëvalueerd op de mate waarin ze bepaalde functionele taaltaken kunnen uitvoeren. Als er dus al iets nieuws is aan taakgericht onderwijs, is het haar consequente keuze voor functionele taken in de lange lijn die van doelstellingen over onderwijs naar toetsing loopt.

***Waarom toch altijd die omslachtige instructies en ingewikkelde werkvormen?***

Het is vreemd, maar taakgericht onderwijs wordt door sommigen vereenzelvigd met ingewikkeld groepswerk. Een 'taak' is maar pas een 'taak' indien er in groepen wordt gewerkt, die dan bij voorkeur om de haverklap worden hersamengesteld (carrousel), en waarbij de informatie nodig om de taak uit te voeren verdeeld wordt onder verschillende cursisten. Waarom makkelijk als het ook moeilijk kan?

Dit is een verenging en scheeftrekking van waar taakgericht onderwijs voor staat, en tegelijk een mooie illustratie van hoe termen zoals taakgericht onderwijs, willens nillens, hun eigen leven leiden. Een taak is geen werkvorm, taakgericht onderwijs is bijgevolg geen keuze voor een bepaald soort werkvormen. Een werkvorm is uiteindelijk maar een organisatorisch patroon dat het samenspel van de aanwezige actoren in de klas (be)regelt. Wie praat er op welk moment met wie? Wie doet wat? Wie werkt met wie samen? Geen enkele werkvorm is heilig, dat weten we ondertussen wel; geen enkele werkvorm is krachtig genoeg om voor alle leerders in alle omstandigheden en voor alle doeleinden krachtige leeromgevingen te scheppen en te blijven scheppen. Precies omdat doelstellingen - ook op het

vlak van taalvaardigheidsonderwijs - zeer verscheiden zijn, en omdat alle klassen die uit meer dan een cursist bestaan per definitie heterogeen zijn, moet in onderwijs, en dus ook in taakgericht onderwijs, een grote variatie aan werkvormen gehanteerd worden. Onderwijs is dus niet taakgericht omdat er in groepjes wordt gewerkt. En ja, een les kan ook taakgericht zijn als er niet in groepjes wordt gewerkt. Zoals boven gesteld is de link tussen doeltaak en pedagogische taak een essentieel criterium om taakgerichtheid in te schatten, de gekozen werkvorm is dat veel minder.
Toch is het geen toeval dat in concrete realiseringen van taakgericht onderwijs er zo vaak groepswerk voorkomt. Een voor de hand liggende aanleiding hiervoor is het feit dat in de doelstellingen van vele NT2-cursussen de ontwikkeling van de productieve vaardigheden, met name spreekvaardigheid, een belangrijke plaats inneemt. In lijn met het taakgericht denken kunnen we stellen dat om spreekvaardig te worden, een leerder veel moet spreken. Of om Merrill Swains (1985) korte, krachtige, en ondertussen historische uitspraak nog eens te citeren: 'one learns to speak by speaking'.
In een klas kan echter niet iedereen vrijelijk aan het woord komen. Groepswerk wordt dan ook vaak naar voor geschoven als een middel om op hetzelfde moment meerdere leerders aan het woord te kunnen laten en die leerders zo al doende hun productieve vaardigheid te laten ontwikkelen. Deze theoretische mogelijkheid maakt groepswerk echter niet per definitie zalig. Ik heb zelf, en anderen voor mij (bijv. De Schryver, Leysen & Van den Hauwe 1998), gewezen op de potentiële contraproductiviteit die sommige groepswerken hebben, bijvoorbeeld omdat de opdracht slecht gekozen is of de instructies onduidelijk gegeven worden, of omdat een lid van de groep steeds het woord neemt en daardoor de spreekkansen van de anderen verpulvert. Precies dat laatste gevaar kan onder andere met het principe van de verdeelde informatie verholpen worden: door ieder lid een eigen stukje informatie te bezorgen dat de andere leden niet hebben, en door ieder lid te verplichten zijn stuk informatie over te brengen, is iets meer garantie geboden dat iedereen wel degelijk aan het woord komt. Uiteraard zijn ook hier weer geen spijkerharde garanties te bieden (die bestaan in het onderwijs immers niet) en zijn er ook andere werkvormen te bedenken om vele leden aan het woord te laten.
Maar zoals boven reeds vermeld, kan taakgericht onderwijs soms ook heel simpel worden gerealiseerd, zonder carrousels, zonder groepen, zonder achterwaartse retro's in de winkelhaak. Taakgericht onderwijs kan zelfs heel klassikaal, of moet ik zeggen klassiek, ogen, bijvoorbeeld als alle cursisten samen met de lesgever zoeken naar het koopje of het appartement (in de krant) dat het beste is aangepast aan de behoeften van een bepaald personage of een bepaalde cursist. Maar dan heb ik het over klassiek in de vorm, en zoals u weet: een goeie discussie over onderwijs en

een discussie over goed onderwijs gaan niet over vorm, maar over inhoud. Een taart is niet lekker omdat ze rond is, maar omdat ze de juiste ingrediënten bevat.

***Kan taakgericht onderwijs ook met laaggeschoolde volwassenen?***

Er wordt regelmatig gesuggereerd dat taakgericht onderwijs niet mogelijk is voor laaggeschoolden. De redenen die hiervoor het vaakst worden aangegeven zijn: (a) laaggeschoolden hebben moeite met al die moeilijke werkvormen; (b) laaggeschoolden hebben moeite om zich in te leven in fictieve werelden die in taken worden opgeroepen; en (c) laaggeschoolden hebben nood aan meer structuur, zij kunnen moeilijk(er) impliciet taalleren. Het antwoord op (a) en (b) is snel gegeven: het vertrekt gewoon van een verkeerd beeld van waar taakgericht onderwijs voor staat. Zoals hierboven aangegeven kan taakgericht onderwijs perfect gerealiseerd worden met eenvoudige werkvormen en zonder fictieve werelden. Wat die fictieve werelden betreft, is het zelfs zo dat de motivatie van laaggeschoolden net aangescherpt kan worden door taken een sterk realiteitsgehalte mee te geven. Het Centrum voor Taal en Migratie van de K.U.Leuven heeft in het verleden reeds meerdere taakgerichte cursussen voor laaggeschoolde volwassenen ontwikkeld (en voorlopig hebben we nog geen meldingen van vergiftigingsverschijnselen of slaapziekte), waaronder ook een taakgerichte multimediale basiscursus voor laaggeschoolde volwassenen (*Bonte Was*). Daarmee heb ik en passant ook de mythe uit de wereld geholpen dat laaggeschoolden niet met multimedia aan de slag zouden kunnen (cf. Vanmontfort 1999).

Het laatste argument, namelijk dat laaggeschoolden moeilijk al doende leren en structuren moeten krijgen aangereikt, is dus het enige dat echt serieus is te nemen. Het boort namelijk recht de diepte in, naar de basisvisie van hoe laaggeschoolde volwassenen taal verwerven. Het mij bekende onderzoek biedt echter geen bevestiging voor de hypothese dat laaggeschoolden meer gebaat zijn met een gestructureerde, expliciete cursus. Het probleem is dat er sowieso weinig onderzoek naar taalverwerving door laaggeschoolde volwassenen is gebeurd, maar het beschikbare empirisch materiaal lijkt wel te suggereren dat net *hoog*geschoolden het makkelijkst uit de voeten kunnen met expliciet onderwijs (Larsen-Freeman & Long 1991; N. Ellis 1999; R. Ellis 1994; R. Ellis 2003). Een van de redenen waarom hooggeschoolden het tot hooggeschoolden hebben gebracht is net dat zij goed met expliciete, abstracte informatie overweg kunnen.

Soms wordt hiertegen opgeworpen dat laaggeschoolden om expliciet onderwijs vragen. Dat heeft uiteraard te maken met het feit dat het onderwijs dat zij in het verleden hebben genoten precies zo docerend en

expliciet was. Mensen bouwen nu eenmaal vaak een perceptie op van hoe iets hoort te zijn vanuit hun ervaringen van hoe iets was. Leerkrachten doen er goed aan die vraag naar explicitering niet zomaar onder de mat te vegen. De verzuchtingen van cursisten moeten enerzijds au serieux genomen worden, maar mogen anderzijds geen handrem vormen voor de zoektocht naar de methode die op lange termijn de taalverwerving van laaggeschoolden het sterkst bevordert, en hen zo goed mogelijk in staat stelt om datgene met taal te leren doen wat ze zouden moeten kunnen. Met andere woorden, de klant is in dit verhaal wel een belangrijke participant met wiens wensen moet rekening gehouden worden, maar hij is geen dictatoriale koning. De kans is reëel dat een eenzijdige nadruk op grammatica-onderwijs net bij laaggeschoolden voor onoverkomelijke transferproblemen naar de werkelijkheid zorgt. In de praktijk moet dus gezocht worden naar manieren om, al is het maar om de motivatie van de cursisten hoog te houden, in te spelen op hun vraag naar explicitering, maar dan op zo'n manier dat hun taalverwerving (= de groei van hun vaardigheid om de taal functioneel te begrijpen en produceren) niet in het gedrang komt. Ik ga daar bij de volgende vraag dieper op in.

***Is er plaats voor grammatica binnen taakgericht onderwijs?***

Vaak wordt beweerd dat taakgericht onderwijs de antipode is van expliciet grammatica-onderwijs, expliciet woordenschatonderwijs, kortom van alles wat door de voorstanders van taakgericht onderwijs als 'traditioneel' wordt afgedaan. Wie echter de literatuur volgt, weet dat zulks (opnieuw) een onnodige scheeftrekking van de werkelijkheid is (cf. Long & Robinson 1998; Skehan 1998; Ellis 2003; Bygate, Skehan & Swain 2002).

Kern van de zaak is dat expliciete aandacht voor hoe een grammaticaregel in mekaar steekt of voor wat een bepaald woord precies betekent, volstrekt niet uit den boze is binnen taakgericht onderwijs. Long (1998) plaatst taakgericht onderwijs in dit verband trouwens pal in het midden tussen het meest traditionele vormgerichte grammatica-onderwijs aan de ene kant en exclusief betekenisgericht onderwijs aan de andere kant. Dat lijkt mij geen onlogische voorstelling van zaken. De kwestie draait mijns inziens vooral om (a) hoe en wanneer die expliciete uitleg wordt gegeven, en (b) welk gevolg aan die uitleg door de leerder gegeven moet worden.

Wat (a) betreft, is het essentieel dat taakgericht onderwijs systematisch vertrekt van betekenisvolle taken. Leerders wordt in een functionele context gevraagd bepaalde boodschappen te begrijpen en te produceren. Nu is het een kenmerk van een goede taak of van een krachtige leeromgeving, dat er een uitdaging in zit: iets nieuws, een kloof tussen wat de leerder al met de doeltaal kan aanvangen en wat hij met diezelfde taal moet kunnen om de taak uit te voeren. Een kloof kan bijvoorbeeld opduiken in bepaald

taalaanbod dat de leerder niet begrijpt of in bepaalde boodschappen die hij maar niet gezegd krijgt zoals hij het wil of zoals het zou moeten. Keith Nelson (1981) heeft dit soort problemen binnen functionele, motiverende contexten 'hot spots' voor taalleren genoemd, want net dan bestaat de mogelijkheid dat de leerder de grenzen van zijn eigen kunnen verlegt. Indien een cursist binnen een betekenisvolle taak zoals het luisteren naar een weerbericht of het begrijpend lezen van een tekst aan een ander de betekenis vraagt van een woord dat een essentiële rol in de taak speelt, dan kan expliciete uitleg niet alleen perfect van pas komen, maar ook meteen in een functionele gebruikscontext geïntegreerd worden. Net zo met grammatica. Wie binnen een bepaalde taak bepaalde vergelijkingen moet maken tussen verschillende fenomenen, zal tegen de vorming van de trappen van vergelijking aanbotsen en zich daar misschien vragen over stellen. Wat uitleg daarover kan voor de leerder op dat moment verhelderend werken en soms zelfs helpen om bepaalde passages beter te begrijpen of bepaalde boodschappen beter te formuleren.
Dit geeft wel aan dat het in eerste instantie de leerder is die bepaalt wanneer er op vorm (grammatica, woordbetekenis) wordt ingezoomd, en niet de leerkracht of de methode. Expliciete informatie wordt met andere woorden geënt op het functioneel gebruik van de taal door de leerder en op datgene wat de leerder tijdens dat proces opmerkt. Dat durft bij de verschillende leerders in een klas wel eens te verschillen: taalverwerving is immers een grillig, eigenzinnig pad dat iedere leerder (onbewust en bewust) voor zichzelf uittekent. Eenheidsworst komt er bij sommigen gegarandeerd weer uit en blijft bij anderen onaangeroerd op het bord liggen.
Hoe de leerder verwacht wordt op de gegeven expliciete informatie te reageren (het hogervermeld punt (b)) is hier onlosmakelijk mee verbonden. In het klassieke grammatica-onderwijs wordt na het verstrekken van expliciete informatie (al dan niet vanuit concrete voorbeelden) om productie of reproductie gevraagd. De leerder krijgt te horen hoe een bepaalde regel in mekaar zit en moet prompt, om te bewijzen dat hij het wel degelijk begrepen heeft, een aantal keer de juiste regel (re)produceren binnen bepaalde oefeningen. Om ervoor te zorgen dat de oefening wel degelijk toelaat om het begrip van die bepaalde regel te controleren, en dat de aandacht van de leerder niet van diezelfde regel wordt afgeleid, gaat het hier in de regel om geïsoleerde oefeningen. Ook binnen woordenschat- en strategieënonderwijs kan vaak hetzelfde patroon worden vastgesteld. Op leerdersniveau heeft de oefening de bedoeling dat het geleerde geautomatiseerd wordt (cf. Anderson 1983). Vanuit die automatisering zou de leerder dan in staat zijn om het geleerde toe te passen in meer eisende, communicatieve contexten. Maar daar wringt vaak het schoentje: uit onderzoek (o.a. Larsen-Freeman & Long 1991; Doughty & Williams 1998;

Long & Robinson 1998; Van Keer 2002) blijkt dat voor veel leerders de overgang van geïsoleerd inoefenen naar het gebruik van de ingeoefende elementen in natuurlijk taalgebruik, waar de toepassing van het ingeoefende element geïntegreerd moet verlopen met de toepassing van tal van andere normen en regels, verre van eenvoudig is.
Binnen taakgericht onderwijs wordt aan het verstrekken van expliciete informatie geen onmiddellijk waarneembaar effect verbonden. De leerder hoeft het woord waarover hij expliciete informatie heeft gekregen niet per se in tien goede zinnetjes te gebruiken of er een definitie van te geven. De leerder moet de regel niet tien keer toepassen in een oefening. Het gaat er in eerste instantie om dat de aandacht van de leerder door een bepaald item is getrokken, zo sterk dat de leerder daarover meer wil weten; expliciete informatie komt aan die behoefte tegemoet. Wel is het aangewezen dat de cursist na de expliciete uitleg over een bepaald item opnieuw de kans krijgt om het item in functionele contexten te zien opduiken. Op die manier wordt expliciete informatie als het ware ingebed in een context van communicatieve, functionele, levensechte taken.
Binnen taakgericht onderwijs is er van geïsoleerde expliciete informatie dus weinig sprake: geen isolement bij het aanbieden van de expliciete informatie en ook geen kunstmatig isolement bij het zogezegd automatiseren van die expliciete kennis. Nee, alles speelt zich af binnen dezelfde betekenisvolle luchtbel; wie daarbuiten wil treden zal moeten vaststellen dat de bel onherroepelijk spat.

***Wordt er niet veel van de leerkracht verwacht?***
Ik zou het me voor wat betreft deze vraag heel makkelijk kunnen maken en gewoon antwoorden: natuurlijk! De maatschappij heeft toch het recht om veel van leerkrachten te verwachten! Van een metser verwacht je toch ook dat zijn muren loodrecht en oerdegelijk in mekaar staan. Ik weet echter dat ik met dit antwoord op het hart van vele leerkrachten trap, want het suggereert dat sommige leerkrachten de neiging zouden vertonen om aan hun job hun voeten (of iets anders) te vegen, en dat is een mythe die ik nog veel meer verfoei dan enkele van de mythes die er over taakgericht onderwijs de wereld worden ingezonden.
Wat wordt er binnen taakgericht taalonderwijs dan precies van de leerkracht verwacht? De termen 'motiveren', 'ondersteunen', 'leerlinggerichtheid', 'differentiëren' vallen vaak als antwoord op die vraag; en de negatieve termen 'niet domineren', 'niet te veel doceren', 'niet te veel corrigeren'... Maar hoe meer je poogt om lijsten aan te leggen van na te streven leerkrachtgedragingen, hoe meer je het gevoel krijgt dat je de ingrediënten van een soep beschrijft in een poging te vertellen hoe lekker ze wel is. Soep ja, want net zoals je met een lepel kan vertellen dat je de

soep lekker vindt of niet, zo kan je vaak na een luttele vijf minuten vaststellen hoe goed een leerkracht wel is.
Vaak heb ik het gevoel dat taakgericht lesgeven, of moet ik zeggen goed lesgeven, veel meer met een bepaalde attitude dan met specifieke vaardigheden heeft te maken. Mag de leerder al doende leren? Mag de cursist zelf ook aangeven wat hem voor relevante taaltaken zijn? Mag de werkelijkheid (van de cursisten) de klas binnendringen? Mag de leerder in onvervalste ontdekkersstijl, gewapend met machete en schatkaart en zich vastklampend aan de mouw van zijn kompanen, zijn eigen stappen wagen in de jungle, of wordt hij door de touroperator op een bus gezet en nare winkels ingeduwd waar hem lederen jassen en tapijten in de strot worden geduwd waarom hij helemaal niet heeft gevraagd? Gelooft de leerkracht voldoende in de leer-kracht van de leerder, of blijft hij halsstarrig al zijn geld inzetten op zijn eigen - mythische - onderwijskracht? Gelooft de leerkracht in de gezamenlijke leer-kracht van een groep van leerders, in hun potentieel om mekaar aan te vullen, op te tillen, voort te duwen?
Het lijstje verwante vragen kan aangevuld worden, maar de geest van het verhaal is hopelijk duidelijk. Leerkrachten bereiken mijns inziens meer als ze hun cursisten niet in de eerste plaats zien als personen die iets al wel of niet kunnen, maar als personen die in staat zijn om iets te leren. Voor sommige lezers mag het verschil op het eerste gezicht triviaal zijn, toch is het dat niet. De eerste basishouding (kan hij het of kan hij het niet?) drukt de leerkracht in de rol van de evaluator, de controleur, de selecteerder; de tweede basishouding impliceert een leerkracht die leerders tot actie stimuleert, hen observeert en ondersteunt waar nodig.
De rol van de leerkracht is in taakgericht onderwijs dus minstens even centraal als in leerkrachtgedomineerd onderwijs. Alleen staat de rol van de leerkracht minder uitgeschreven: hier geen scenario dat slaafs moet gevolgd worden, hier geen draaiboek dat letterlijk wordt afgedramd, hier wat meer improvisatietheater, hier veel meer inspelen op wat de andere acteurs (de leerlingen) doen, zien, zeggen. En iedere individuele acteur een gepast antwoord geven op zijn specifieke vraag. Hier schuilt de differentiatie binnen taakgericht onderwijs: die is niet uitsluitend leerstofgericht (groep A de moeilijke tekst en groep B de gemakkelijke), maar vooral leerdergericht (alle cursisten de rijke tekst met veel exploratiemogelijkheden, maar wel ondersteund op hun niveau).
Bij het horen van dit soort raadgevingen voelen sommige leerkrachten de grond onder hun voeten bewegen. Waar vind je binnen dit kader nog een houvast? Mijns inziens is die gelegen in de doelstellingen. Leerkrachten die, binnen specifieke taken en over taken heen, een duidelijk zicht hebben op wat hun leerders uiteindelijk met de doeltaal moeten kunnen doen, proberen bij de ondersteuning van leerders ook duidelijk vast te stellen wat die leerder, binnen een taak en over taken heen, met taal al kan. Het is de

kloof tussen die twee (leerder en taak) die overbrugd dient te worden. De leerkracht is als het ware de levende brug waarlangs de leerder omhoog kruipt; de houvast van de leerkracht, de paal waaraan de leerkracht zich vasthoudt om als brug te kunnen fungeren, wordt gevormd door de doelstellingen van specifieke taken en van de cursus in het algemeen. Essentieel is dat binnen taakgericht onderwijs een doelstelling niet in de eerste plaats in termen van elementen worden uitgedrukt (die specifieke woordenschat of die bepaalde regel), maar in termen van vaardigheden. En essentieel is evenzeer dat een vaardigheid niet iets is wat je aan anderen overdraagt, maar iets wat je anderen zelf laat ontwikkelen. Het competentiegevoel van de leerkracht lijkt me in dit soort onderwijs dan ook het sterkst te worden opgekrikt op het moment dat die leerkracht het competentiegevoel van de leerling aanzwengelt. Het doet me heel sterk denken aan de ouder die zijn dochter voor de eerste keer de verte in ziet duiken op haar tweewielige fiets. Ook al heb je er uren achter gelopen en twintig keer moeten zeggen: 'voor je kijken', 'doortrappen', toch denk je dan als ouder: 'daar gaat ze, ze kan het, dat heeft ze toch maar mooi geklaard.' En de dochter? Die denkt: 'hier ga ik, ik kan het, dat heb ik toch maar mooi geklaard...'

## Tot slot

De centrale vraag van dit soort artikels is en blijft of het onderwijs erin slaagt krachtige leeromgevingen te scheppen waarbinnen alle leerders de doelvaardigheden maximaal kunnen ontplooien. Of een les dan strikt genomen aan de kenmerken van 'taakgericht onderwijs' beantwoordt is van minder belang. Ook hier geldt het aloude motto: het is niet omdat er Unox Campbell op het etiket staat dat de soep lekker is...

### Noten

1. Dit artikel is gebaseerd op een artikel dat eerder verscheen in het Vlaamse tijdschrift *Vonk*
2. Meer informatie over het Centrum voor Taal en Migratie/Steunpunt NT2 van de Katholieke Universiteit Leuven vindt u op www.nt2.be

### Literatuur

Anderson, J. (1983), *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (eds.) (2002), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman.

Colpin, M., B. Linsen & K. Van Gorp (1997), 'Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs.' In: *Gids voor het basisonderwijs.* Diegem: Kluwer Editorial, p. CURR 3030/1-29.
De Schryver, A., J. Leysen & J. Van den Hauwe (1998), 'Waar moet ik gaan zitten? Wat moet ik doen? Het geven van duidelijke instructies bij taken.' *Vonk* 27, 3, 33-41.
Doughty, C. & J. Williams (1998), *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.
Ellis, N. (1999), *Implicit second language learning: issues and implications.* Paper gepresenteerd op AILA 99, Tokyo.
Ellis, R. (1994), *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.
Ellis, R. (2003), *Task-based language learning and teaching.* Oxford: Oxford University Press.
Larsen-Freeman, D. & M. H. Long (1991), *An introduction tot second language acquisition research.* New York: Longman.
Long, M. H. (1998), Focus on form in task-based language teaching. *ESL, University of Hawaii Working Papers,* 35-49.
Long, M.H. & Crookes, G. (1992), 'Three approaches to task-based syllabus design.' *TESOL Quarterly* 26, 1, 27-55.
Long, M. H. & P. Robinson (1998), 'Focus on form: theory, research and practice.' In: Doughty, C. & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press, 33-55.
Nelson, K. (1981), 'Toward a rare-event cognitive comparison theory of syntax acquisition: insights from work with recasts.' In: Dale, P & D. Ingram (eds.), *Child language: an international perspective.* Baltimore: University Park Press.
Skehan, P. (1998), *A cognitive approach to language learning.* Oxford: Oxford University Press.
Swain, M. (1985), 'Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development.' In: Gass, S. & C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition.* Rowley, Mass. Newbury House Publishers.
Van Avermaet, P. & Van den Branden, K. (1996), 'Taakgericht onderwijs: Theoretische uitgangspunten.' In: Von-werkgroep NT2 (red.), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne: Uitgeverij Plantijn, 9-20.
Van den Branden, K. & F. Kuiken (1997), 'Taakgericht taalonderwijs: een nieuw geluid?' *Moer* 6, 281-290.
Van Keer, H. (2002), *Een boek voor twee. Verwerving van strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring.* Leuven: Garant.
Vanmontfort, M. (1999), 'Een kwestie van drempels. De computer als bijkomende ondersteuning voor laaggeschoolde anderstalige volwassenen in de taalles Nederlands.' In: Huls, E. & B. Weltens (red.), *Artikelen van de derde sociolinguïstische conferentie.* Delft: Eburon, 463-473.

# Schrijven voor beginners

**JEANNE KURVERS**
**Babylon, Centrum voor Studies van de Multiculturele Samenleving**
**Universiteit van Tilburg**

## Samenvatting

Schrijven staat niet hoog op de agenda in het alfabetiseringsonderwijs Nederlands als tweede taal. Begrijpelijk, er zijn zoveel meer zaken die urgent zijn. Toch wordt er in deze bijdrage voor gepleit cursisten meer en regelmatig te laten schrijven, omdat zowel cursisten als docenten daar veel van kunnen leren. De docent krijgt een inkijkje in het 'hoofd van de cursist' die bezig is zich een schrift en een tweede taal eigen te maken en kan daar gericht op inspelen. De cursist leert meer dan technisch schrijven alleen en krijgt bovendien zeer tastbare bewijzen van zijn eigen vorderingen. Beide aspecten worden allereerst toegelicht aan de hand van schrijfproducten van beginnende schrijvers. Vervolgens geef ik enkele suggesties voor schrijfactiviteiten in alfabetiseringsgroepen.

## "Aosevtok": de spontane speller

Jacqueline Veth, redacteur van *Alfa-nieuws* en Nt2-docente, bracht een keer iets mee voor de rubriek *gevonden voorwerpen.* Het ging om een van de eerste briefjes van een alfabetiseringscursist. Dit schreef hij:

*Aosevtok*

Op het eerste oog een onbegrijpelijke tekst. Totdat we de toelichting hoorden. De cursist, we noemen hem Habtom, had geschreven: "I hope so everything okay". Ziehier een mooi voorbeeld van wat in de vakliteratuur de 'spontane speller' is gaan heten. Bij jonge kinderen is er veel onderzoek gedaan naar deze spontane spellers (Read 1986; Sulzby & Teale 1991), maar bij volwassen beginnende schrijvers in een tweede taal niet of nauwelijks. Toch is dat terrein van onderzoek ook voor alfabetisering in een tweede taal bijzonder interessant. We weten immers nog zo weinig van de verwerving van schrijfvaardigheid van volwassenen in een tweede taal en we weten niet of die processen lijken op die van kinderen die leren schrijven in hun moedertaal. Het is ook voor docenten interessant omdat

die schrijfproducten een goed inkijkje geven 'in het hoofd' van de cursist: wat denkt die cursist over hoe gesproken taal zich verhoudt tot geschreven taal? Over hoe een schriftsysteem werkt? Over welke eenheden van taal op papier moeten komen? Over waar het ene woord ophoudt en het andere begint? Over hoe je zinnen bouwt? Wat komt de docent te weten over de wijze waarop (grammaticale) kennis van de eigen taal interfereert met kennis van de tweede taal. Over wat wel en niet belangrijk genoeg geacht wordt om aan het papier toe te vertrouwen?
Schrijfproducten kunnen een goudmijn zijn voor NT2-docenten in alfabetiseringsklassen: de kennis die de cursist al dan niet heeft van bijvoorbeeld klanken, spelling, morfologie, woordenschat of grammatica van het Nederlands wordt goed zichtbaar. Daarmee zijn schrijfproducten ideaal voor diagnostiek en voor onderwijs op maat, misschien nog wel meer dan mondelinge uitingen van cursisten. Docenten zijn bij het luisteren immers doorgaans de goede verstaanders die aan een half woord genoeg hebben. Zij horen de intenties. Tekst op papier laat vaak duidelijker zien hoever een cursist is in tweede taalverwerving en schriftverwerving.
Wat deed Habtom? Hij wist wat hij wilde schrijven, hij kende een aantal letters met de bijbehorende letternamen en/of klanknamen, en wist dat je met die letters moet proberen op te schrijven wat je zegt. Hij had zich kennelijk een beeld gevormd van het basisprincipe van een fonetisch schrift, maar hoe dat principe precies werkt, wist hij nog niet. Dus probeerde hij zo goed en zo kwaad als het ging een letter te koppelen aan de meest saillante klanken die hij hoorde: *I oop so eveting okay* (zo zal het ongeveer geklonken hebben toen hij het zelf uitsprak). De letters die hij daarbij koos zijn een aardige benadering van de lettergrepen en klanken die het meest accent krijgen en het beste gearticuleerd worden. Wat dat betreft lijkt Habtom op alle beginnende schrijvers die zo goed mogelijk proberen weer te geven wat ze horen en bijvoorbeeld *jrf* schrijven voor *giraf*, of *apl* voor *appel.* Habtom kent het alfabetisch principe nog niet in detail, maar begint wel een vermoeden te krijgen. Hij heeft nog geen notie van het feit dat die klankstroom kennelijk in afzonderlijke woorden te verdelen valt en hoe je daar op papier mee om moet gaan. Maar vanaf zijn eerste briefje weet hij dat schrijven iets vermag: je kunt jezelf uitdrukken en een boodschap overbrengen. Het is een ontroerend authentiek document, met de weinige letters die hij tot zijn beschikking heeft weet hij serieus te communiceren.

## "Floeg naar bed": de klanken van het Nederlands

In Tabel 1 staat een voorbeeld van de verschillende wijzen waarop beginnende schrijvers het woord *vroeg* spelden in een van de Profieltoetsen (inburgeringstoetsen).

Tabel 1: *Voorbeelden van reacties op de spelling van het woord vroeg.*

| | |
|---|---|
| *Tom gaat elke avond ...**rook**.....* | *naar bed* |
| *Tom gaat elke avond ...**volg**.....* | *naar bed* |
| *Tom gaat elke avond ...**vrok**.....* | *naar bed* |
| *Tom gaat elke avond... **tom gat elkaven**...* | |
| *Tom gaat elke avond ...**floeg**.....* | *naar bed* |
| *Tom gaat elke avond ...**voeg**.....* | *naar bed* |
| *Tom gaat elke avond ...**voraug**.....* | *naar bed* |
| *Tom gaat elke avond ...**floeg**.....* | *naar bed* |
| *Tom gaat elke avond ...**veroeg**.....* | *naar bed* |
| *Tom gaat elke avond ...**vreogt**.....* | *naar bed* |
| *Tom gaat elke avond ...**frug**.....* | *naar bed* |
| *Tom gaat elke avond.... **flo9**....* | *naar bed* |
| *Tom gaat elke avond ...**vlug**.....* | *naar bed* |
| *Tom gaat elke avond.... **vroek**....* | *naar bed* |
| *Tom gaat elke avond.... **vru**....* | *naar bed* |
| *Tom gaat elke avond ...**vrognaa**.....* | *naar bed* |

De meeste cursisten doen wat gevraagd wordt: ze proberen het woord *vroeg* te schrijven; een enkeling probeert alles op te schrijven wat de docent zegt (*tom gat elkaven*). Het rijtje in Tabel 1 geeft een aardig beeld van de mogelijke fouten die zich bij een beginnende speller in het Nederlands als tweede taal voor kunnen doen, zoals de cursist die *rook* opschrijft of een ander die *flo9* schrijft. De eerste put waarschijnlijk uit het lijstje woorden dat hij gehad heeft en de tweede verwart nog cijfers en letters. Of, om een ander voorbeeld te geven, zoals de cursist die niet precies weet waar het ene woord ophoudt en het andere begint (*elkaven, vrognaa*). Maar het overzicht illustreert vooral ook hoe Nederlandse woorden en klanken door beginners gepercipieerd worden.
Drie beginnersproblemen worden in dictees vaak meteen duidelijk. Allereerst zijn dat de problemen met fonemische analyse: welke klanken hoor ik precies en in welke volgorde? Dat is voor elke beginnende schrijver moeilijk, ook in de eerste taal (zie ook de voorbeelden in Tabel 2). Uit sommige voorbeelden blijkt duidelijk dat cursisten klanken horen die er wel degelijk zijn op fonetisch niveau, maar die gevorderde lezers/schrijvers niet meer horen, omdat die allang gewend zijn aan het woordbeeld. *Veroeg* in plaats van *vroeg* of *meluk* voor *melk* zijn daar goede voorbeelden van. En omgekeerd horen beginners klanken niet, die ook nauwelijks te horen zijn. Wij horen die, omdat we weten wat we moeten horen op basis van het visuele woordbeeld. Bekende voorbeelden daarvan zijn de ontbrekende

schwa zoals in *apl* of *elkaven* (elke avond) of de slotmedeklinker in *lope* die een cursist niet hoort en dus niet schrijft. Andere voorbeelden zijn *staat* in plaats van *staart* of *krat* in plaats van *krant*. De voorlaatste medeklinker in eindclusters is minder duidelijk hoorbaar dan we denken. Kortom, beginnende schrijvers schrijven vaak fonetisch.
Uit het overzicht blijkt op de tweede plaats de grote invloed van de eerste taal op de perceptie van spraakklanken. Volwassenen die een tweede taal leren, zullen beginnen met het repertoire van de klanken die ze vanuit hun eigen taal kennen. Zie bijvoorbeeld de verwisseling van *r-l*, van *g-k* of de variatie in het schrijven van de *oe*. Als je eigen taal drie klinkers onderscheidt (zoals bijvoorbeeld het Arabisch de *ie*, *oe* en *aa*), zul je veel moeite hebben met het leren horen van onderscheid tussen de *o, oo, oe, u, uu* en dus ook met het leren schrijven daarvan. Veel spelfouten worden dan ook niet veroorzaakt door verwarring van lettertekens, maar door de perceptie van spraakklanken (cf. Kurvers & Van der Zouw 1990). Wat dat betreft kan als vuistregel genoemd worden dat klanken die in de moedertaal van de cursist niet voorkomen, extra aandacht vragen.
Het derde aspect heeft te maken met spellingconventies. Alfabetiseringscursisten leren eerst het basisprincipe van de Nederlandse spelling (vrij vertaald: schrijf het woord zoals je het hoort) en pas daarna dat daar uitzonderingen op zijn (zoals de klinkertekens in de open lettergreep, de verdubbeling van de medeklinker of de eind-d). Voorbeelden zijn *pake, rede, aapen.* Opnieuw, dat is niet specifiek voor Nt2-leerders, maar geldt voor alle beginners. Zolang de uitzonderingen niet behandeld zijn, doen cursisten die *pake* schrijven in plaats van *pakken*, wat ze geleerd hebben.

## "Heel god warm": boodschappen op papier

In Tabel 2 staan enkele voorbeelden van ansichtkaarten/briefjes die cursisten schreven: een vakantiekaartje uit Marokko, een briefje aan de docent dat je niet kunt komen of een briefje aan een zieke medecursist die je een boek geleend hebt (zie ook *Alfa-nieuws* 2003-3, 2004-2).[1] De spelling, lay-out en regelvulling zijn overgenomen van de schrijvers; de regelvulling werd overigens mede bepaald door de schrijfruimte die beschikbaar was.

[1] Met dank aan alle docenten die deze producten aanreikten.

Tabel 2: *Enkele voorbeelden van ansichtkaarten van beginnende schrijvers.*

*Beste Marria*

*Ik ben op vakantie.*
*Ben in Nadro heir heel*
*Waarn. Heel blie met*
*Mijn femell.*

*groeten van mimount*
*Markko Nador*

*heer is lekkr waarm*
*ik gaan mijn fmelie*
*mijn fmelei gaat heel*
*goed*
*ik ben 5o juli teroeg*

*greeten van Mimount*

*ik ben Marook*
*heel meoj*
*vakantie*
*lekker warm*

*Ik ga vakantie in Marook*
*heel god warm*
*pragtg vakantie*

*groeten van Radia*

*Nador 5: 2004*

*Ik ben in Marokko*
*Ik ga praaten met famlie*
*Dat is heel warm*
*Ik ben blij op vakantie*

*Groeten van Naytmas*

*Ik ben Karima*
*Maandag 14-4- april*
*2003*
*Niet komen school ik*
*ben asprak met dokter*
*smoren om 10 uur*
*2 aspraken om 13.00*
*uur rtfatziekhuis*
*bref fam Maria*

*Hallo*
*Alex hoe gaat met u*
*Ik hop dat je ziek al weg is*
*Kunt u mijn lesboek voor*
*mijn*
*terugbrengen*
*Want ik moet het zelf nodig*
*susexs*
*Halouw Alex beterschap*
*met jij*
*Alax ik heef je een boek*
*gelen*
*Mar ik moet aan de gan*
*leren mag ik het komen*
*Halin en waner*

*tot ziens*
*Hoi Alex*
*Hoe gaat het met jou. Ik*
*will naar je huis volgende*
*week voor mijn*
*lesboek*
*Ik hoop dat je snel weer op*
*school*
*Komt*

Afgezien van de spelling van beginners (*pragtg*, *fmelie*, *lekkr*, *gan*, *asprak*) die hiervoor al werd aangestipt, vallen een paar andere dingen op. Allereerst, en misschien wel het belangrijkste: nagenoeg alle cursisten slagen erin de essentie van de boodschap over het voetlicht te brengen: (*heel god, warm, ben in Marook, praaten met fmelie, mag ik het komen halin en waner?*). Elke lezer begrijpt dat het mooi en warm was, dat het goed gaat met de familie of dat de cursist in Marokko was. Karima meldt dat ze niet op school komt en uit de briefjes aan Alex wordt duidelijk dat de schrijver een boek terug wil hebben. Op de tweede plaats valt op dat het voor de schrijvers soms zoeken is naar de adequate briefconventies: de een heeft een aanhef, de ander een plaats, de meesten een afzender en een groet, maar weinigen hebben alles tegelijk. En Karima begint de brief met haar eigen naam en eindigt met de adressaat, ook al gebruikt ze daarbij *van* in plaats van *voor* (niet ongewoon voor beginners uit Marokko). Ook de conventies van de interpunctie zijn niet altijd even duidelijk. Enkele cursisten beginnen steevast het begin van de regel met een hoofdletter, ook al is dat midden in een zin (de kaartruimte was te beperkt). Zo gek is dat niet voor beginners, in veel voorbeelden van de teksten die ze onder

ogen krijgen begint elke nieuwe zin ook op een nieuwe regel. Ze hebben dus best goed opgelet, alleen nog niet precies begrepen dat regel en zin geen identieke grootheden zijn. En ook uit deze voorbeelden blijkt de invloed van de moedertaal, niet alleen op het niveau van de klanken, maar ook van woordkeuze en zinsbouw. Een persoonlijk voornaamwoord als subject (*Ben in Marokko*) hoeft bijvoorbeeld in het Berber niet, een koppelwerkwoord kennen veel talen niet (*hier heel warm)* en *ik ben afspraak* is niet zo vreemd vanuit een moedertaal die het woord *hebben* niet kent. Het ontbreken van een lidwoord of het achteraan in de zin plaatsen van een werkwoord zijn andere voorbeelden van (soms hardnekkige) beginnersfouten.

## Schrijfmodellen

In veel gebruikte modellen voor schrijven is dit type beginnende schrijver niet goed te herkennen. Die modellen, zoals het model van Flower & Hayes (zie Vedder 1996), zijn doorgaans gericht op het schrijfproces van gevorderden. Een voorbeeld mag dat illustreren. In het model van Flower & Hayes worden drie subprocessen onderscheiden. Allereerst is er de planningsfase: schrijvers beslissen wat ze gaan schrijven en hoe ze dat gaan doen. Dan volgt de schrijffase: schrijvers genereren tekst. Ze zetten hun plannen om in geschreven tekst, kiezen de woorden en letten daarbij bijvoorbeeld op spelling, grammatica en coherentie in tekstopbouw. Ten slotte volgt de fase van revisie: schrijvers gaan hun tekst bijschaven met gebruik van allerhande middelen.
Dit model is een 'kennistransformatie'-model: het model belicht vooral het proces van hoe al aanwezige kennis het beste vormgegeven kan worden op papier. Dit zijn (al blijven de ingrediënten relevant) toch vooral modellen voor al redelijk ervaren schrijvers. Die weten bijvoorbeeld al dat er een specifiek soort taal hoort bij papier - een taal die andere kenmerken heeft dan de spreektaal - en die hebben al enig inzicht in hoe je een tekst moet structureren om een coherent geheel te krijgen. Zo'n model geeft houvast bij het analyseren van een schrijfproduct. Voor alfabetiseringsdocenten is het misschien wat vroeg om met zo'n model aan het werk te gaan. Wie wel eens beginnende schrijvers heeft geobserveerd, vallen immers een paar andere dingen op.
Sommige beginnende schrijvers schrijven zoals ze zouden spreken in een voor beide partijen bekende context en een gedeeld systeem van verwijzingen. De spreker en luisteraar weten van elkaar waar ze het over hebben en krijgen behalve talige nog allerhande andere cues. Het briefje van Habtom is daar een mooi voorbeeld van. Hij gaat er kennelijk vanuit dat de lezer perfect begrijpt waar hij het over heeft. Dat snapt hij zelf toch

ook? Dit type schrijfopvatting kom je vaak tegen bij kinderen in de eerste fase van het onderwijs. Ze schrijven een prachtig verhaal en snappen niet waarom een ander er geen touw aan vast kan knopen. Het perspectief van de lezer in je schrijven betrekken moet je leren, ook als alfabetiseringscursist.
Het omgekeerde komt ook voor, en wellicht meer bij volwassenen in alfabetiseringscursussen dan bij jonge kinderen: geschreven taal is van andere mensen, geschreven taal is 'zondagstaal'. Die volwassenen reageren vaak met 'dat kan ik toch niet' als ze gevraagd wordt iets op te schrijven. Ongetwijfeld hebben verschillende docenten de verbazing en trots gezien van beginnende schrijvers als blijkt dat ze dat wel kunnen. "Ik had nog nooit mijn eigen woorden op papier gezien", vertelde een cursist. Beginnende schrijvers raken vaak de draad van hun eigen denken kwijt, omdat ze nog zo druk bezig zijn met de mechanische aspecten van schrijven, zoals de schrijfmotoriek en de spelling van de woorden, dingen die een ervaren schrijver allemaal automatisch doet. Dat is heel normaal in de eerste fase van een verwervingsproces, je kunt je mentale energie maar een keer benutten. Een cursiste in een alfabetiseringsgroep vertelde een keer: "Later ga ik een boek over mijn leven schrijven". "Waarom later?", vroeg de docent, "waarom niet nu?" "Ik heb nog niet genoeg letters", antwoordde de cursiste (Kurvers 2002). Beginnende schrijvers denken ook vaak dat ze nog niet kunnen schrijven omdat ze nog niet (goed) kunnen spellen. Het is daarom relevant om spellingoefeningen uitdrukkelijk te scheiden van vormen van creatief schrijven. Of anders gezegd, bij het schrijven van een eigen tekst mogen fouten gemaakt worden die een docent in een spellingoefening niet zou tolereren. Cursisten moeten weten dat ze bij het creatief schrijven gerust fouten mogen maken.
Beginnende schrijvers zijn meer bezig met vertellen wat ze weten (knowledge telling) dan met nadenken over hoe ze hun gedachten het beste om kunnen zetten in een compositie op papier (knowledge transforming). Ze denken na over het onderwerp en vragen zich af wat ze daarvan weten. Dan schrijven ze (alles) op wat ze daarover weten. Als er al gereviseerd wordt, dan gaat het doorgaans niet zozeer om verbetering van de globale organisatie van de tekst, maar meer om de vraag of de schrijver wellicht nog iets vergeten is. Revisie betekent dan ook vaak dat er nog dingen worden toegevoegd aan de tekst, niet zozeer dat de globale tekststructuur verbeterd wordt. Het model van 'knowledge telling' werkt prima bij het op papier zetten van persoonlijke ervaringen (Bereiter & Scardamalia 1987). Persoonlijke ervaringen aan het papier toevertrouwen is dan ook geen slechte keuze voor schrijfopdrachten voor beginners. Het is voor de schrijver niet moeilijk om iets te vinden om over te vertellen en de tekstorganisatie hoeft niet ingewikkeld te zijn. Het basisprincipe van coherentie kan de chronologie zijn in zo'n type tekst.

Veel onderzoek dat is uitgevoerd naar beginnend schrijven is vooral gericht op aspecten van technisch schrijven, zoals het leren vormen van letterpatronen, de ontwikkeling van de spelling, van een handschrift of interpunctie. Dat is niet onbelangrijk, maar in het tweede gedeelte van deze bijdrage wil ik – in de vorm van een paar suggesties – toch een ander aspect centraal stellen. Veel laagopgeleide volwassenen waar docenten mee te maken hebben (ook nieuwkomers die al kunnen schrijven) hebben hun leven lang vooral andermans woorden overgeschreven, opgeschreven of samengevat, en weinig hun eigen woorden op papier gezien. Toch blijkt het heel goed mogelijk om al vroeg in het alfabetiseringsonderwijs ruimte te creëren voor de eigen woorden van de cursist. Dat mag wellicht niet zo goed passen in het perspectief van functionele redzaamheid en competentiegericht leren, maar het is wel zeer bevorderlijk voor de ontwikkeling van zowel de lees- als de schrijfvaardigheid in een tweede taal en geeft vanaf het begin een stem aan de cursisten zelf. Hier volgen een drietal voorbeelden.

## Het dialoog-dagboek: interactief schrijven met de docent

Op werkbezoek in Zweden trof ik een alfabetiseringsdocente die al jarenlang gebruik maakte van *dialogue journals* in het alfabetiseringsonderwijs (zie ook Kurvers 2004). De docente, Marie, gaf op dat moment les aan een groep die een half jaar bezig was met alfabetisering (20 uur per week). De meeste van de 18 cursisten in de groep hadden als kind nooit onderwijs gevolgd, enkelen hadden een paar jaar op school gezeten. De herkomst van de cursisten was vergelijkbaar met wat je ook in Nederland in nieuwkomersklassen aantreft (Irak, Afghanistan, Iran, Sierra Leone, Eritrea, Ethiopië, Somalië, Ghana). Marie maakt al jarenlang gebruik van het dialoog-dagboek, een vorm van authentieke schriftelijke communicatie tussen de docent en de cursist. Elke cursist heeft zijn eigen schrift, en zo ongeveer vanaf de eerste les corresponderen de cursisten individueel met de docent. Dat begint heel eenvoudig, met iets wat de docent over zichzelf vertelt (Ik heb twee kinderen) en een of enkele vragen aan de cursist (Hoe lang ben je in Zweden? Hoe gaat het?). De cursist schrijft terug. Nu, na een half jaar les, stonden er al complete teksten in het dagboek. Een cursist vertelt bijvoorbeeld over zijn kind dat ziek is, over een uitstapje, over problemen thuis, of is nieuwsgierig naar hoe het zit met bepaalde gewoontes in Zweden. Elke cursist schrijft een keer per week in het schrift en elke week schrijft de docent iets terug.
"Is dat niet erg veel werk?", vroeg ik aan Marie. "Ja", zei ze, "maar ik vind het erg leuk om te doen. Het is al vrij snel echte correspondentie. Je komt

zoveel te weten over je cursisten, je bouwt een band met ze op en je ziet hoe ze vooruitgaan. Dat zien ze ook zelf. Je kunt ook goed zien waar er problemen zijn met het Zweeds en daar kun je in de lessen weer je voordeel mee doen."
Ik was verbaasd over het hoge niveau van schrijfvaardigheid van de groep na nog geen half jaar onderwijs. Een voorbeeldfragment uit een dialoog-dagboek Zweeds (bron: *Alfanieuws* 2004, 4, p. 23):

*Tekst docent Marie*:

Donderdag 15 januari 2004

Hallo Bocary
Stockholm is een mooie stad.
Ik woonde net buiten Stockholm toen ik klein was.
Wij zijn naar Göteburg verhuisd toen ik naar school moest.
Waar woonde jij toen je klein was?
Hoe zag het er daar uit?
Vertel maar.
Je mag mij ook iets vragen hoor.

Groeten,
Marie

*Tekst alfacursist Bocary*:

Maandag 19 januari 2004

Hallo Marie,
Ik woonde in een klein dorpje toen ik klein was.
Het was mooi daar.
Het was buiten op het platteland.
Er lag een grote berg vlakbij het dopr.
Er komen veel toeristen kijken naar de natuur.
Hoeveel jaar heb jij als docent gewerkt?
Wat doe je in je vrije tijd?

Groeten,
Bocary

Cursisten maken er ook veel werk van, zei Marie, en desnoods vragen ze hulp van familieleden. Ze liet me een mooi voorbeeld zien van de laatste correspondentie met een van haar cursisten. Marie had gevraagd hoe de cursist het uitstapje naar het museum (daar waren ze met de school geweest) had gevonden, en passant had ze ook verteld dat ze het weekend daarvoor met haar man naar een tentoonstelling was geweest. De cursist schreef kort iets over het uitstapje, maar kon ook niet nalaten om

te vragen wat zij in godsnaam met haar man in het museum deed. Op een vrije dag nog wel.
Marie voegde er overigens aan toe dat het niveau na een half jaar niet altijd zo hoog is. Deze groep had haar zelf ook verbaasd.

Het dialoog-dagboek (zie Isserlis 1996; Peyton & Staton 1996) past in de traditie van leerdergericht onderwijs en biedt een natuurlijk context voor de ontwikkeling van taalvaardigheid en geletterdheid in een tweede taal. Beginners kunnen in interactie met hun docent de nieuwe taal gebruiken in authentieke communicatieve situaties en in een niet-bedreigende context. De cursisten kunnen schrijven over onderwerpen die belangrijk voor hen zijn en in de genres die ze willen hanteren: ze kunnen iets beschrijven, iets vragen, een verhaal vertellen, ergens over klagen of vragen stellen over wat ze niet weten of begrijpen. Ook voor alfabetiseringscursisten is het niet bedreigend. Ze kunnen gerust beginnen met enkele woorden (soms getriggered door vragen van de docent), ze kunnen tekenen in plaats van schrijven of ze kunnen gewoon hulp aan iemand vragen om op te schrijven wat ze graag willen vertellen (dat waren ze als analfabeten vaak al gewend). Holt (1995) geeft voorbeelden van hoe gewerkt kan worden met volwassenen die nog maar zeer beperkt schrijfvaardig zijn. Het gaat vanaf het begin om echte communicatie. Een bijkomstig voordeel is dat de docent makkelijk zijn taalgebruik aan kan passen aan het niveau van de cursist; op die manier kan de docent relatief eenvoudig omgaan met heterogeniteit in de groep, een verschijnsel dat alle NT2-docenten zullen kennen. Een voorwaarde is wel dat er regelmaat zit in het werken met een dialoog-dagboek. Een keer per maand is te weinig. Marie had een ritme van een keer per week. Dat was te doen, zei ze, maar je moet het wel leuk vinden. Zij vond het persoonlijk contact met de cursisten bijzonder waardevol en noemde nog enkele belangrijke voordelen: het faciliteert de taalverwerving zeer (een cursist zat vaker met zijn hele familie zijn briefje voor te bereiden), cursisten formuleren vaak hun leerbehoeften (ze schrijven op wat ze willen weten over Zweden of het Zweeds) en het leent zich uitstekend om vooruitgang vast te stellen en aan cursisten te demonstreren.
In veel literatuur over het dialoog-dagboek worden ook knelpunten genoemd. De tijdsbesteding is natuurlijk een van de grote knelpunten, maar ook de correctheid van de schrijfproducten kan lastig zijn. Docenten kunnen het wel prima vinden als cursisten fouten maken (er zijn andere momenten waarop aan correct schrijven gewerkt wordt), maar cursisten zelf vinden dat niet altijd. Die willen soms wel precies horen wat ze wel en niet goed gedaan hebben. Sommige docenten lossen dat op door af en toe een noot toe te voegen, anderen door af te spreken dat ze bij tijd en wijle iets uit de correspondentie zullen lichten om in de les te behandelen. Een

laatste knelpunt dat soms genoemd wordt is de privacy. Je hoort als docent soms dingen die je wellicht liever niet had geweten, en omgekeerd werkt een dialoog-dagboek minder goed als je als docent niet bereid bent ook zelf persoonlijk aanwezig te zijn in de correspondentie. Je moet ook over jezelf willen vertellen, voegt Marie toe, cursisten hebben meteen door als je daar niet authentiek in bent. Dat betekent volgens haar niet dat je niet ook je eigen grenzen bepaalt.

## Poëzie

Het maken van (eenvoudige) gedichten is een bijzonder aantrekkelijke didactische vorm van schrijven voor beginners. Zeker als aanvankelijk gebruik gemaakt wordt van een paar genres die de cursisten veel houvast geven, bijvoorbeeld omdat ze binnen een vast format met eenvoudige middelen en hooguit enkele woorden een compleet gedicht kunnen maken. Verdurmen (2003) van de School der Poëzie in Amsterdam, die lesprogramma's ontwikkelt rond het werken met poëzie, gaf in *Alfa-nieuws* enkele mooie voorbeelden van de kracht van het werken met eenvoudige genres. Ik haal er hier een paar aan.
Het meest bekende genre is waarschijnlijk het *Elfje*, het gedicht bestaande uit elf woorden in een vaste rangorde van regels: de eerste regel heeft één woord, de tweede twee, de derde regel drie, de vierde vier en de laatste regel bestaat weer uit één woord. Als met de cursisten de formule besproken is, kunnen vele varianten de revue passeren. Verdurmen geeft een voorbeeld van een aanvullende opdracht die gegeven zou kunnen worden:

1e regel: onderwerp: *Ghana*
2e regel: wat zie je: *drukke stad*
3e regel wat hoor je: *mensen roepen hard*
4e regel: wat doe je: *ik ga naar moeder*
5e regel: wat voel je: *blij*

Een andere bekende variant is het *Regenbooggedicht*, waarbij cursisten bij elke kleur een associatie oproepen. Als eerst de kleuren op een rijtje zijn gezet, daarna geassocieerd wordt op die kleuren en wat voorbeelden gegeven worden (zo geel als bananen, zo geel als het zand, zo zwart als mijn huid etc.), hebben de cursisten het principe van de vergelijking al gauw door en kunnen ze een mooie kleurencollage maken, van hun eigen land bijvoorbeeld:

*Eritrea*
*Rood de grond*
*Blauw de muren in de huizen*
*Geel de woestijn*
*met de oranje zon*
*De groene jurk van mijn moeder*
*En haar witte sjaal*
*Mijn zwarte land*
*Eritrea*

Ook herhalingsgedichten, waarbij elke eerste of tweede regel identiek is, kunnen heel eenvoudig zijn, zoals blijkt uit het volgende voorbeeld van Verdurmen.

*Ik ben blij*
*Ik lach*
*Ik ben blij*
*Ik dans*
*Ik ben blij*
*Ik leef*

Het type gedichten, waarbij cursisten rond een trefwoord eigenlijk alleen maar een of enkele woorden aan hoeven te vullen, kan al snel tot mooie authentieke producten leiden. In het volgende voorbeeld kunnen, na een inleidend gesprek waarin cursisten hun ideeën en gedachten over Nederland verwoorden, de steeds herhaalde openingen met een enkel woord aangevuld worden (*stamppot, Beatrix, regen, wind, files, schaatsen, Ajax*):

*Nederland*

*Ik denk aan.....*
*Ik denk aan....*
*Ik denk aan...*

Voor Nederland kan elk ander woord staan en in plaats van *ik denk aan* kunnen er tal van varianten bedacht worden. *Mijn land. Ik herinner me. Ik hoor* of *Ik wil.*
Docenten die regelmatig met deze vorm van creatief schrijven werken, zijn vaak erg enthousiast en voegen eraan toe dat werken met poëzie beter werkt als je als docent het schrijven van zo'n gedicht voorbereidt, bijvoorbeeld in de vorm van woordvelden, associaties, synoniemen etc. Hetgeen overigens ook vaak bruikbare woordenschatoefeningen oplevert.

## Reconstructie van een verhaal

Een derde en laatste voorbeeld is de *reconstructie van een verhaal.* Mij frappeerde, toen we wat schrijfproducten van beginnende schrijvers in het basisonderwijs aan het bekijken waren (zie Kurvers & Mooren 2005), het grote verschil in taalgebruik tussen kinderen die een eerder gehoord verhaal navertelden op papier en kinderen die een vrije schrijfopdracht kregen (zoals 'vertel eens wat je in het weekend hebt gedaan'). Het laatste leverde vaak weinig sprankelende opsommingen op met veel 'en toens' en weinig lexicale rijkdom. Uit het voorbeeld hieronder (een tweede-taalverwerver uit groep 4 van het basisonderwijs) blijkt duidelijk dat het om een beginnende speller gaat, maar in termen van verhaalstructuur en woordgebruik is het verhaal bijzonder rijk. Deze leerling heeft het verhaal *Een lijstje van Kikker en Pad* voorgelezen gekregen en zelf nog een keer gelezen. Het verhaal gaat over Pad, die steeds vergeet wat hij allemaal moet doen en daarom een lijstje aanlegt van dingen die hij moet doen. Telkens als een handeling is afgewerkt, wordt die doorgestreept op het lijstje. Maar dan waait het lijstje weg en raakt Pad in paniek omdat hij niet meer weet wat hij moet doen. Totdat hij zich een ding van het lijstje weer herinnert: slapen gaan. De leerlinge maakte zelf het prentenboek nog een keer: ze maakte prachtige tekeningen en schreef daar vervolgens zelf het verhaal bij. Hier volgt een fragment uit dat verhaal:

*Op een dag zat pad in bet*
*toen pad denk oover dinge die vandag moet doen*
*Ik moet een lijst maaken om ik ales onthoud heb*

*Toen pad scheerf alles die hij vandagg op het papier*
*Toen haald hij een sreep door*
*Hij trekt haar klere an toen haald hij streep door*
*Toen ging hij biuten stop zij lijst in de zak*
*Hij streept door*
*[....]*
*toen kwan er een heele groote winstoot*
*help riep pad mijn lijst is weg*
*Kikker rede en rede*
*maar kan de lijst niet pakke*
*ik kan de lijst te pakken zij bah zij pad*
*en nu doek ik nikk zij pad*
*gewoon hier ziten*
*Slaapen gaan schreeude*
*dat stond als laaste op mijn lijst*
*Pad schreefde met stok op de gront slaapen gaan*
*En streepte door slaapen gaan*

Uit de reconstructie blijkt duidelijk hoe rijk het taalgebruik van deze leerling is. Veel woorden en constructies zouden waarschijnlijk niet opgedoken zijn in een spontaan schrijfproduct, maar de invloed van het verhaal is kennelijk zo groot dat deze leerling nu met gemak constructies gebruikt als "op een dag", "hij rende en rende" of "als laatste" en woorden als *hele grote windstoot*.
Een beproefde variant in het volwassenenonderwijs is de groepsgewijze reconstructie van het verhaal op basis van notities die worden gemaakt als het verhaal wordt voorgelezen, zoals in *Dictogloss*. De procedure en de instructie is opnieuw eenvoudig, in verhouding tot het actieve taalgebruik dat erop kan volgen. Ook daarbij kunnen overigens de eigen verhalen van de cursisten gebruikt worden.
Aosevtok: de pen is een mooi instrument en een krachtig wapen, ook in het alfabetiseringsonderwijs NT2.

## Literatuur


Bereiter, C., and Scardamalia, M. (1987), *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Holt, G. (1995), *Teaching low-level adult ESL-learners*. Washington DC: National Clearinghouse for ESL Literacy Education.

Isserlis, J. (1996), 'Dialogue journal writing as part of a learner-centered curriculum.' In: J. Peyron & J. Staton (eds.), *Writing our lives: reflections on dialogue journal writing with adults learning English*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, p. 57-62

Jellema, H. (2003), 'Zon en zee. Gedichten schrijven in de alfaklas.' *Alfa-nieuws* , 4, 3-4.

Kurvers, J. & Kim van der Zouw (1990), *In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Kurvers, J. (2002), *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam: Aksant.

Kurvers, J. (2004), 'Correpsonderen met je docent.' *Alfa-nieuws*, 4, 21-24.

Kurvers, J. & P.Mooren (2005), 'Lezen'. In: F. Kuiken & A. Vermeer (red.), *Handboek NT2 voor het basisonderwijs*. Utrecht: Meulenhoff Educatief.

Peyton, J. & J. Staton (1996) (eds.), *Writing our lives: reflections on dialogue journal writing with adults learning English*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

Read, Ch. (1986), *Children's creative spelling*. London: Routledge & Kegan Paul.

Sulzby, E. & W. Teale (1991), 'Emergent literacy.' In: R. Barr et al. (eds.), *Handbook of Reading Research*. Vol. II. New York: Longman, p.727-758

Vedder, I. (1996), 'Schrijven.' In: J. Hulstijn, R. Stumpel, B. Bossers & Chr. van Veen (red.) *Handboek NT2 voor docenten in het volwassenenonderwijs*. Utrecht: Meulenhoff Educatief, p.143-166.

Verdurmen, I. (2003), 'Geel van het zand. Gedichten schrijven in de klas.' *Alfa-nieuws*, 6, 4, 1-3.

# Drama in het NT2-onderwijs

**PETER SCHOENAERTS**
**Docent NT2 en bestuurslid toneelgroep Fast Forward**

## Inleiding

In Nederland en België volgen tienduizenden laag- en hooggeschoolde anderstalige studenten Nederlandse les. Toch valt er op cultureel gebied relatief weinig te beleven voor wie nog niet veel Nederlands kent. Anderstalige studenten vinden boeken, films of theater in het Nederlands dikwijls te moeilijk. Niet alleen beginners, maar ook gevorderden kennen de taal meestal nog niet goed genoeg om alles te begrijpen. En dat vinden ze vaak frustrerend, want ze willen alles 'verstaan'. Daarom wilden we met enkele docenten van het Instituut voor Levende Talen van de K.U.Leuven voor deze 'vergeten' groep iets creëren: theater op hun maat. Er bestaat in ons taalgebied wel een groot aanbod van educatief 'anderstalig' theater, maar dat zijn doorgaans theatervoorstellingen in het Frans of Engels, bedoeld voor Nederlandstalige scholieren. In Groot-Brittannië wordt dat soort theater *theatre in education* genoemd. Het gebrek aan dergelijke Nederlandstalige voorstellingen in ons taalgebied bracht ons in 2001 op het idee zelf een voorstelling op professioneel niveau te gaan maken. We sloegen de handen in elkaar met toneelvereniging Fast Forward, en nu - bijna vijf jaar later - hebben al ongeveer 20.000 studenten Nederlands een van de voorstellingen gezien.

In deze bijdrage wordt verduidelijkt wat voor theater Fast Forward precies brengt en wat de educatieve waarde ervan is. Ook de didactische aanpak wordt toegelicht aan de hand van voorbeelden uit de toneelstukken. Tot slot volgen (op aanvraag van velen) enkele suggesties om zélf met toneelspelletjes en drama-oefeningen aan de slag te gaan in de NT2-klas.

## Educatieve waarde van toneel voor anderstaligen

Zelden leren anderstaligen Nederlands om affectieve redenen of omdat de taal een internationale cultuurtaal is. Zoiets komt vaker voor bij Frans, Spaans of Engels. Daardoor ontstaat er al vanaf het prille begin van de studie een drempel waar veel studenten maar met moeite overheen raken. Uit recent onderzoek blijkt trouwens dat bijvoorbeeld Franstaligen in

Brussel het Nederlands nauwelijks gebruiken in het kader van hun vrije tijd, ontspanning, cultuur of in vriendschapsrelaties. Voor veel anderstalige volwassenen zijn de redenen om Nederlands te leren in essentie functioneel: ze hebben het nodig voor hun werk of opleiding, om officiële documenten te begrijpen, voor de opvoeding van de kinderen.

In de eerste plaats wil Fast Forward deze doelgroep motiveren en stimuleren in hun studie van het Nederlands. Die taal beschouwen veel NT2-studenten als een 'vak', een te studeren, klasgebonden materie: grammaticaregels en woordenlijstjes. De studenten moeten van dat idee af. Nederlands kan buiten de klas namelijk óók verstaanbaar zijn, en het kan bovendien grappig, ontroerend, poëtisch zijn. Daarom willen we met onze stukken anderstaligen *charmeren*, op een prettige manier met onze taal in contact brengen. Zonder meer. De onvermijdelijke link die zij leggen tussen 'het Nederlands' en 'in de klas zwoegen en zweten', die willen we doorbreken. Naar het theater komen moet gewoon iets leuks zijn, waar geen verplichting of huiswerk (daar heb je die klassituatie weer!) aan te pas komt. Een gezellig Nederlandstalig avondje uit naar het theater kan zorgen voor een verrassend inzicht: 'Hé, Nederlands is leuk!' Zo'n ervaring verhoogt in belangrijke mate de affectieve of *knuffelwaarde* van het Nederlands voor de NT2-student, en zijn intrinsieke motivatie wordt bijgevolg gestimuleerd.
In de tweede plaats wil Fast Forward anderstaligen in contact brengen met het rijke culturele aanbod in ons taalgebied. Door ze aan te moedigen aan het culturele leven deel te nemen, help je ze integreren. Velen van ons doelpubliek zijn namelijk nog nooit in een cultuurcentrum of theater geweest: omdat ze het niet kennen, omdat ze denken dat het niks voor hen is, omdat hun Nederlands nog niet goed genoeg is, omdat ze niet durven. Door met klasgenoten of vrienden naar een educatieve NT2-voorstelling te gaan kijken, komen ze toch met zulke plekken in contact. Weer een drempel overwonnen. En dat kan ervoor zorgen dat ze er later uit zichzelf weer naartoe gaan, voor een ander toneelstuk, een concert of een film.

## Didactische aanpak van de toneelstukken

Voor NT2-leerders zijn er verscheidene 'theater'-initiatieven: toneel met asielzoekers als vrijetijdsbesteding, dramaworkshops om beter Nederlands te leren, rollenspelen om in te burgeren. Hierbij staat steeds de student centraal. Hij of zij moet iets 'bijleren'; de student moet actief zijn en is degene rond wie het allemaal draait. Noch in Nederland, noch in Vlaanderen bestond er vijf jaar geleden een soort 'educatief'

Nederlandstalig theater zoals Fast Forward dat maakt, en waarbij het expliciet *niet* de bedoeling is de student in een leersituatie te plaatsen.
In de loop van de voorbije jaren hebben we een aantal doelstellingen opgesteld waaraan onze toneelstukken voor anderstaligen steeds moeten voldoen. Die doelstellingen zijn ontstaan uit onze eigen ervaring en uit de feedback die we kregen van ons doelpubliek, zowel studenten als docenten. Hieronder worden die doelstellingen toegelicht.
Om zoveel mogelijk anderstaligen te bereiken, moeten onze toneelstukken begrijpelijk zijn voor wie maar weinig Nederlands kent en tegelijk ook gevorderde leerders blijven aanspreken. We houden ons daarom aan de volgende richtlijnen:

- Onze stukken worden geschreven met een woordenschat van ongeveer duizend frequente Nederlandse woorden. Voor de selectie van die woorden baseren we ons onder andere op het *Basiswoordenboek Nederlands* (van De Kleijn & Nieuwborg), de *Basiscursus* van de Delftse Methode en de Vlaamse leergang *Vanzelfsprekend.*
- Om ervoor te zorgen dat gevorderde leerders het taalgebruik niet als te makkelijk ervaren, worden bijzinsconstructies of moeilijkere woorden en formuleringen niet geschuwd. Dat vormt op zich geen probleem voor een toeschouwer die dat taalniveau nog niet actief heeft bereikt. De 'passieve kennis' van een taal is bij beginnelingen namelijk meestal groter dan de 'actieve kennis' ervan, m.a.w. in een duidelijke context zullen studenten Nederlands vaak best verstaan wat er gezegd wordt, zonder dat ze het zelf op die manier hadden kunnen formuleren. Bovendien zorgen synoniemen, herhalingen en herformuleringen ervoor dat wat voor sommigen te moeilijk is, in de context toch wordt begrepen.
- Het visuele aspect van theater (symboliek, mimiek, visuele humor...) maakt steeds deel uit van onze voorstellingen. Ook muziek speelt vaak een belangrijke rol.

De toneelstukken moeten verder zowel laag- als hooggeschoolden bereiken, met welke culturele of talige achtergrond dan ook. Dat betekent dus dat de stukken niet te abstract mogen zijn en dat er een (min of meer) chronologisch verhaal in moet zitten. Het is expliciet onze bedoeling om *alle* buitenlanders (van vluchtelingen tot diplomaten) die in ons taalgebied nog niet of die in hun thuisland misschien nog nooit de kans daartoe hebben gehad, naar het theater te krijgen.
De voorstellingen moeten de toeschouwers charmeren en motiveren. Het anderstalige publiek moet op een prettige manier met het Nederlands in contact worden gebracht, terwijl de voorstelling ook genietbaar moet zijn

voor Nederlandstaligen. Er komen immers naast docenten Nederlands ook heel wat partners en Nederlandstalige kinderen van anderstaligen naar de voorstellingen kijken.
Onze toneelstukken moeten verder voldoende humor bevatten. In principe kunnen natuurlijk alle soorten emoties in de voorstellingen aan bod komen, maar het is niet onze bedoeling op een diepgaande, serieuze manier problemen te behandelen waarmee een gedeelte van ons doelpubliek in het dagelijks leven te maken krijgt. Denk hierbij aan de uitwijzing van asielzoekers, vluchtelingenproblematiek, racisme, enzovoort. We willen ons doelpubliek namelijk een motiverend, positief 'avondje uit' bezorgen.
Ten slotte moet er steeds voldoende interactiviteit in de voorstellingen zitten. Sommige toeschouwers hebben lak aan onze theaterconventies of kennen ze gewoonweg niet, dus reageren ze vaak spontaan op wat er zich op de scène afspeelt. Zo is er geregeld goed- en afkeurend commentaar te horen. We willen dat zeker niet ontmoedigen en zorgen ervoor dat het publiek hoorbaar kan meeleven met wat er in de voorstelling gebeurt.

## Tekstfragmenten en voorbeelden

### Humor en herformuleringen

Ons eerste stuk, *Meer is altijd beter*, was gebaseerd op *Vanzelfsprekend*, een basiscursus Nederlands die in 1996 door Rita Devos en Han Fraeters in het Instituut voor Levende Talen van de K.U.Leuven werd ontwikkeld. De leergang werd enkele jaren geleden door de Britse 'Educational Television and Media Association' bekroond als beste multimediacursus en heeft een stevige reputatie opgebouwd in Vlaanderen. In het afstandsonderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (BIS - Begeleid Individueel Studeren) wordt er een bewerkte versie van gebruikt en in Vlaanderen is *Vanzelfsprekend* de meest gebruikte lesmethode Nederlands. De leergang is opgebouwd rond een videosoap en de personages uit die soap waren perfect om op het toneel te brengen: een Italiaan die in België komt studeren, zijn Vlaamse vrienden en de Amerikaanse moeder van een van hen. Bovendien zorgde hun populariteit in de scholen er ook voor dat we met onze eerste voorstelling meteen veel aandacht trokken. Toch hebben we ervoor gezorgd dat studenten die de lesmethode *Vanzelfsprekend* niet kenden, geen moeite hadden met het toneelstuk. We wilden namelijk *alle* anderstaligen bereiken.
Omdat studenten Nederlands in ons taalgebied afkomstig zijn van over de hele wereld en over een uiteenlopende talige, culturele of intellectuele bagage beschikken, hebben we ons stuk *Meer is altijd beter* bewust op een traditionele manier opgebouwd, net zoals de soap in *Vanzelfsprekend*. Het

werd een klassiek verhaal dat chronologisch verloopt van begin tot eind. Om de herkenbaarheid voor de toeschouwers zo groot mogelijk te maken, bleven de personages 'typetjes' en zat het stuk vol uitvergrote clichés. Zo wordt er bijvoorbeeld een 'typische' Amerikaanse opgevoerd, de Italianen in het stuk zijn charmant en de Vlamingen geven een trouwfeest zoals alleen zij dat kunnen. Het weer is typisch Belgisch en de bureaucratie waar de personages mee in aanraking komen ook. Dat alles wordt gebracht met een grote dosis zelfrelativerende ironie en een flinke portie absurde humor. En dat werd door het publiek erg gesmaakt. Het verwerken van onze typische culturele eigenaardigheden - zoals voortdurend zeuren over het weer - was voor ons publiek heel herkenbaar, en daarom net zo leuk. Het gaf hun het gevoel onze cultuur een beetje te 'vatten'.
Hieronder staat een fragmentje uit het stuk. Jennifer - de Amerikaanse - wil in het bagagedepot op de luchthaven haar koffer terugkrijgen, maar dat blijkt niet zo gemakkelijk te zijn. De bediende is niet erg behulpzaam, ook al zijn er geen andere klanten. Jennifer en Emanuela, een vriendin, verliezen langzaam hun geduld. Let op de herhalingen van woorden en zinnen, en bemerk de herformuleringen en de grap die dit voor anderstaligen herkenbare gesprekje afsluit:

| | |
|---|---|
| BEDIENDE | Heeft u een nummertje genomen? |
| JENNIFER | Een nummertje? |
| BEDIENDE | U moet een nummertje nemen en op uw beurt wachten. |
| JENNIFER | *(Tegen* EMANUELA.*)* Die is gek. |
| EMANUELA | Sorry mijnheer, maar wij zijn hier alleen. |
| BEDIENDE | Wat zegt u? |
| EMANUELA | Wij zijn hier alleen, en deze mevrouw zou graag haar koffer hebben. |
| BEDIENDE | Wat is uw nummer? |
| EMANUELA | Wat zegt u? |
| BEDIENDE | Heeft u een nummer? |
| EMANUELA EN JENNIFER | Nee, wij hebben geen nummer. |
| BEDIENDE | Dan kan ik u niet helpen. |
| JENNIFER | Die is gek! Helemaal *crazy*! |
| EMANUELA | Rustig maar. Ik neem een nummer. *(Ze doet het.)* Twaalf. |
| JENNIFER | Hallo mijnheer! Nummer twaalf! |
| BEDIENDE | Dan moet u nog even wachten. We zijn nu bij nummer tien. |

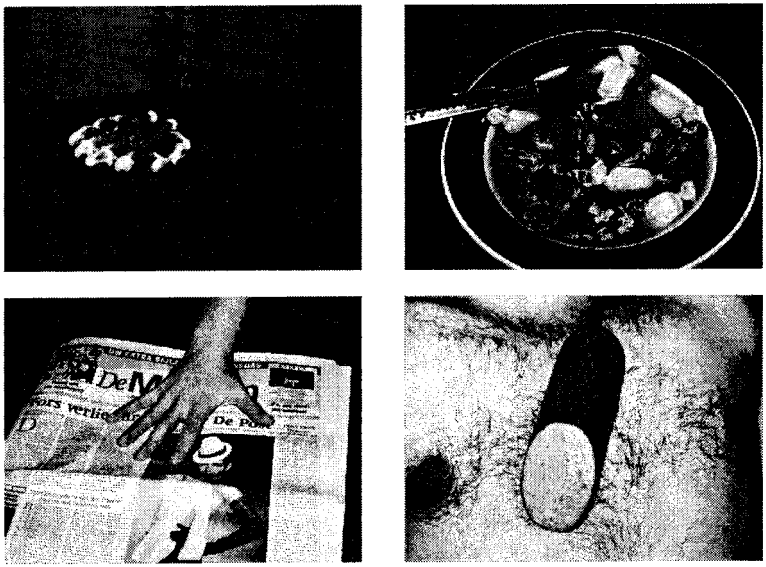
*Meer is altijd beter* werd in het kader van de Grote Leerweek 2002 genomineerd voor de prijs 'Beste Innovatieve Educatieve Project' van de Vlaamse Gemeenschap. Er verschenen verscheidene krantenartikelen over het stuk en er waren ook interviews en bijdragen over Fast Forward in de radioprogramma's *Voor de dag* en *Buitenlandse Zaken* (VRT Radio 1) en op VRT - Radio Vlaanderen Internationaal. Bovendien werd de groep door het Erasmus Taal Centrum in Jakarta en de Nederlandse Taalunie uitgenodigd voor een Indonesische tournee. Maar de mooiste complimenten kwamen van studenten Nederlands zelf:

*"More is not only better ... It's brilliant! (...) The play itself is both funny and witty, and the acting is excellent (...) for all of you who missed this wonderful play one can only hope that it will come out on video or that it will be repeated in the future." (THE VOICE* - tijdschrift voor buitenlandse studenten K.U.Leuven*)*

## Visualisering en interactiviteit

Om ons publiek te helpen bij het begrijpen van onze toneelstukken, gebruiken we zoveel mogelijk visuele stimuli: naast visuele humor (achter iemands rug iets gebaren bijvoorbeeld) en ondersteunende mimiek, zorgen we er ook vaak voor dat beelden, zoals videofilmpjes of foto's, een plaats krijgen in onze toneelstukken. Maar wat bij zo een gedifferentieerd doelpubliek als het onze echt belangrijk is gebleken, is *interactiviteit* in een voorstelling. Het publiek leeft zichtbaar mee met wat er in de voorstelling gebeurt en laat graag goed- en afkeurend commentaar horen. Dat was bijvoorbeeld het geval in Indonesië toen Jennifer Armstrong zich in *Meer is altijd beter* trots voorstelde als een Amerikaanse (*Boeeee!!*). En toen Emanuela in hetzelfde stuk een kruiswoordraadsel zat in te vullen en de definities hardop voorlas, riepen de mensen vanuit de zaal wat ze moest invullen.

In ons tweede toneelstuk, *Ik ben een Pools meisje,* hebben we die interactiviteit verrassender proberen te maken. Zo toonde bijvoorbeeld iemand in het stuk foto's aan een ander personage. Bij elke foto hoorde een rijmpje dat aan de hand van de foto gereconstrueerd kon worden. Dat lukte het personage niet. De zaal kreeg de foto's op een groot scherm te zien en kon de rijmpjes zelf verzinnen. Het publiek riep enthousiast alle mogelijke invallen om ons personage te helpen. Enkele van de leukste voorbeelden (de oplossingen staan onderaan de pagina!):



© *Ellen Nys*

Ons derde stuk, *Zomerdag*, begon met een van de personages die de mensen in de zaal groette en vervolgens over het weer begon te filosoferen. Hij hoefde maar te zeggen dat het zulk mooi weer was vandaag en de interactie was begonnen: sommigen riepen van 'nee!', anderen lachten hardop of mompelden iets van 'hier, altijd slecht weer'.
Door bewust deze interactiviteit in te bouwen, geven we ons publiek de kans spontaan te reageren. Op die manier vergeten vele anderstalige studenten hun 'angst' om iets in het Nederlands te zeggen. Buiten de klas overschrijden ze die drempel vaak niet, maar doordat ze zich in onze stukken kunnen inleven en zich echt aangesproken voelen, komen de tongen vanzelf los!

## Fantasie en creativiteit

Hoewel we onze didactische principes steeds trouw zijn gebleven, wilden we eens uitproberen hoe ver we bij ons doelpubliek konden gaan in de richting van het kunstzinnige. Daarom kozen we in 2004 voor *Zomerdag,* een niet zo voor de hand liggende tekst van de Pool Slawomir Mrozek. Een

---

Oplossingen: *wafel op de tafel, snoep in de soep, hand op de krant, worst op de borst.* Dit is een leuk gegeven om de studenten op te laten voortbouwen en hun fantasie te laten gebruiken: *kaas op de vaas, boek in de hoek*, enz.

tekst die nogal moeilijk en filosofisch is en die handelt over keuzes maken, het leven, de liefde en de dood. We lieten de originele tekst bewerken door de regisseur, Bart De Wildeman, een neerlandicus die een theateropleiding volgde aan de toneelschool in Arnhem, en door Jef Aerts, neerlandicus-theaterwetenschapper en tevens schrijver. Hij werkte als tekstschrijver en als dramaturg voor onder andere Toneelgroep Amsterdam en De Roovers, en publiceerde verscheidene romans.

De voorstelling *Zomerdag* werd poëtischer dan de vorige voorstellingen, maar ook abstracter. Wat er op het toneel te zien was, bleek bovendien vatbaar voor verschillende interpretaties. Het was een gok om dat op ons publiek - dat toch weinig theaterervaring heeft - los te laten. Maar we hebben het ons niet beklaagd. Hieronder eerst een fragment:

*(Nieud heeft een oogje op de dame en heeft net erg vals voor haar gezongen)*

| | |
|---|---|
| Dame | *Mooi gezongen. Echt waar.* |
| Nieud | *U vond het mooi?* |
| Dame | *Ja, u hebt een mooie stem.* |
| Nieud | *Dus ik kan zingen?* |
| Dame | *Yes yes yes.* |
| Nieud | *Ik kan iets!* |
| Dame | *Ja, zeker. Luister eens: Als u mooi kunt zingen, en dan nog voor zo'n mooie vrouw als ik, dan betekent dat dat het goed met u gaat. En ook met mij, want u zingt voor mij. En hoe mooier u zingt, hoe beter het met ons gaat.* |
| Nieud | *Dus als ik bijvoorbeeld – (ze knikt van ja) voor zo'n geweldig mooie, mooier, mooiste en, euh, neemt u mij niet kwalijk, supermooiste vrouw als u mag zingen, dan gaat het goed met mij?* |
| Dame | *Heel goed. (Ze lachen.)* |
| Nieud | *En dus ook met u?* |
| Dame | *Zeg maar jij.* |
| Nieud | *Dan gaat het heel erg goed met mij – en met jou?* |
| Dame | *Ja, toch? Zing maar.* |
| Nieud | *Wat moet ik doen?* |
| Dame | *Zingen, voor mij. Hop hop.* |
| Nieud | *Zingen dat je de allermooiste bent?* |
| Dame | *Ja.* |
| Nieud | *Dat je prachtig bent?* |
| Dame | *Zoiets ja.* |
| Nieud | *O zo mooi. (zingt dat)* |
| Dame | *Ja, zo wil ik het horen!* |
| Nieud | *Zo'n mooie vrouw –* |
| Dame | *Hoe mooier, hoe beter.* |
| Nieud | *En dat zachte haar. In de wind.* |
| Dame | *Er is geen wind vandaag.* |

Bemerk hoe we refereren aan 'de leerstof' die ons doelpubliek in de klas te verwerken krijgt. Door te wijzen op het gebruik van 'u' en 'jij' en door de

vergrotende en overtreffende trap te gebruiken (mooie, mooier, mooiste...), herkennen ze meteen iets wat ze geleerd hebben en dat zorgt voor veel plezier in de zaal.
Doordat het stuk een min of meer open einde had, stimuleerden we ook discussies over de betekenis ervan. Zowel na de voorstelling als in de klas bleken heel wat docenten en studenten nog over het stuk na te praten. De reacties van cursisten en pers op deze voorstelling waren trouwens zeer positief:

*"Ik heb veel (bijna alles) begrepen. En dat is leuk voor iemand die twee jaar geleden geen Nederlands sprak."* (een cursist)

*"Het is heel grappig, maar ook triest. Voor mij was de boodschap belangrijk: je hebt altijd hoop."* (een cursist)

*"Zomerdag is een intieme, poëtische voorstelling met veel fantasie en filosofie. Het is grappig, maar ook triest. Het effect van de zee is fantastisch. En de actrice zingt als een engel!"* (een cursist)

*"Dit is een geweldig initiatief dat moet blijven bestaan! Het nogal filosofische stuk was goed aangepast aan de doelgroep."* (een docent)

*"Ik heb constant gelachen (...) Je wordt werkelijk meegezogen naar het podium en je wordt écht betrokken bij het stuk. Dit is een zeer leuke manier om Nederlands te leren (...) Ik wil Nederlands blijven studeren om het nog te verfijnen."* (een studente in gemeenschapskrant *De Zandloper*)

*"Met eenvoud, diepgang en humor helpt Fast Forward anderstaligen over de 'culturele drempel'." (VRT - Radio Vlaanderen Internationaal)*

De weinige echt negatieve reacties kregen we niet van cursisten maar van docenten Nederlands. Ze vonden het stuk dan bijvoorbeeld te moeilijk of te abstract. Maar de meeste cursisten hadden daar geen problemen mee. Ze zeiden bijvoorbeeld wel: "ik heb niet alles verstaan", maar ze vonden het wel heel mooi en hadden zich geweldig geamuseerd. En dat is onze bedoeling: hen amuseren in het Nederlands. En dat ze blootgesteld werden aan poëzie, dat hun fantasie en creativiteit gestimuleerd werden, daar was het ons om te doen. Het enige wat we uit de reacties konden besluiten was dat we ons publiek niet mogen overbeschermen of betuttelen. En die conclusie werd ons bevestigd door een docente:

*"Voor sommige studenten leek dit me iets te hoog gegrepen, te abstract, en ik was bang dat ze het te moeilijk zouden vinden. Maar in de klas kreeg ik achteraf vooral positieve reacties. Zelfs zwakke studenten vonden het heel mooi en vroegen meteen of we volgend jaar opnieuw gaan kijken."*

*Zomerdag* zette dus weer een stap verder ten opzichte van de vorige stukken. Het stuk was kunstzinniger dan de voorgaande komedies en heeft duidelijk de artistieke grenzen van ons anderstalig doelpubliek verlegd. Er kwamen twee tournees, met in totaal 30 voorstellingen. Deze keer ook in Nederland (Amsterdam en Utrecht). De hoofdrollen werden vertolkt door twee ervaren acteurs en een opgeleide zangeres. Er waren zoals vroeger opgeleide technici aan de groep verbonden en we konden twee livemuzikanten inschakelen die zelf vluchteling en student Nederlands waren.

## Lesmateriaal

Er is steeds gratis lesmateriaal beschikbaar bij onze voorstellingen, ontwikkeld in samenwerking met docenten NT2 van het Instituut voor Levende Talen van de K.U.Leuven. Met dat lesmateriaal kan in de klas een voor- en/of nabespreking van het stuk worden gehouden. Dat hoeft niet per se, maar het is wel handig voor bijvoorbeeld lager opgeleide cursisten.
Er worden door Fast Forward bewust geen echte opdrachten of oefeningen aan de toneelstukken gekoppeld, omdat de studenten dan weer een 'studeer'-situatie wordt opgedrongen, terwijl we dat net niet beogen. We willen de studenten Nederlands laten voelen dat ze mogen afstappen van het idee dat Nederlands uitsluitend iets met een klas- of leersituatie te maken heeft. Dat er niet altijd 'dwang' of 'hard studeren' aan te pas hoeft te komen. Dat je ook kan genieten van het kennen van Nederlands, hoe klein die kennis ook mag zijn. We vinden het wel belangrijk om aan te geven wat de thema's zijn die in ons stuk aan bod zullen komen en welke woorden eventueel problemen kunnen opleveren. In de klas kan de docent het lesmateriaal op korte tijd doornemen. Het is bovendien erg communicatief opgevat, zodat de studenten gestimuleerd worden met elkaar te praten. Enkele voorbeelden uit de voorbespreking van *Zomerdag*:

**Associeer je de volgende woorden met *gelukkig zijn* of met *ongelukkig zijn*? Waarom? Zet een G ( = gelukkig) of een O ( = ongelukkig) achter elk woord.**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| lachen | ..... | verdriet | ..... | zingen | ..... |
| regen | ..... | jaloers | ..... | bang | ..... |
| pistool | ..... | fantastisch | ..... | bewolkt | ..... |
| huilen | ..... | dood | ..... | paniek | ..... |
| zon | ..... | geweldig | ..... | boos | ..... |

**Wat associeer je met *verliefd zijn*? Omcirkel. Vindt je buur hetzelfde?**

schieten met een pistool
zwemmen
zingen
vlinders in je buik
dansen
uitgaan naar het theater
spreken over filosofie
fantaseren
kussen

**Hoe voel je je als je verliefd bent? Wat doe je dan?**

.....

.....

**Associeer je de volgende woorden en activiteiten met *goed weer* of met *slecht weer*? Wat zou je zelf het liefst doen als het goed weer of slecht weer was?**

naar een theatervoorstelling gaan
een sjaal
dansen in een discotheek
zwemmen
een boek lezen
depressief zijn
zich vervelen
zonnecrème

Ook in de nabespreking stimuleren we een echt 'groepsgesprek', met vragen als:

Kun je vertellen wat je gezien hebt?
Wat vond je (niet) leuk? Waarom (niet)?
Welke personages vond je sympathiek? Wie vond je niet sympathiek? Waarom?
Wie is jouw favoriete personage? Waarom?
Heb je nieuwe woorden geleerd? Welke?

Dankzij de voorbereiding en nabespreking in de klas en door de evaluatieformulieren die studenten en docenten ons mogen bezorgen, blijken veel cursisten zich echt betrokken te voelen bij de toneelstukken.

## De Toekomst

Bij de evaluatie van *Zomerdag* stelden we ons publiek de vraag wat ze graag de volgende keer op het toneel wilden zien, en een grote meerderheid van hen antwoordde unaniem: spanning, humor en romantiek. Met ons volgende stuk willen we daar graag op inspelen, zonder evenwel

de artistieke stap die we gezet hebben uit het oog te verliezen. Vandaar onze keuze voor William Shakespeare's *Romeo en Julia*. De voorstelling gaat in première in januari 2006. De tekst wordt een volledig nieuwe bewerking, in speels, vlot en verstaanbaar basis-Nederlands. Hieronder een kort fragment:

*(Een gedaante verschijnt)*
Mercutio *Romeo! Ben jij dat? Romeo? Goeiemorgen!*
*(Romeo op)*
Mercutio *Wat doe jij hier zo vroeg? (geen reactie) Goeiedag, jongeman.*
Romeo *Is de dag nog jong?*
Mercutio *Het is negen uur.*
Romeo *Elk uur is een dag.*
Mercutio *Pardon?*
Romeo *Elke seconde is een uur.*
Mercutio *Wat scheelt er?*
Romeo *Ik wil alleen zijn.*
Mercutio *Heb je gehuild? Hoe voel je je?*
Romeo *Ik voel niks en ik voel van alles.*
Mercutio *Luister eens.*
Romeo *Ik luister naar mijn hart.*
Mercutio *Verliefd?*
Romeo *Ver van de liefde. Ze wil me niet.*
Mercutio *Wie is de gelukkige?*
Romeo *Ik ben de ongelukkige. Ik voel de liefde, maar ik mis ze. De liefde is niet lief. Het ene moment ben ik vuur, het andere moment ben ik water.*
Mercutio *Wil je hier alleen zijn?*
Romeo *Ik ben hier niet.*
Mercutio *Wil je dat ik wegga?*
Romeo *Ik ben weg. Ik ben mezelf verloren. Ik ben Romeo kwijt.*
Mercutio *(tegen publiek) Die is gek!*

## Zelf creatief zijn met drama in de klas

Zowel op de NT2-conferentie in Vierhouten als na onze voorstellingen kregen we geregeld van docenten NT2 de vraag of we misschien ideeën kunnen aanreiken om ook 'iets' met drama te doen in de klas. Ik wil dit artikel graag besluiten met enkele suggesties: spelletjes en tips om samen met de studenten aan de slag te gaan. De docent hoeft zelf geen groot acteur of regisseur te zijn; met het materiaal hieronder kan elke enthousiaste NT2-docent zijn cursisten plezieren. Het gaat uiteraard niet om echte drama- of acteeroefeningen, maar veeleer om activiteiten zoals rollenspelen. Deze spelletjes bevorderen de groepssfeer en zorgen bovenal voor plezier in de klas. En dat is wat ons betreft steeds het

belangrijkst. Maar laat ons beginnen met iets 'serieus': het behandelen in de les van een fragment uit een van onze toneelstukken.

## Fragmenten bekijken, lezen, analyseren en spelen

In de volgende scène uit Meer is altijd beter blijft Jennifer Armstrong zich maar verontschuldigen: 'neem me niet kwalijk', 'excuseer', 'pardon', 'sorry', ... Die uitingen komen op een plezierige manier aan bod, en worden – zonder dat de student zich daarvan bewust is – op een passieve manier nog eens ingeoefend.

---

| | |
|---|---|
| Bediende | *U bent die Amerikaanse.* |
| Jennifer | *Inderdaad. Uit Washington. Ik weet dat ik de vorige keer niet echt vriendelijk was. Sorry daarvoor.* |
| Bediende | *Geen probleem. U hoeft zich niet te excuseren.* |
| Jennifer | *Nee, dat hoeft niet. Maar ik wil het. Sorry omdat ik vorige keer niet vriendelijk was. Excuseer. Neemt u mij niet kwalijk.* |
| Bediende | *Geen probleem. Mag ik uw briefje hebben?* |
| Jennifer | *U accepteert mijn excuses toch?* |
| Bediende | *Uw briefje, alstublieft.* |
| Jennifer | *Ik mag toch sorry zeggen? Of mag dat niet? Waarom bent u zo brutaal? Ben ik misschien brutaal? Ik ben toch ook vriendelijk?* |

*(Ze gooit hem het briefje toe. Hij neemt het en verdwijnt.)*

| | |
|---|---|
| Jennifer | *Nu ben ik weer kwaad geworden! Verdorie!* |

*(De man komt binnen met een koffer.)*

| | |
|---|---|
| Bediende | *Is dit uw koffer?* |
| Jennifer | *Ja! Oh, dank u wel! Sorry als ik weer een beetje onvriendelijk was. Dat was niet de bedoeling. Excuseer. Sorry. Pardon.* |
| Bediende | *Het is niet erg.* |
| Jennifer | *Neem me niet kwalijk. Ik heb een probleem.* |
| Bediende | *Geen probleem.* |
| Jennifer | *Ik heb wel een probleem. Ik word te snel kwaad. Ik heb een ongelooflijk temperament. Ik ben bijzonder ... gewoon bijzonder. Ach, laat maar.* |

---

*Meer is altijd beter* is ook op videoband verkrijgbaar, en dit is bijvoorbeeld een scène die zich erg goed leent voor een klassikale analyse.* In een voorgesprekje kunnen docent en studenten het hebben over hoe je je in het Nederlands verontschuldigt en wanneer je dat hoort te doen. Bij het

* De videofilm kan bekeken worden in of buiten de klas, al dan niet met behulp van de tekst die ook is uitgegeven. Er zit bovendien een didactische handleiding bij voor gebruik in de klas.

bekijken van dit fragment kunnen de studenten proberen alle synoniemen die ze horen voor 'sorry' op te schrijven. Nederlandse docenten kunnen bij dit fragment ook wijzen op het gebruik van het typisch Vlaamse woord 'excuseer', en samen met de cursisten praten over taalverschillen tussen Noord en Zuid. (In principe gebruiken we in onze toneelstukken een neutraal soort Standaardnederlands, maar uiteraard verbergen we niet dat we een Vlaamse groep zijn.) Bij het naspelen van dit fragment kunnen bijvoorbeeld uitspraak en intonatie geoefend worden. En zelf dialoogjes verzinnen waarbij je je verontschuldigt (en die dan spelen in de klas) zou een mooi slot van deze analyse kunnen zijn.

## Toneelspelletjes

Belangrijk bij het spelen van toneelspelletjes in de klas zijn de volgende vier punten:

1. Leg eerst goed de regels van het spel uit.
2. Zeg de studenten duidelijk waarop ze zich moeten concentreren.
3. Blijf ook tijdens het spelen van het spel de studenten coachen en stimuleren door ze extra vragen te stellen, tips te geven of door nieuwe regels te introduceren.
4. Evalueer na het spel wat er goed en minder goed ging, en waarom. Speel daarna eventueel opnieuw.

Hieronder volgen een vijftal spelletjes, gerangschikt van makkelijk naar moeilijk:

***tot tien tellen in groep***
Laat iedereen door elkaar in de klas gaan staan. De richting waarin de studenten kijken is niet van belang. Ze mogen elkaar ook niet aankijken. Vervolgens moet de hele groep tot tien tellen, maar slechts één persoon mag telkens hoorbaar zijn en een nummer zeggen. Als twee mensen tegelijkertijd spreken, of als iemand een verkeerd nummer zegt (dat gebeurt ook!) dan begint het tellen weer van voren af aan. Zorg ervoor dat de studenten geen gemakkelijkheidsoplossingen gaan gebruiken zoals hun hand opsteken als ze een nummer gaan zeggen, of spreken in een bepaalde volgorde. Wees streng en u zult zien dat er een enorme concentratie ontstaat en dat de studenten dit spannend en leuk vinden. U kunt het spel moeilijker maken door tot twintig te gaan tellen, door alleen tientallen te gebruiken of door het alfabet op te zeggen.

***noem zes...***
Laat de cursisten in een kring gaan zitten en blijf er zelf buiten staan. Geef de cursisten een balletje (of ander voorwerp) dat zo snel mogelijk moet worden doorgegeven, telkens aan de volgende persoon, totdat het balletje de kring is rondgegaan en weer bij zijn oorspronkelijke eigenaar is aangekomen. Het spel start als volgt: de cursisten geven het balletje door, en zonder te kijken zegt u: 'stop!'. Tegen de persoon die op dat moment het balletje heeft, zegt u 'noem zes...' en u vult iets in, bijvoorbeeld 'noem zes kleuren', 'noem zes bloemen', 'noem zes werkwoorden', 'noem zes jongensnamen', 'noem zes provincies'. En dan zegt u 'start!'. De persoon die het balletje heeft, geeft het snel aan zijn buur, en het wordt verder doorgegeven. Ondertussen moet de persoon die gestart is de zes dingen opnoemen voordat het balletje weer terug bij hem of haar komt. U zult zien dat dat niet makkelijk is en dat er veel stress en plezier aan te pas komt. Degene die aan de beurt was, kan de functie van de vragensteller overnemen. Op die manier kan ook iedereen een of meerdere keren een vraag verzinnen. Als u een tijdje gespeeld hebt, kunt u degene die aan de beurt is om iets op te sommen suggereren om de zes dingen op te sommen met de ogen dicht: dat gaat makkelijker omdat je het balletje dan niet ziet komen en je dus rustiger kunt nadenken! Afhankelijk van de grootte van de groep kunt u het aantal op te noemen dingen vermeerderen of verminderen. Zes is een goed aantal voor een groep van 15 à 20 mensen.

***mijn buurman zijn kat***
Ga in een kring staan of zitten. Start het spel door ritmisch en duidelijk te zeggen 'Mijn buurman zijn kat is een (vul adjectief in) kat.' (Bijvoorbeeld: 'Mijn buurman zijn kat is een mooie kat.') Om beurt moet de volgende speler de zin herhalen, maar een ander adjectief gebruiken. In een hoger niveau kunt u vragen dat het adjectief steeds met dezelfde letter begint, bijvoorbeeld 'een mooie kat', 'een mannelijke kat', 'een moderne kat'... Het ritme mag niet onderbroken worden en adjectieven die al gezegd zijn mogen niet worden herhaald. Wie zich vergist, moet opnieuw beginnen en introduceert een nieuw adjectief. U kunt ook de beginzin aanpassen, bijvoorbeeld 'Mijn oma haar huis is een XXX huis' of in plaats van adjectieven te gebruiken een alternatief spelletje verzinnen waarbij werkwoorden of substantieven gebruikt moeten worden.

***woord voor woord schrijven***
Verdeel de klas in groepjes van twee. Elk paar studenten heeft één blad papier en twee pennen. Als u het startsignaal geeft, krijgen de studenten bijvoorbeeld drie minuten om samen een brief te schrijven. Ze mogen niet spreken en moeten elk om beurten één woord neerschrijven. Het schrijven moet zo snel mogelijk gebeuren, er mogen geen pauzes vallen; grammaticale of spelfouten zijn niet van belang. Leestekens mogen geplaatst worden, maar tellen niet als één woord. Als de tijd om is (de brief hoeft niet klaar te zijn) leest elk groepje zijn brief voor aan de hele klas. Het is interessant om dit spelletje een aantal keer te spelen. U zult merken dat de teksten meer coherentie gaan vertonen naarmate de studenten op dreef raken. Als uw cursisten een zetje nodig hebben, kunt u ook zeggen waarover en naar wie ze moeten schrijven, maar zorg ervoor dat u hun fantasie niet te sterk beperkt.

***wie vertelt de waarheid?***
Zet vier stoelen klaar vooraan in de klas. Verdeel de klas daarna in groepjes van vier. In elk groepje vertellen de vier deelnemers elkaar iets wat ze ooit meegemaakt hebben en wat echt gebeurd is. Vervolgens kiest elk groepje één van de vertelde verhalen. Als dat gebeurd is, laat u het eerste groepje plaatsnemen op de vier stoelen die vooraan staan. De rest van de klas wordt nu het publiek. Het eerste groepje gaat nu het door hen gekozen verhaaltje samen vertellen. Ze moeten in de eerste persoon spreken en om beurten het woord nemen. Het verhaal moet zo geloofwaardig mogelijk overkomen, maar de spelers mogen hun fantasie gebruiken om elementen aan het verhaal toe te voegen. De enige die de waarheid moet spreken, is de persoon die het verhaal echt heeft meegemaakt. Als het verhaal verteld is, mogen de toeschouwers vragen stellen. Ten slotte wordt er door het publiek geraden wie degene is die het verhaal echt heeft meegemaakt. Help de sprekers door af en toe zelf een vraag te stellen, en zorg ervoor dat wat er verteld wordt ook geloofwaardig blijft. Help de groepjes eventueel met woordenschat of formuleringen tijdens de voorbereiding.

## Rollenspel

Hoewel studenten vaak huiverig staan tegenover het idee 'een stukje toneel' te spelen voor de hele klas, blijkt een rollenspel meestal heel leuk te zijn, zowel voor de spelers als voor het publiek. Het is niet moeilijk om als docent zelf een aantal opdrachten te verzinnen. Kies voor een rollenspel dat bij het thema past dat op dat moment in de klas aan bod komt of dat de

studenten helpt om bepaalde woorden die ze eerder geleerd hebben te herhalen.
Het best vormt u zelf groepjes van twee of drie personen. Op die manier kunt u sterke en zwakke studenten bij elkaar zetten of dat juist niet doen. Hetzelfde geldt voor 'grappige' en 'serieuze' studenten, enzovoort. Doe de uitleg van wat er gaat gebeuren klassikaal en verdeel de groepjes ook terwijl iedereen luistert. De studenten vinden het spannend en leuk om te horen wie wat gaat doen. Zeg dat elk groepje bijvoorbeeld tien minuten de tijd krijgt om een dialoogje te bedenken binnen de situatie die u opgeeft. Vertel elk groepje wat ze moeten doen (of geef hun die informatie op een kaartje) en zeg dat ze wel mogen schrijven tijdens de voorbereiding, maar dat ze geen spiekbriefjes mogen gebruiken tijdens het spelen van hun stukje voor de klas. Ze moeten met andere woorden een dialoogje verzinnen en dat dan - niet letterlijk - inoefenen; ze moeten 'loskomen' van hun papier en een situatie op een natuurlijke manier 'spelen' (anders krijg je gewoon een saaie voorleessessie). U zult zien dat tijdens het spelen veel spontaans gebeurt en dat er grapjes worden uitgehaald.

Hieronder staan enkele voorbeelden van rollenspelen die ik ooit gaf aan Amerikaanse uitwisselingsstudenten Nederlands die slechts 40 uur les hadden gevolgd. Door aan te geven waarover ze moesten praten en door er iets humoristisch aan toe te voegen om hun fantasie te stimuleren, hielp ik ze al een beetje op weg:

**in de winkel**
persoon 1 je bent winkelier
persoon 2 je wil groenten en fruit kopen (minstens 5 dingen)
spreek over: de prijs en over het weer!

**een vriend ontmoeten**
persoon 1 je bent in het park of op straat
persoon 2 je ziet je vriend en wil praten
spreek over: jullie familie, je studie en het moeilijke examen Nederlands!

**op het stadhuis**
persoon 1 je bent een ambtenaar
persoon 2 je woont in een nieuwe stad en wilt een nieuwe identiteitskaart
spreek over: je vorige adres, je geboortedatum, je telefoonnummer en over alles wat de ambtenaar wil weten!

**in het restaurant**
persoon 1 je bent de ober
persoon 2 je wilt eten en drinken
spreek over: de menukaart, de wijn, de nogal hoge prijzen!

Overloop voor de studenten zelf aan de slag gaan eventueel eerst samen met hen de belangrijkste begroetingsformules, taalhandelingen of woorden die ze allemaal nodig kunnen hebben. In dit geval was dat bijvoorbeeld 'goeiedag', 'hoe gaat het met je?', 'kan ik u helpen?', 'wat mag het zijn?', 'dank u wel', 'tot ziens', enzovoort. Wijs de studenten er ook op dat de gegeven situatie een vertrekpunt is en dat ze hun fantasie mogen gebruiken.
Voor studenten in een hoger niveau kunt u de opdrachten ingewikkelder maken. Enkele voorbeelden:

1. Je zoekt de bibliotheek. Op straat kom je iemand tegen en je vraagt de weg. De man of vrouw legt je de weg uit. Die is erg ingewikkeld, dus jij probeert te herhalen wat de man/vrouw je gezegd heeft. Hij/zij helpt je.
2. Je zoekt een kamer in de stad. Je hebt het telefoonnummer van een studentenhuis. Bel de huisbaas op en vraag informatie over de kamer die je bij hem/haar kan huren. Jij verstaat de huisbaas niet goed en vraagt soms om een woord te spellen.
3. Je zit in een restaurant en je vraagt informatie over het menu. Gebruik de volgende woorden: *friet, bloemkool, varkensvlees, wortelen, goedkoop.*

Na de voorbereidingstijd gaat iedereen weer op zijn plaats zitten en nodigt u een groepje uit om te beginnen en vooraan in de klas hun stukje te komen spelen. Meestal is er wel een groepje dat wil beginnen. Indien niet, dan kan het lot bepalen wie er begint: laat de groepjes bijvoorbeeld om beurten een cijfer raden (van één tot tien) dat u op de achterkant van het bord hebt geschreven. Wie het cijfer zegt, begint. Zorg ervoor dat de studenten zich aan de opgegeven tijd houden en dat het niet te langdradig wordt. Help de studenten af te ronden als dat niet lukt. Beloon ook elk groepje met een kort applaus. Dat stimuleert de groepssfeer en bevordert het zelfvertrouwen van elke student die - in het Nederlands - voor zijn klasmakkers geacteerd heeft.
Probeer een sessie 'rollenspelen' niet langer te maken dan één, maximaal anderhalf uur. Het is leuk om een lesperiode af te sluiten met rollenspelen, maar dan moet u wel van tevoren goed inschatten of u voldoende tijd hebt. Na de rollenspelen zult u merken dat de studenten uitgelaten en enthousiast de klas verlaten, net als uzelf!

## Aanbevolen literatuur

Vooral in de Angelsaksische wereld zijn er een heleboel boeken te vinden met leuke activiteiten voor in de klas zoals ik die hierboven beschreven heb. Ik denk hierbij bijvoorbeeld aan de *Five-minute activities* van Penny Ur. Een korte zoektocht op www.amazon.com bijvoorbeeld zal u een uitgebreid overzicht geven van 'theater games' en 'language learning activities'. Ik ga er hier dus niet op in, maar wijs wel op twee interessante Engelstalige boeken die een groot aantal spelletjes, activiteiten en tips bevatten om (onder andere) met drama te werken in de klas: *Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook* (Spolin 1986) en *Grammar Games: Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students* (Rinvolucri 1985). Het eerste boek focust echt op leuke activiteiten en is niet specifiek gericht op talenonderwijs. Toch zit er veel bruikbaar materiaal in dat makkelijk aan te passen is. Het tweede boek is in eerste instantie bedoeld om op een communicatieve manier Engelse grammatica in te oefenen, maar het bevat voldoende materiaal om zelf ideeën op te doen voor in de NT2-klas.

## Besluit

Ik hoop dat ik met deze bijdrage duidelijk heb kunnen maken dat drama een bijzondere rol kan spelen in het NT2-onderwijs. Zowel naar NT2-theater gaan kijken als toneelspelletjes spelen in de klas kan stimulerend en motiverend werken bij onze studenten. Naar toneel kijken in een theater lijkt iets passiefs, maar het is erg belangrijk vanwege de 'emotionele' band die daardoor met de Nederlandse taal ontstaat: de cursist beseft dat hij best in staat is langere conversaties in het Nederlands te volgen, amuseert zich en voelt zich aangesproken. Bovendien krijgt de cursist ook het gevoel dat hij echt deelneemt aan het Nederlandstalige culturele leven.
De stap om in de klas zelf toneelspelletjes te gaan spelen is niet zo groot. Een beetje voorbereiding van de docent zorgt voor een plezierige les, waarbij 'communicatie' en plezier in de klas centraal staan. Ik hoop dat elke NT2-docent het eens probeert!

## Literatuur

Devos R. & Fraeters H. (1998), *Vanzelfsprekend, Nederlands voor anderstaligen.* Leuven: Acco.

Janssens R. (2001), *Brusselse thema's, taalgebruik in Brussel.* Brussel: VUBpress.

Lightbown P.M. & Spada N. (1999), *How languages are learned.* Oxford: Oxford University Press.

Rinvolucri M. (1985), *Grammar Games: Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students.* Cambridge: Cambridge University Press.

Spolin V. (1986), *Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook.* Evanston: Northwestern University Press.

Schoenaerts P. (2002), *Meer is altijd beter. Een komedie voor anderstaligen.* Leuven: Acco.

Schoenaerts P. (2003), 'Meer is altijd beter. Het eerste Nederlandstalige toneelstuk voor anderstaligen.' In: *Leven in taal, bijdragen tot de vreemde-talendidactiek*, Leuven: Acco.

www.irondale.org

Met de voorstelling *Romeo en Julia* zal Fast Forward in 2006 zijn vijfjarig bestaan vieren. Het is de bedoeling om elk jaar minstens één theaterstuk te creëren voor anderstaligen en dat stuk te spelen in Vlaanderen en in Nederland, eventueel in andere landen als daar interesse voor is. In Vlaanderen kennen de meeste NT2-aanbieders onze toneelgroep en worden we door scholen en cultuurcentra uitgenodigd. In Nederland zijn we nog niet zover, maar wie interesse heeft in een voorstelling kan contact opnemen via www.fast-forward.be of via peterschoenaerts@hotmail.com.

# INVERSIE BESTAAT NIET

**PETER JORDENS**
**Vrije Universiteit Amsterdam, Taalwetenschap**

**"Zonder inzicht in basale processen kun je nooit aan toepassingen werken."**[1]

## Inleiding

De woordvolgorde is een bekend struikelblok voor leerders van het Nederlands als tweede taal. Dat geldt met name voor het verschijnsel 'inversie'. Nemen we een zin als *Karel leest altijd een boek.* Het onderwerp *Karel* staat hier *voor* de persoonsvorm, maar wanneer de bepaling *altijd* vooraan in de zin wordt geplaatst, moet het onderwerp in de positie *achter* de persoonsvorm komen te staan. Deze regel is moeilijk onder de knie te krijgen. In het zgn. ESF-corpus zijn daarvan tal van voorbeelden te vinden. Het ESF-corpus is een verzameling van spontane taaluitingen van tweede-taalleerders in verschillende taalgebruikssituaties. De dataverzameling is het resultaat van het Europese project "Second Language Acquisition by Adult Immigrants" dat is gesubsidieerd door de European Science Foundation (Perdue 1993). Onderzoekers die deelnamen aan het ESF-project in Nederland hebben gewerkt met representanten van de twee grootste groepen van immigranten. Het ging daarbij om 4 informanten met Turks als moedertaal en 4 informanten met Arabisch als moedertaal. Gedurende drie zgn. 'cycles', d.w.z. 3 keer een periode van 10 maanden, zijn bij deze informanten op verschillende manieren taaluitingen geëliciteerd. Uit de verzamelde gegevens blijkt dat, ongeacht de moedertaal van de tweede-taalleerder, inversie een typisch verwervingsprobleem is in het Nederlands als tweede taal. Ter illustratie in Tabel 1 enkele voorbeelden van 4 ESF-informanten, twee met Turks (T) als moedertaal en twee met Arabisch (A) als moedertaal.

Tabel 1: *Problemen met inversie in het Nederlands als tweede taal.*

| | |
|---|---|
| Abdullah / T: | ik *heb* een keer op teevee gezien |
| | maar eerst ik *heb* (...) die ford koopt (...) van hem |
| Osman / T: | ik *heb* alleen zes uur daar gewerk |
| | misschien ik *heb* ja ik ook werken in dorp |
| Hassan K / A: | die politie *heeft* hem gezien |
| | dan ik *heb* ongeluk gemaakt |
| Mohamed / A: | ik *heb* daar geslapen buiten |
| | vrijdag nacht ik *heb* niet geslapen |

Uit deze voorbeelden blijkt dat deze tweede-taalleerders in een bepaald stadium van taalverwerving weliswaar weten dat de persoonsvorm vooraan in de zin staat (meestal in tweede positie) en het niet-verbogen werkwoord (infinitief of voltooid deelwoord) achteraan in de zin, maar dat ze niet weten dat het onderwerp soms achter de persoonsvorm moet staan.
De observatie dat tweede-taalleerders daar grote moeite mee hebben, is niet nieuw. Het probleem van inversie in tweede-taalverwerving is in de belangstelling komen te staan door het onderzoek van Clahsen, Meisel & Pienemann (1983) naar de verwerving van het Duits als tweede taal en is vervolgens ook voor het Nederlands als tweede taal uitvoerig bekeken (o.a. Jordens 1988). Op grond van de resultaten van dit onderzoek is geconcludeerd dat er voor de verwerving van de woordvolgorderegels in het Duits en het Nederlands een soort verwervingsvolgorde bestaat en dat de onderwijsbaarheid ('teachability') van die regels afhankelijk is van het stadium waarin de leerder zich bevindt. Minder aandacht is besteed aan de minstens evenzo interessante vraag, waarom tweede-taalleerders zoveel moeite hebben met inversie. Volgens Pienemann (1987) heeft dit te maken met het feit dat er bij inversie sprake is van een vorm van verplaatsing. Het onderwerp staat normaal aan het begin van de zin. Bij inversie moet het naar de positie achter de persoonsvorm verplaatst worden. Het gaat hier dan om een verplaatsing van buiten naar binnen. Pieneman denkt dat dit type verplaatsing moeilijk te leren is. Makkelijk te leren is de plaats van de infinitief of het deelwoord aan het eind van de zin. In dit geval wordt het niet-finiete deel van het gezegde aan het eind van de zin geplaatst. Deze verplaatsing is van binnen naar buiten; volgens Pienemann is dit makkelijk te leren. Maar leren is iets anders dan produceren. Als tweede-taalleerders incorrecte zinnen zonder inversie produceren, wat doen ze dan precies? En wat doen taalgebruikers die dit soort fouten niet of niet meer maken?
Voor kinderen met Nederlands als moedertaal is inversie geen probleem. Hoe komt dat? Een mogelijke verklaring is dat kinderen het Nederlands als moedertaal op een andere manier leren dan volwassenen die het Nederlands als tweede taal leren. Daarom krijgen volwassen tweede-taalleerders onderwijs en kinderen niet.
Deze verklaring is even gemakkelijk als onjuist. Ik denk te kunnen laten zien dat het taalverwervingsproces voor kinderen en volwassenen in wezen op dezelfde manier verloopt. Dat heeft vanzelfsprekend gevolgen voor de onderwijsbaarheid. Als het proces van taalverwerving niet verschilt, waarom zouden volwassenen dan op een andere manier onderwijs moeten krijgen dan kinderen?

## Inversie

Als we het over inversie hebben, waar praten we dan over? Nemen we ter illustratie de voorbeelden en de daarbij behorende regel in Tabel 2. De zinnen aangegeven met * zijn incorrect.

Tabel 2: *Inversie in het Nederlands.*

| |
|---|
| *Karel leest* altijd een boek<br><br>Altijd *leest Karel* een boek<br>Een boek *leest Karel* altijd<br>Wanneer *leest Karel* een boek?<br><br>*Leest Karel* een boek?<br>* Altijd *Karel leest* een boek<br>* Een boek *Karel leest*<br>* Toch *leest* een boek *Karel*<br><br>*Regel*: Vóór de persoonsvorm staat één zinsdeel. Dat is vaak het onderwerp. Wanneer dat een ander zinsdeel is of de positie is leeg (bijv. bij een *ja/nee*-vraag), dan staat het onderwerp *achter* de persoonsvorm. |

In het eerste voorbeeld *Karel leest altijd een boek* staat het onderwerp *voor* de persoonsvorm. In de daaropvolgende vier voorbeelden staat het onderwerp achter de persoonsvorm. Hier is sprake van inversie volgens de regel zoals in Tabel 2 geformuleerd. De laatste drie voorbeelden voldoen niet aan die regel. Dat klopt. Ze worden door moedertaalsprekers als incorrect beoordeeld.

Zoals gezegd, ik meen te kunnen laten zien dat het taalverwervingsproces van kinderen die het Nederlands als moedertaal leren in wezen niet verschilt van dat van volwassen tweede-taalleerders. Toch zijn fouten als in Tabel 2 typisch voor tweede-taalleerders. Daarom, voordat ik inga op een mogelijke verklaring voor fouten tegen inversie als in Tabel 1, is de vraag aan de orde: wat weten we van het proces van spontane taalverwerving bij kinderen en bij volwassen tweede-taalleerders?

## Stadia in spontane taalverwerving

Het spontane taalverwervingsproces kent in beide situaties van taalverwerving in elk geval twee duidelijk van elkaar te onderscheiden stadia. Deze stadia verschillen van elkaar door de aard van het taalsysteem. Aan het begin van het taalverwervingsproces bestaat het

taalsysteem uitsluitend uit *lexicale* elementen, terwijl pas in de loop van het verwervingsproces *functionele* elementen mede de vorm van het taalsysteem bepalen. Dit proces van taalontwikkeling is weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3: *Stadia in spontane taalverwerving.*

| |
|---|
| Lexicaal Taalsysteem |
| ↓ |
| Functioneel Taalsysteem |

In de lexicale fase bestaan uitingen niet alleen uit elementen met een primair lexicale betekenis maar ook uit deictische elementen (zoals *deze, dit; die, dat; dan, daar; ik, jij, wij*) die indirect een lexicale betekenis hebben. Vanuit het perspectief van de doeltaal maakt de taalleerder gebruik van elementen die gecategoriseerd kunnen worden als: hoofdwerkwoord, werkwoordpartikel, zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, bijwoordelijke bepaling, en deictisch voornaamwoord.
In de functionele fase bestaan uitingen zowel uit lexicale en deictische alsook uit functionele elementen. Vanuit het perspectief van de doeltaal gaat het bij functionele elementen om categorieën als: lidwoord, hulpwerkwoord, voorzetsel en voornaamwoorden met een zgn. anaforische functie (*hij, zij, het, ze*). Deze anaforische pronomina verwijzen naar een bepaalde referent die niet noodzakelijk in de contextuele situatie aanwezig hoeft te zijn (Klein 1990).

## De lexicale fase

Prototypisch voor het lexicale stadium zijn uitingen van kinderen en tweede-taalleerders zoals weergegeven in Tabel 4.

Tabel 4: *Het lexicale stadium.*

| | |
|---|---|
| *Kindertaal* | |
| Jaja mag dop opdoen (A2;0) | die magwel teke (A2;2) |
| Tita magniet mij pakke (A2;2) | deze magniet teke (A2;2) |
| magwel deze teke (A2;2) | magniet doen (A2;0) |
| *Tweede taal* | |
| ik moet huis kope (Os1.6) | schoenen uitdoen moet (Os1.8) |
| en dan wij moet zo doen (Os2.3) | en dan moet teruggeven (Os2.3) |
| jij moet geld geven (Os2.5) | die magwel kopen (Os2.5) |

In Tabel 4 staat achter elk voorbeeld informatie over het kind c.q. de informant die de uiting heeft geproduceerd. De letters hebben betrekking op de persoon. In de kindertaaluitingen heeft de aanduiding (2;2) betrekking op de leeftijd. Hier betekent (2;2): twee jaar en twee maanden. De gegevens zijn ontleend aan twee corpora met dagboekaantekeningen van spontane kindertaaluitingen ('diary studies'): het Jasmijn-corpus en het Andrea-corpus. Bij de tweede-taaldata betekent (1.6): 'cycle 1, encounter 6'. Een 'cycle' is een periode van 10 maanden gedurende welke in verschillende opeenvolgende opnamesessies gegevens van spontane taalproductie werden verzameld. Opgenomen werd spontaan gesproken taal in bijvoorbeeld vrije conversatie, filmnavertellingen, rollenspelen en routebeschrijvingen. Een cycle werd twee keer herhaald zodat aan het eind van het project elke informant de serie activiteiten drie keer heeft doorlopen.

Wat opvalt aan de voorbeelden in Tabel 4 is:
1. de uitingen bestaan uitsluitend uit lexicale en deictische elementen,
2. de deictische elementen staan vooraan,
3. elementen als *magniet* en *magwel* vormen een lexicale eenheid,
4. er is geen inversie.

### *De organisatieprincipes voor de structuur van uitingen in de lexicale fase.*

In de lexicale fase van het taalverwervingsproces blijkt dat de vorm van de uiting bepaald wordt door principes van *informatiestructuur* (Jordens 2002; Jordens & Dimroth 2005). Het gaat daarbij om zowel het gebruik van bepaalde categorieën van lexicale elementen als om hun positie. De categorieën van informatiestructuur en de wijze waarop zij de vorm van de uiting bepalen, zijn weergegeven in (5a) en voorbeelden ter illustratie daarvan in kindertaal in (5b) en in tweede-taalgebruik in (5c).

Tabel 5: *Informatie-structuur in de lexicale fase.*

| | | | |
|---|---|---|---|
| (a) | Topic | Illocutief element | Focus |
| (b) | *Kindertaal* | | |
| | dit | nee | afdoen (J1;10) |
| | Jaja | mag | dop opdoen (A2;0) |
| | deze | magniet | teke (A2;2) |
| | da | kanniet | zitte (A2;1) |
| | disse | hoeniet | meeneme (A2;1) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| (c) | *Tweede taal* | | |
| | die | magwel | kopen (Os2.5) |
| | dan | magniet | rijen (A2.7) |
| | eenduizend | kanwel | sparen per jaar (Ma2.2) |
| | ik | hoefniet | ziektewet (Ma2.7) |
| | vrouw | moet | keuken (Ma1.7) |

In de uitingen van (5b) en (5c) heeft het element in eerste positie, het *topic,* een soort *anchoring* functie. Het verwijst naar een entiteit of toestand in de talige of niet-talige context waar de uiting over gaat. Dit verklaart waarom in deze positie vaak deictische elementen voorkomen zoals eigennamen, en deictische voornaamwoorden, d.w.z. persoonlijke voornaamwoorden als *ik, jij, wij*; aanwijzende voornaamwoorden als *deze, dit*; *die, dat*; en bijwoordelijke voornaamwoorden als *dan, daar.*
Aan het eind van de uiting, in de positie van *focus*, staat informatie *over* het topic. Het gaat om informatie als: een eigenschap van, een toestand waarin, een actie door of een actie gericht op het topic. In deze positie komen daarom uitsluitend elementen voor die in de doeltaal de functie van predicaat hebben. Het gaat daarbij om zgn. partikels (*uit, weg, kapot*), werkwoorden (*tekenen*, *maken, opeten, afdoen*) en de combinatie object + werkwoord (*handenwassen, tandenpoetsen, bal spelen, dop opdoen).* Een object is dus onderdeel van het predicaat. Alleen predicaten hebben de functie van focus. Het subject staat nooit in focus, omdat het geen deel uitmaakt van het predicaat. Dit verklaart waarom in dit stadium van taalverwerving inversie *niet* voorkomt. Dus, een mogelijke uiting van het type *Deze magwel ik tekenen* treffen we in de taalproductie van kinderen en tweede-taalleerders niet aan in deze fase.
Ten slotte staat in tweede positie een element met een *illocutieve functie* ('illocutionary force'). Het geeft aan om wat voor soort taalhandeling het gaat: 'wens / weigering; belofte / verontschuldiging; instemming / verbod; verplichting / mogelijkheid; bewering / ontkenning'. Deze illocutieve functies worden lexicaal gemarkeerd met elementen als in Tabel 6.

Tabel 6: *Illocutieve markeerders in de lexicale fase.*

| | | |
|---|---|---|
| wens / weigering | *ulle, mag-ikke* | *nee* |
| belofte / verontschuldiging | *kan(wel)* | *kanniet* |
| instemming / verbod | *mag(wel)* | *magniet* |
| verplichting / mogelijkheid | *moet* | *hoe(f)nie* |
| bewering / ontkenning | *0* | *niet* |

Wat opvalt aan de illocutieve markeerders in Tabel 6 is:

1. het aantal lexicale middelen is relatief beperkt (ze vormen een 'closed class'),
2. het gaat om ongeanalyseerde eenheden zoals *nee, mag-ikke, kanwel,*
3. elke illocutieve functie wordt uitgedrukt door middel van elementen met een positieve en elementen met een negatieve betekenis. Bijvoorbeeld: *kanwel* vs. *kanniet*; *magwel* vs. *magniet.*

## De functionele fase

In de lexicale fase komen, zoals blijkt uit de voorbeelden in (5b) en (5c), predicaten voor met de vorm van een infinitief of een voltooid deelwoord. De lexicale fase gaat over in de functionele fase wanneer het voltooid deelwoord met het hulpwerkwoord *heb/heeft* wordt gebruikt en in minder frequent voorkomende gevallen met *ben/is*. Het hulpwerkwoord *heb/heeft* is het eerste woord dat geen lexicale of deictische functie heeft. De gegevens in Tabel 7 en 8 laten zien dat verwerving van het hulpwerkwoord *heb/heeft* zowel bij kinderen met Nederlands als moedertaal als bij volwassen tweede-taalleerders vrij plotseling plaatsvindt.

Tabel 7: *Kindertaal. De frequentie van het voltooid deelwoord (vdw.) zonder en met het hulpwerkwoord* heb/heeft.

| | vdw. | *heb/heeft* + vdw. |
|---|---|---|
| *Jasmijn* | | |
| 1;10-1;11 | 55 | 2 = 4% |
| 2;0-2;2 | 30 | 18 = 38% |
| *Andrea* | | |
| 2;0-2;1 | 29 | 3 = 9% |
| 2;2-2;4 | 32 | 53 = 53% |

Tabel 8: *Tweede-taalleerders. De type/token ratio's van het hulpwerkwoord* heb/heeft *(=AUX) + voltooid deelwoord (= vdw.).*

| | *heb(t)* | *heeft* + vdw: 'type / token' | |
|---|---|---|---|
| *Osman / T* | | | |
| 1.1-1.5 | 0 | 0 | |
| 1.6-2.0 | 0 | 0 | |
| 2.1-2.5 | 2/2 | 0 | |
| 2.6-3.0 | 6/7 | 6/11 | ← **2.7/2.8 AUX** |
| 3.1-3.5 | 17/43 | 6/10 | |
| *Mohamed / A* | | | |
| 1.1-1.5 | 0 | 0 | |
| 1.6-2.0 | 0 | 0 | |
| 2.1-2.5 | 1/15 | 0 | ← **2.1/2.2 AUX** |
| 2.6-3.0 | 7/15 | 10/34 | |
| 3.1-3.5 | 19/48 | 11/25 | |
| 3.6-3.9 | 19/38 | 20/40 | |

Bij zowel kinderen als volwassenen wordt het voltooid deelwoord aanvankelijk zonder hulpwerkwoord gebruikt. Bij de kinderen blijkt dan in een maand tijd het aantal voltooid deelwoorden dat met een hulpwerkwoord gebruikt wordt zeer snel toe te nemen: resp. bij Jasmijn van 4% naar 38% en bij Andrea van 9% naar 53%. Bij de volwassen tweede-taalleerders zijn vanwege de enorme hoeveelheid gegevens niet de voltooid deelwoorden als maatstaf genomen maar het gebruik van *heb(t)* en *heeft* met een bepaald voltooid deelwoord. Gekeken is naar de productiviteit in termen van type/token ratio's. Het aantal tokens betreft het aantal malen dat *heb/heeft* met een voltooid deelwoord voorkomt; het aantal types betreft het aantal malen dat dat het geval is met *verschillende* voltooid deelwoorden. Een hoge type/token ratio (= dicht bij 1) is een maatstaf voor productiviteit. Bij de onderzochte tweede-taalleerders valt op dat ook bij hen het (productief) gebruik van het hulpwerkwoord in een maand tijd zeer snel toeneemt.
De vraag is nu, hoe komt het dat zowel bij kinderen als bij volwassen tweede-taalleerders deze ontwikkeling zo plotseling plaatsvindt?

## *Heb/heeft* + subject-pronomen als topicalisatie-device

Het woord *heb* of *heeft* wordt aanvankelijk alleen met de lexicale betekenis van 'bezit' gebruikt zoals in *Heb jij?* en *Dit hebt wij* (J1;11). Vervolgens met voltooid deelwoorden zoals in *Heb je visje gehad?*; *Ik heb wonne* (J2;1) waarbij *heb/heeft* geïnterpreteerd kan worden als 'bezit als resultaat van

een handeling'. Uit deze lexicale betekenis ontwikkelt zich geleidelijk het gebruik van *heb* en *heeft* als hulpwerkwoord. Het gaat dan om uitingen als: *Jaja heef met de haartjes zo doet* (A2;4). Hier is van bezit geen sprake meer. In de context van een voltooid deelwoord dient het hulpwerkwoord *heb/heeft* uitsluitend om het 'resultaat van een handeling' aan te geven. Zodra *heb/heeft* de functie van hulpwerkwoord heeft, wordt het onmiddellijk productief gebruikt en verschijnt het zowel met het subject in eerste positie als met inversie van het pronominaal subject. Deze ontwikkeling doet zich in kindertaal en in spontane tweede-taalproductie op dezelfde manier voor. Het gebruik van *heb/heeft* als hulpwerkwoord voorziet in communicatief opzicht kennelijk in een bepaalde behoefte. Om na te gaan wat dat zou kunnen zijn, ter illustratie de voorbeelden in Tabel 9.

Tabel 9: Heb/heeft *zonder inversie en met inversie.*

| | |
|---|---|
| *Kindertaal* | |
| *(a) zonder inversie* | *(b) met inversie* |
| M heefe nome? (A2;3) | die hem *ik* van J kege (A2;4) |
| Jaja heefe haartjes wast (A2,4) | 0 heb *ik* oppegete (A2;2) |
| ik heb pakt (J2;2) | waar heb *je* chocola gelate? (J2;2) |
| 0 heb niet broekie plast (J2;2) | die heb *ik* wel geplakt (J2;2) |
| *Tweede taal* | |
| *(a) zonder inversie* | *(b) met inversie* |
| toen hij heeft een ongeluk gehad (Mo2.9) | toen heeft*ie* teruggegeven aan (Mo3.6) |
| ik heb daar geslapen buiten (Mo3.6) | dat heb *ik* nooit gezegd (Mo3.8) |
| ik heb autotechniek les halen (Os2.2) | izmir heb *ik* niet geweest (Os3.4) |
| ik heb dokter geweest (..) voor maag (Os3.1) | waar heb jij geweest? (Os3.3) |

Uit de voorbeelden in (9b) blijkt dat de structuur *heb/heeft* + subject-pronomen in communicatief opzicht een functionele meerwaarde heeft. Met deze structuur kan expliciet worden aangegeven dat het element in eerste positie datgene is waar het over gaat: het *topic*. Daarmee heeft deze structuur voor de taalgebruiker de functie van 'topicalisatie-device'. Bij topicalisatie heeft het element in eerste positie de functie van contextuele verankering. Wanneer de taalgebruiker een bepaalde gebeurtenis wil verankeren in een bepaalde context door deze te relateren aan een bepaalde plaats, tijd, persoon of zaak, dan is topicalisatie daartoe het geëigende middel. Het topicalisatie-device *X heb ik ...* of *Y heeftie ...* creëert met X en Y aan het begin van de zin een positie voor het topic. Dit wordt mogelijk doordat met het topicalisatie-device de positie voor het subject zich achter de persoonsvorm bevindt. Voor taalgebruik betekent dit

dat INVERSIE als syntactisch fenomeen functioneel in dienst staat van topicalisatie.
Toekenning van een bepaalde semantische functie (object, subject of adverbiale bepaling) aan een element in topic-positie gebeurt al naargelang de bezetting van de object-positie in de zin. Dit kan geïllustreerd worden aan de hand van voorbeelden als in Tabel 10.

Tabel 10: *De semantische functie van elementen in topic-positie.*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (a) | die | *wilt ik* | e | hebbe |
| | Topic | AUX S | O | V |
| (b) | 0 | *doetie* | haaltje | telle |
| | Topic | AUX S | O | V |

Is de object-positie leeg (= e) zoals in (10a), dan krijgt het topic object-interpretatie. Is de object-positie bezet zoals in (10b), dan is de topic-positie beschikbaar voor andere functies zoals subject of adververbiale bepaling. Zonder topicalisatie-device staat het subject aan het begin van de zin, zoals in (9a). In deze positie *kan* het subject topic-functie hebben, maar dat hoeft niet. Anders dan bij kinderen plaatsen tweede-taalleerders in dit geval soms voor het subject ook nog een adverbiale bepaling zoals in *Toen ik kom hier ik heb een jaar Nederlands leren* (Mo2.3) en *Toen politie hebben die meisje gevat* (Mo3.9). Maar daarover later.

Dus, met een structurele positie voor het subject achter AUX creëert het topicalisatie-device een functionele topic-positie aan het begin van de zin. De verwerving van dit topicalisatie-device leidt tot een taalsysteem dat overeenkomt met dat van de volwassenen- c.q. doeltaal. Daarin wordt een *niet-subject* in eerste positie als topic geïnterpreteerd, terwijl een *subject* in eerste positie wel of niet als topic geïnterpreteerd kan worden (Anderson 1993, 93).
Met het gebruik van *heb/heeft* in de context van het voltooid deelwoord hebben taalgebruikers in hun taalsysteem de beschikking over de syntactische categorie van hulpwerkwoorden: AUX. Hulpwerkwoorden hebben geen lexicale betekenis. Het zijn de eerste elementen die behoren tot een zgn. functionele categorie.
Naast het hulpwerkwoord *heb/heeft* heeft het doeltaalsysteem ook hulpwerkwoorden met een modale betekenis. Wanneer het taalsysteem eenmaal de beschikking heeft over een categorie AUX, kunnen ook modale hulpwerkwoorden deel gaan uitmaken van deze functionele categorie. Dit leidt ertoe dat de illocutief gebruikte markeerders uit de lexicale fase (zoals *kanwel, kanniet, magwel, magniet* etc.) geheranalyseerd worden als modale vormen van AUX. Heranalyse verklaart waarom deze modale

hulpwerkwoorden net als *heb/heeft* nu ook als topicalisatie-device gebruikt worden. Ter illustratie in Tabel 11 enkele voorbeelden van spontane kindertaal- en spontane tweede-taaluitingen.

Tabel 11: *Modale werkwoorden als topicalisatie-device.*

| |
|---|
| *Kindertaal* |
| die wilt *ik* hebbe (J2;2) |
| 0 mag *jij* hebbe (J2;2) |
| dà mag *papa* wel doen (A2;3) |
| hier moet *poesje* eve kamme (A2;3) |
| *Tweede taal* |
| dan moet *ik* huis zoeken (Os3.6) |
| 0 kan *ik* proberen (Os3.6) |
| 0 kan *jij* kopen (Mo3.2) |
| un klein flat, die wil *ik* niet (Mo3.6) |

De voorbeelden in Tabel 11 laten zien dat net als *heb/heeft* + subject-pronomen nu ook het modale hulpwerkwoord + subject-pronomen de functie van topicalisatie-device heeft. En, net als *heb/heeft* worden illocutieve markeerders na hun heranalyse niet meer lexicaal maar functioneel gebruikt. Zie ter vergelijking in Tabel 12 voorbeelden van het lexicale en functionele gebruik van *heb* en *mag* in de doeltaal.

Tabel 12: *Het lexicale en functionele gebruik van* heb *en* mag *in de doeltaal.*

| *lexicaal* | *niet-lexicaal* |
|---|---|
| Dat heb ik niet | Dat heb ik niet gekregen |
| Dat mag niet | Dat mag je niet doen |

Heranalyse van de illocutieve, lexicale markeerders als (functionele) hulpwerkwoorden heeft tot gevolg dat *niet* (negatie) en *wel* (affirmatie) als zelfstandige lexicale elementen voortbestaan en gescheiden van het modale hulpwerkwoord kunnen worden uitgedrukt. Typerend voor het verschil in distributie van *niet* en *wel* in de lexicale en functionele fase zijn de voorbeelden in Tabel 13.

Tabel 13: *Distributie van* wel *en* niet *in de lexicale en functionele fase.*

| | *lexicale fase* | *functionele fase* |
|---|---|---|
| *Kindertaal* | die magwel teke (A2;2)<br>da kanniet zitte (A2;1) | da mag papa wel doen (A2;3)<br>da kan ik niet meer lope (J2;2) |
| *Tweede taal* | die magwel kope (Os2.5)<br>dan magniet rijen (A2.7) | zo kan ik goed leren (Os2.8)<br>hier kan ik niet lezen (Mo2.8) |

Interessant is te zien wat er gebeurt met de illocutieve markeerder *nee* die, zoals is aangegeven in Tabel 6, in de lexicale fase gebruikt wordt om een weigering uit te drukken. Als illocutieve markeerder kan *nee* zelf niet worden geheranalyseerd als een modaal hulpwerkwoord. Daarom zien we dat tegelijk met de verwerving van het hulpwerkwoord *heb/heeft* het element *nee* als illocutieve markeerder plotseling verdwijnt en *wil* + *niet* verschijnt (Hoekstra & Jordens 1994). Zinnen als *Dit nee afdoen* (J1;10) en *Poppie nee (sl)ape* (A2;0) komen dus alleen in de lexicale fase voor. In de functionele fase vinden we daarvoor zinnen als *Wil niet oppe straat lope, Pino* (J2;0), *Poekie wíl nie kome* (A2;4).

Een andere niet-toevallige ontwikkeling is het gebruik van zgn. *w*-vragen in uitingen als bijvoorbeeld *Wat moet ik doen?* Net als bij topicalisatie is het ook voor het gebruik van *w*-vragen een vereiste dat de eerste positie in de zin ingenomen kan worden door een zinsdeel met willekeurig welke semantische functie, zoals in: *Wie klopt daar?* ('Wie' is agens), *Wat zie ik?* ('Wat' is object), *Waar moet dat heen?* ('Waar' is adverbiale bepaling). Opmerkelijk is dat de verwerving van het topicalisatie-device *heb/heeft* + subject-pronomen ook het moment is waarop zowel kinderen als tweede-taalleerders voor het eerst *w*-vragen produceren (zie Tabel 14).

Tabel 14: W-*vragen.*

| |
|---|
| *Kindertaal* |
| waa ben je nou geweest? (J2;2) |
| *Tweede taal* |
| wat moet ik doen dan? (Mo3.3)<br>wat heb ik gedaan? (Mo3.2)<br>waar heb jij geweest (Os3.4)<br>nou hoe moet ik doen (Os3.6<br>dan wat moet ik doen (Os3.6) |

## Waarom topicalisatie met *heb/heeft* en waarom juist nu?

Dat topicalisatie juist met *heb/heeft* wordt geleerd is niet toevallig. Bij topicalisatie gaat het erom dat er vooraan in de zin een positie is die specifiek gereserveerd is voor een element met *anchoring* functie, terwijl constituenten met een semantische functie zoals agens en object elk hun eigen positie hebben elders in de zin. De combinatie *heb/heeft* + subject-pronomen is als topicalisatie-device bij uitstek geschikt omdat het in het taalaanbod maar op drie manieren voorkomt: *heb-ik, heb-je/jij, heeftie*. Het kan daarom als een vaste frase geleerd worden. In combinatie met het lexicale voltooid deelwoord dient het om het resultaat van een handeling of gebeurtenis uit te drukken (bijv. *heeft hard gelopen*; *heeft een been gebroken*). Het is daarom in allerlei contexten toepasbaar. Voor de modale hulpwerkwoorden *wil, kan, mag, moet* etc. geldt min of meer hetzelfde. Ze hebben zelf geen lexicaal semantische functie. In combinatie met het lexicale werkwoord geven ze aan dat een handeling of gebeurtenis gewenst, mogelijk, toegestaan etc. is. Modale hulpwerkwoorden zijn daarom ook in allerlei contexten toepasbaar en functioneren als ze gevolgd worden door een subject-pronomen eveneens als topicalisatie-device.
De verwerving van *heb/heeft* als hulpwerkwoord is, zoals eerder opgemerkt, een geleidelijk proces. Aanvankelijk - in het lexicale stadium - wordt *heb/heeft* in de betekenis 'bezit' gebruikt, zoals in *Heb jij?* en *Dit hebt wij* (J1;11) of in uitingen als *Jaja heef au* en *Jaja heef koud* (A2;1). Vervolgens met voltooid deelwoorden zoals in *Heb je visje gehad?*; *Ik heb wonne* (J2;1) en *Hemme nogge fippo vonne?* (= hebben we nog een flippo gevonden?) (A2;2). In deze context kan *heb/heeft* zowel lexicaal als functioneel geïnterpreteerd worden: 'bezit als resultaat van een handeling'. Functionele betekenis krijgt *heb/heeft* wanneer het in de context van een voltooid deelwoord uitsluitend als 'resultaat van een handeling' wordt geïnterpreteerd. Het gaat dan om uitingen als: *Jaja heef met de haartjes zo doet* (A2;4). Hier is van bezit geen sprake meer.
In het lexicale stadium zijn uitingen met illocutieve markeerders structureel ambigu. Het is niet duidelijk of elementen in topic-positie zoals in *Die magwel teke* (A2;2) en *Die magwel kope* (Os2.5) als agens of als object geïnterpreteerd moeten worden. De verwerving van het topicalisatie-device maakt desambiguering mogelijk. Dat komt omdat er in zinnen als *Die wilt ik hebbe* (J2;2) en *0 kan jij kopen* (Mo3.2) specifieke posities zijn voor enerzijds het topic en anderzijds semantische categorieën als agens en object.

## Conclusie

Inversie wordt geleerd als functie van topicalisatie. Aanvankelijk in relatie met een topicalisatie-device als *heb/heeft* + subject-pronomen en na heranalyse van illocutief gebruikte markeerders als *nee*, *magwel*, *kanniet* ook als *kan, mag, moet* etc. + subject-pronomen.

***Wat hebben we verklaard?***
Hulpwerkwoorden - zowel niet-modaal als modaal - worden geleerd als onderdeel van het topicalisatie-device: AUX + subject-pronomen. Dit verklaart waarom hulpwerkwoorden, subject-pronomina en het verschijnsel inversie gelijktijdig worden verworven. Het verklaart ook waarom dit proces zowel bij kinderen als bij volwassenen op dezelfde manier verloopt.

***Toepassing***
In het begin heb ik in Tabel 2 een aantal voorbeelden gegeven van mogelijke woordvolgordes in het Nederlands. Sommige daarvan zijn naar de norm van het doeltaal*systeem* correct, andere zijn incorrect. Er is sprake van een correcte woordvolgorde wanneer zinnen voldoen aan een regel die we in het onderwijs gewend zijn als volgt te formuleren: "*Voor* de persoonsvorm staat één zinsdeel. Dat is vaak het onderwerp. Wanneer dat een ander zinsdeel is of de positie is leeg (bij een *ja/nee*-vraag), dan staat het onderwerp *achter* de persoonsvorm." Deze regel is een beschrijving van een aantal observaties, maar zegt niets over de functie van het verschijnsel waar deze variatie in woordvolgorde feitelijk op berust.
Bij taal*gebruik* gaat het om taal als functie van een bepaalde communicatieve intentie. Taalverwerving staat in dienst van taalgebruik en is gericht op taalkennis als functie van de communicatieve competentie. Gebleken is dat in processen van spontane taalverwerving en taalgebruik inversie geleerd wordt als functie van topicalisatie. Wanneer taalonderwijs in dienst staat van taalgebruik kan inversie dus geen doel op zich zijn. Het heeft in de vorm van het topicalisatie-device een specifieke informatieve functie en zal in het onderwijs ook in die functie moeten worden ingezet. In de meest eenvoudige vorm wordt bij topicalisatie gebruik gemaakt van hulpwerkwoorden. Dat betekent voor de praktijk van het taalonderwijs dat zinnen met inversie het best in contexten kunnen worden aangeboden waarin hulpwerkwoorden onderdeel zijn van het topicalisatie-device AUX + subject-pronomen. Het gaat dan om contexten als in Tabel 15.

Tabel 15: *Inversie als een functie van topicalisatie.*

| | |
|---|---|
| Ik mag zeker wel de auto vanavond. | Antwoord: Dat *had je* gedacht. |
| Wat vind je als ik dat doe? | Antwoord: Dat *kun je* niet maken. |
| Ik ga het tegen hem zeggen. | Antwoord: *Moet je* niet doen. |
| Hier is zonnebrandcrème. | Antwoord: *Hoef ik* niet. |
| Wat gedraagt hij zich merkwaardig. *Gaat ie* opeens naar huis. | |
| Iedereen is nu wel aanwezig. *Gaan we* tegelijk naar binnen. | |
| Ik begrijp er niets van. *Houdt ie* er opeens mee op. | |
| Dat had je niet moeten zeggen. Nou *hoef ik* al niet meer. | |
| Dat is een vreemde manier. Zo *moet je* het niet doen. | |
| Dadelijk is iedereen weg. Dan *mag je* weer gaan zitten. | |

Zinsparen als in Tabel 15 zijn illustratief voor communicatief gebruik van inversie als topicalisatie-device. In onderwijs waarin inversie functioneel wordt ingezet als topicalisatie-device, is inversie niet meer een doel op zich. Daardoor zal het net als bij spontane taalverwerving onbewust deel gaan uitmaken van het taalsysteem dat de taalleerder voor taalproductie ter beschikking staat.

***Wat hebben we niet verklaard?***

Er zijn enkele typische verschillen tussen processen van kindertaal- en volwassen tweede-taalverwerving.

Ten eerste, in het normale geval leren kinderen in een betrekkelijk korte periode het systeem van de doeltaal. Dat betekent dat er tussen kinderen onderling relatief weinig variantie is. Daarentegen hebben volwassenen soms weinig, soms veel moeite met het leren van een tweede taal. Dat betekent dat er tussen volwassen tweede-taalleerders onderling vrij veel variantie is. Waarom is dat zo?

Ten tweede, anders dan kinderen produceren tweede-taalleerders soms uitingen waarbij aan het begin van de zin twee zinsdelen staan, bijvoorbeeld een adverbiale bepaling en een subject zoals in *Toen ik kom hier ik heb een jaar Nederlands leren* (Mo2.3) en *Toen politie hebben die meisje gevat* (Mo3.9). Waarom doen tweede-taalleerders dat?

Kijken we naar de verwerving van inversie. Hoe komt het dat er tussen kinderen relatief weinig variantie is, terwijl volwassenen onderling zo veel verschillen?

Voor kinderen is er geen andere optie dan het topicalisatie-device van de volwassenentaal. Dat betreft zowel de mogelijkheden van het taalsysteem zelf als ook het proces van socialisatie en cognitieve ontwikkeling waar taalverwerving deel van uitmaakt. Volwassen tweede-taalleerders daarentegen beschikken wat het taalsysteem betreft over meerdere opties. Ze hebben de mogelijkheid om in voorkomende gevallen naast het tweede-

taalaanbod ook hun kennis van de moedertaal te gebruiken. Daar komt bij dat het proces van tweede-taalverwerving zelf onafhankelijk is van socialisatie en cognitieve ontwikkeling.

Wat de woordvolgorde betreft: waarom produceren tweede-taalleerders uitingen met aan het begin van de zin meerdere zinsdelen? Een typisch voorbeeld is Mohamed / A. In zijn spontane taalgebruik vinden we uitingen met en zonder inversie zoals in Tabel 16.

Tabel 16: *Mohamed / A. Uitingen met en zonder inversie.*

| | |
|---|---|
| (a) | ik *heb* daar achter die kast gemaakt (Mo3.4)<br>ik *heb* jou vorig keer niet gezien (Mo3.8)<br>ik *heb* daar geslapen buiten (Mo3.6) |
| *(b) | vrijdag nacht ik *heb* niet geslapen (Mo3.5)<br>toen hier ik *heb* beetje geslapen (Mo3.5)<br>toen die ik *heb* opgedronken alleen (Mo3.7)<br>wanneer ik *heb* geslaap? (Mo3.5) |
| (c) | die *heb* ik allemaal vergeten (Mo3.2)<br>die *heb* ik hier gedaan (Mo3.5)<br>dat *heb* ik niks mee te maken (Mo3.9) |
| (d) | *heb* jij zaterdag televisie gezien jij? (Mo2.2)<br>*heb* jij geen klok gezien? (Mo2.3)<br>*heb* je die auto gezien? (Mo3.5) |

Naast correcte zinnen zoals in (16a) produceert Mohamed /A ook incorrecte zinnen zoals in *(16b). Het lijkt er bovendien op dat hij in dit soort gevallen de adverbiale bepaling altijd voor het subject plaatst. Waarom doet hij dat?

Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn: inversie is nog geen onderdeel van het taalsysteem. Die verklaring gaat op voor typen zinnen als *(16b). Echter, Mohamed / A produceert ook uitingen als (16c) en (16d) die *wel* correct zijn. Daaruit blijkt dat Mohamed / A in elk geval geen moeite heeft met inversie als de vorm die hoort bij het topicalisatie-device (16c) of als de vorm die uitdrukking geeft aan een *ja/nee*-vraag (16d). Waarom hij dan toch zinnen van het type als in *(16b) produceert? Een verklaring daarvoor biedt de vorm waarin deze zinnen zich in het taalaanbod voordoen. In normaal taalaanbod komen namelijk uitingen voor als in Tabel 17.

Tabel 17: *Bijzinnen met voegwoorden als* wanneer, toen *en* als.

| |
|---|
| Wanneer hij *komt*, weet ik niet. |
| Toen hij *sliep*, heb ik hem niet gewekt. |
| Als hij *belt*, ben ik niet thuis. |

De zinnen in Tabel 17 zijn bijzinnen met voegwoorden als *wanneer, toen* en *als*. In bijzinnen staat in het Nederlands de persoonsvorm in eindpositie. In Tabel 17 is dat ook zo. Echter, de zinnen in Tabel 17 kunnen aanleiding geven tot verwarring. Dat komt omdat woorden als *wanneer* en *toen* niet alleen voegwoord maar ook adverbiale bepaling kunnen zijn. Wanneer Mohamed / A in zinnen als in Tabel 17 de voegwoorden *wanneer, toen* en *als* voor adverbiale bepalingen aanziet, dan *lijkt* het voor hem alsof in hoofdzinnen de persoonsvorm in derde positie kan staan. Op die manier is te begrijpen waarom hij juist in hoofdzinnen met een adverbiale bepaling zoals in *(16b) geen inversie heeft.
Blijkens zijn uitingen in (16c) heeft Mohamed / A kennelijk geen moeite met inversie, wanneer er sprake is van een getopicaliseerd object. Toch komen in het taalaanbod wel degelijk zinnen voor als in Tabel 18.

Tabel 18: *Relatieve bijzinnen met de persoonsvorm in derde positie.*

| |
|---|
| De film, die ik *maak*, vind ik erg mooi. |
| Het boek, dat ik *lees*, vind ik erg goed. |
| De mensen, die ik *zie*, ken ik niet. |

Kennelijk is het zo dat relatieve bijzinnen zoals in Tabel 18 voor Mohamed / A niet te vergelijken zijn met object-topicalisatie in uitingen van het type (16c). Dat is niet zo vreemd. Immers, de semantische functie van betrekkelijke voornaamwoorden is een andere dan die van aanwijzende voornaamwoorden.

### *Toepassing*

Om te voorkomen dat het taalaanbod aanleiding kan zijn voor fouten als in *(16b), is het raadzaam ervoor te zorgen dat in bijzinnen die ingeleid worden met voegwoorden als *wanneer, toen* en *als* de persoonsvorm *niet* in derde positie staat. De voorbeelden in Tabel 19 verdienen dus de voorkeur boven die uit Tabel 17.

Tabel 19: *Bijzinnen met voegwoorden als* wanneer, toen *en* als.

| |
|---|
| Wanneer komt hij thuis? Wanneer hij precies thuis*komt*, weet ik niet |
| Eerst sliep hij niet. Toen hij tenslotte eindelijk *sliep*, heb ik hem niet gewekt |
| Misschien belt hij nog. Als hij straks nog *belt*, ben ik niet thuis |

Voorbeelden als in Tabel 19 maken duidelijk dat in het Nederlands een onderscheid gemaakt moet worden tussen twee typen zinnen: zinnen met de persoonsvorm vooraan, d.w.z. in tweede (of eerste) positie, en zinnen met de persoonsvorm aan het eind. Tweede-taalleerders hebben door middel van dit soort taalaanbod de mogelijkheid een gevoel te ontwikkelen voor wanneer ze te maken hebben met het ene type en wanneer met het andere.

## Conclusie

Inversie wordt geleerd door kinderen en volwassen tweede-taalleerders als functie van topicalisatie. In eerste instantie in de vorm van een topicalisatie-device met het niet-modale hulpwerkwoord *heb/heeft* zoals in *Dit heb ik van hem gekregen* of *Dat heb ik nooit gezegd.* Vervolgens ook met modale hulpwerkwoorden zoals in *Dit mag je hebben* of *Dat wil je niet weten.* Voor de praktijk van het taalonderwijs betekent dit dat inversie onderwezen moet worden als dat wat het is: een topicalisatie-device. Als categorie van taal*gebruik* bestaat inversie namelijk niet.

### Noot

1. Uit: 'Wat te doen met 1,25 miljoen?' In: *Gewoon bijzonder. Magazine voor relaties van de Vrije Universiteit Amsterdam.* 2, 2005, p.36.

### Literatuur


Anderson, S.R. (1993), 'Wackernagel's revenge: Clitics, morphology, and the syntax of second position.' *Language* 69, 68-98.

Clahsen, H., J.M. Meisel & M. Pienemann (1983), *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter.* Tübingen: Gunter Narr.

Hoekstra, T. & P. Jordens (1994), 'From adjunct to head.' In: T. Hoekstra & B.D. Schwartz (eds.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar.* Amsterdam: Benjamins, 119-149.

Jordens, P. (1988), 'The acquisition of word order in L2 Dutch and German.' In: P. Jordens & J. Lalleman (eds.), *Language development.* Dordrecht: Foris.

Jordens, P. (2002), 'Finiteness in early child Dutch.' *Linguistics* 40, 688-765.

Jordens, P & C. Dimroth (2005), 'Finiteness in children and adults learning Dutch.' In: N. Gagarina & I. Gülzow (eds.), *Discovering the world of verbs. Studies in Theoretical Psycholinguistics.* Dordrecht: Kluwer, 167-195.

Klein, W. (1990), 'A theory of language acquisition is not so easy.' In: *Studies in Second Language Acquisition* 12, 219-231.

Perdue, C. (1993). *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Pienemann, M. (1987), 'Psychological constraints on the teachability of languages.' In: Carol W. Pfaff (ed.), *First and second language acquisition processes.* Cambridge, Mass.: Newbury House, 143-168.

# TYPISCH?!
# (INTER)CULTURELE COMMUNICATIE IN DE NT2-KLAS

**ANNEMIE DECAVELE EN LEEN VERROTE**
**Instituut voor Levende Talen aan de KU Leuven**

## Inleiding

Als NT2-docent[1] zie je bijna dagelijks cursisten van een verschillende origine en kom je in contact met andere denk- en doepatronen, waardoor je wordt geconfronteerd met je eigen identiteit. Wellicht klinkt het je bekend in de oren als we opperen dat het niet altijd gemakkelijk is om op een gepaste manier met deze diversiteit om te gaan. Aan de ene kant wil je als NT2-docent openstaan en begrip hebben voor andere culturen maar aan de andere kant ervaar je dat bepaalde reacties irritaties bij jou en bij de medecursisten opwekken.
Hoe vaak denk je niet: 'typisch Afrikaans' of 'typisch Chinees', maar is dat echt wel zo 'typisch'? Misschien stoppen we iemand te snel in een cultureel hokje. En toch voelen we soms de behoefte om te spreken over mooi afgelijnde statische culturen: de Italiaanse, de Nederlandse, de Belgische, de Chinese, ... . Cultuur is echter geen statisch begrip; het is iets dynamisch. Personen en culturen evolueren door de verschillende invloeden die ze ondervinden.
Onze bedoeling met deze tekst is enerzijds een poging te doen om cursisten en docenten bewust te maken van verschillen die er zowel inter-cultureel als intra-cultureel zijn. Dit doen we via allerlei voorbeelden die we in de klas gebruiken. Anderzijds willen we ook enkele strategieën en didactische ideeën aanreiken om met die verscheidenheid om te gaan.

### Persoonlijke ruimte

Beeldfragment uit *Hoe? Zo!* (populair wetenschappelijk tv-programma op VRT en Teleac, www.teleac.nl). In dit fragment wordt er een verborgen camera opgesteld in de universiteitsbibliotheek in Leuven. Aan één van de tafels in de bibliotheek zit een acteur zijn krant te lezen. Telkens als er iemand naast de acteur komt zitten, schuift hij zijn stoel en al zijn leesmateriaal wat op, zodat hij bijna leunt 'tegen' de persoon die naast hem zit. Dit zorgt voor een reeks herkenbare en grappige beelden. De mensen reageren bijna allemaal op dezelfde manier: ze schuiven steeds meer op naar de andere kant of ze staan recht en gaan ergens anders zitten.

Stilstaan bij hoe we zijn – allemaal hetzelfde maar toch hier en daar anders - is één van de uitgangspunten in onze lessen. Door meer en meer te zoeken naar materiaal dat dit 'cultureel bewustworden' in de hand werkt, botsten we op enkele heel interessante authentieke videofragmenten. De fragmenten uit *Hoe? Zo!* bijvoorbeeld zijn zo grappig dat we ze kost wat kost in onze lessen willen verwerken. Hieronder beschrijven we hoe de cursisten via verschillende items nadenken over een cultureel facet: de persoonlijke ruimte.
We verdelen onze cursisten in duo's en vragen hun rechtstaand een praatje te maken. Om hen te stimuleren, krijgen ze enkele vragen (zie bijlage 1.1). Na enkele minuten onderbreken we hun gesprek en vragen om de spreekafstand tussen hen te meten. Vervolgens moeten ze aan de hand van enkele gerichte vragen die spreekafstand analyseren (zie bijlage 1.2). Bij het groepsmoment wordt duidelijk dat die afstand niet voor iedereen dezelfde is, wat vaak verbazing opwekt. Door het feit dat deze oefening gaat over een experiment rond spreekafstand, concentreren de cursisten zich op het experiment, wordt de spreekangst voor het Nederlands weggenomen en zien we dat ze spontaner reageren. De feedback van cursisten bij dit soort oefeningen leert ons dat ze het leuk vinden om iets bij te leren in het Nederlands zonder dat ze het gevoel hebben dat ze met het studeren van de Nederlandse taal bezig zijn.
Na dit inleidend gesprekje bekijken we videofragmenten waarbij we telkens enkele vragen stellen (bijlage 1.3). Uit één van de filmpjes blijkt dat we ons ongemakkelijk voelen als iemand te dichtbij komt, zodat we een stap achteruit zetten en onze persoonlijke ruimte herstellen. (Uiteraard kun je ook zonder de videofragmenten tot dit inzicht komen door de cursisten te laten experimenteren.) De persoonlijke ruimte of intieme zone vormt een soort luchtbel om ons heen. Wie daar ongevraagd in komt, kan rekenen op een afwerende of nijdige reactie. De cursisten komen inderdaad tot het besluit dat de spreekafstand niet voor iedereen dezelfde is. Die afstand hangt vaak van verschillende factoren af: nationaliteit, relatie met gesprekspartner (vrienden staan bijvoorbeeld dichter bij elkaar), de gesprekssituatie,... . Ze zien dat de 'juiste' gespreksafstand aan heel wat sociale en culturele elementen gebonden blijkt. Op die manier bespreken we de term 'persoonlijke ruimte'.[2]

Uit dit klasexperiment wordt duidelijk dat de persoonlijke ruimte een ruimte is waar zowel docenten als cursisten onbewust gevoelig voor zijn. Daarom proberen we nog een stap verder te gaan en laten we de cursisten aan de hand van een gerichte spreekoefening (zie bijlage 1.4) brainstormen over de momenten waarop ze zich bedreigd voelen in hun persoonlijke ruimte en hoe ze daarmee omgaan.

Dit is een oefening gericht op één cultureel item, namelijk persoonlijke ruimte, maar dergelijke werkwijzen zijn ook toepasbaar op andere culturele facetten. Het is volgens ons belangrijk om bij elke 'interculturele les' aandacht te besteden aan zowel de overeenkomsten als de verschillen binnen één cultuur en tussen culturen (Servaes & Lie 1996). Zo relativeer je de inter-culturele verschillen.

## Denk-en doepatronen: dynamisch of statisch?

Je krijgt 10 waarden.[3] Rangschik ze in belangrijkheid en start bovenaan met de belangrijkste waarde. Doe dit eerst vanuit een groepsgerichte, collectivistische wij-cultuur en dan vanuit een individualistische, persoonsgerichte ik-cultuur. Vraag dit ook aan een aantal collega's zonder je eigen lijstjes prijs te geven.

*Een tiental waarden:*

1. trouw aan de familie
2. zelfvertrouwen
3. een goede schoolopleiding
4. respect voor je ouders
5. goede manieren
6. gastvrijheid
7. voor je mening opkomen
8. eigen taal goed spreken
9. geloof
10. zelfstandigheid

Deze manier van werken is gemakkelijk te vertalen naar een klassituatie. Werk met twee groepen: één groep maakt een waardenlijstje voor de groepsgerichte, collectivistische wij-cultuur en de andere groep maakt er eentje voor de individualistische, persoonsgerichte ik-cultuur. Daarna laten we de cursisten het onderstaande schema zien (dat je ook terugvindt op de site waarnaar we in noot 3 verwijzen).

misverstanden over de omgang tussen de cursisten onderling, tussen de cursist en docent, en over de onderwijssituatie (de didactiek en het lesmateriaal, zoals het x/√-voorbeeld hierboven) . Door dergelijke denkoefeningen blijf je wakker voor zogenaamde "automatismen" in onze cultuur en taal. Dit confronteert je uiteraard ook met je eigen cultuur en jouw specifieke denk-en doepatronen. Zo ontwikkel je interculturele voelsprieten die je alert houden voor andere denk-en doepatronen en de daaruit voortvloeiende interpretaties.

***Bespreken?!***

De taalfunctie "Hoe gaat het?" heeft bijvoorbeeld een andere inhoud in België en in de Verenigde Staten. Aan het ILT ontvangen we elk jaar een homogene groep Amerikanen die er telkens opnieuw over klagen dat de Belgen erg onvriendelijk zijn. Het gaat dan bijvoorbeeld om situaties in een supermarkt, waarbij ze zich erover verwonderen dat de kassierster – hoewel een wildvreemde voor hen - hen niet aanspreekt met de Nederlandse variant van 'How are you doing today?' In Amerika is deze taalfunctie blijkbaar louter een beleefdheidsformule voor sociaal contact, of ze die persoon nu kennen of niet. In België zal deze taalfunctie zelden gebruikt worden tegenover wildvreemden. Integendeel, het komt wat opdringerig over. Deze misvattingen komen pas aan de oppervlakte door er expliciet over te praten en door de talige en culturele nuances uit te leggen. Om zo'n gesprek in de hand te werken en te stimuleren bestaan er verschillende didactische middelen. Een voorbeeld zijn zogenaamde *Taalriedels* (Deen & Van Veen 1994, Leysen & De Schryver 2005): melodieuze stukjes tekst die gaan over dagelijkse activiteiten zoals 'een vriend ontmoeten', 'iemand bezoeken' en 'iemand bedanken'. Bij elke riedel vind je een suggestieve en verduidelijkende tekening of foto die de perfecte aanleiding geeft om over culturele verschillen te spreken.
Ook het theaterstuk *Meer is altijd beter* (zie het artikel van Peter Schoenaerts in deze bundel), waarvan een video en een boekje bestaan, is uitstekend materiaal om de talige en culturele bagage van cursisten uit te breiden. "Er wordt een 'typische' Amerikaanse opgevoerd, de Italianen zijn charmant en de Vlamingen geven een trouwfeest zoals alleen zij dat kunnen. Het weer is typisch Belgisch, en de bureaucratie waarmee de personages in aanraking komen ook. Dat alles wordt gebracht met een grote dosis zelfrelativerende ironie en een flinke portie absurde humor." (Schoenaerts 2003, 178). Het spreekt voor zich dat deze elementen ideale gespreksstof zijn voor de uitwisseling van situaties die de cursisten in België meemaken. Aan het ILT zien we namelijk dat we cursisten in hun taalverwervings- en acculturatieproces kunnen motiveren door theater. Om tot een optimaal taalresultaat te komen, speelt ook de gevoelswereld van

mensen mee. Het hulpmiddel bij uitstek om emoties en spontaneïteit op te wekken is het (theater)spel.
Waarom zouden poëzie en muziek ook niet kunnen bijdragen tot spel en amusement en dus ook weer tot het verruimen van een intercultureel bewustzijn? Het formele pronomen 'u' bijvoorbeeld gebruiken we in Vlaanderen ook heel vaak in de plaats van het informele objectspronomen 'je/jou'. Het is voor onze cursisten dan ook belangrijk om daarmee vertrouwd te raken. Een mogelijke piste om die varianten aan te kaarten vinden we in het gedicht 'U' van Bart Moeyaert (zie bijlage 2). Op deze manier kun je ook liedjes onder de loep nemen.

*"Wie heeft ooit al meer clichés samengebald in een dijk van een nummer dan Raymond van het Groenewoud in 'Vlaanderen boven'? En is het niet prachtig dat de Nederlander Paul van Vliet dan een heel andere inhoud aan datzelfde Vlaanderen geeft? Die twee nummers kan je toch niet negeren als je als docent Nederlands naast de taal ook nog wat van onze cultuur wilt overbrengen?" (Van Loo 2002, 69)*

Als je met een interculturele bril naar de meeste leergangen kijkt, vind je veel materiaal terug waaraan je oefeningen (luister-, lees-, schrijf-, spreek-) rond culturele gewoontes kunt koppelen. Hoe weet je nu in godsnaam wanneer je iemand kust, waar je die persoon kust en hoeveel keer? Geef je tijdens het kussen een hand? Kussen of niet kussen, dat is de vraag! Dat is meteen ook de titel van de tekst in de leergang *Niet Vanzelfsprekend* (zie bijlage 3). Voor een dergelijke thematiek kunnen we op veel enthousiasme rekenen van de cursisten.

Als docent kun je er dus bewust voor kiezen om een gesprek over verscheidenheid te openen. We merken in de praktijk dat de 'kleine ergernissen' sneller verdwijnen of beter begrepen worden door ze bespreekbaar te maken. Kortom, als je ons vraagt hoe je met misverstanden omgaat, dan staat er bovenaan ons lijstje 'creëer een moment van uitwisseling en spreek erover'. Misverstanden komen onder andere voort uit verschillen en die spelen zich af in allerlei domeinen. Eén van die domeinen is ons intelligentieprofiel.

## Intelligentieprofielen

### *De intelligenties van Gardner*

Docenten beschouwen intelligentie vaak als een statisch gegeven: je bent intelligent of je bent het niet. De *multiple intelligence*-theorie van Gardner (1985, 1993) maakt ons echter duidelijk dat er verschillende vormen van intelligentie zijn. Deze intelligenties dragen elk op hun eigen manier bij tot het kennen van, het begrijpen van en het leren over de wereld rondom ons.

Volgens Gardner heeft elke persoon een eigen intelligentieprofiel. Hij onderscheidt een achttal soorten intelligenties. Het positieve van zijn theorie ligt in het feit dat hij intelligenties ziet als vaardigheden die je kunt ontwikkelen. Zo kun je bijvoorbeeld je muzikale intelligentie uitbreiden door je er meer op toe te leggen: notenleer volgen, muziek beluisteren, taal via taalriedels inoefenen, ...
Hierin zit het dynamische aspect van ons intelligentieprofiel. Zowel voor de NT2-docent als voor de cursist opent dit perspectieven. Daarom vinden we het belangrijk om hier ook in onze lessen aandacht aan te besteden. Via een spreekoefening waarbij de cursisten elkaar interviewen over hun interesses, ontdekken ze elkaars intelligentieprofiel (zie bijlage 4). Op deze manier proberen we hen te laten inzien dat iedereen een ander palet van intelligenties heeft. De éne cursist heeft bijvoorbeeld een sterkere ontwikkeling van de mathematische intelligentie en de andere cursist blinkt meer uit op het muzikale vlak. De link tussen het intelligentieprofiel van een persoon en zijn specifieke leerstijl is dan ook niet ver te zoeken.
Het valt ons bijvoorbeeld op dat Chinese cursisten systematisch woordenlijstjes maken en van duidelijk afgelijnde regeltjes houden. Op basis van Gardners theorie kunnen we zeggen dat deze cursisten een sterk ontwikkelde logisch-mathematische intelligentie hebben. Taalriedels, liedjes en drilloefeningen blijken enkele van de favoriete werkvormen voor Indonesische cursisten te zijn. Deze cursisten hebben een sterk ontwikkelde muzikale intelligentie, waardoor de gebruikte werkvormen een grote impact hebben.
Uiteraard moeten we voorzichtig zijn met dergelijke conclusies, omdat we op deze manier van het intelligentieprofiel weer iets statisch maken. Elk individu heeft namelijk een uniek intelligentieprofiel, dat verder ontwikkelbaar is. Toch kunnen we niet ontkennen dat we bepaalde culturele patronen van intelligentieprofielen zien (Devos 2003, Dewachter & Decavele 2004).

***Gevolgen voor de didactiek in de NT2-klas***

Elke NT2-docent heeft natuurlijk ook zijn eigen intelligentieprofiel (zie bijlage 4) waardoor hij geneigd is om bepaalde werkvormen sneller te gebruiken omdat die beter bij zijn profiel aansluiten. We hebben allemaal onze stokpaardjes. Misschien is hier wat zelfreflectie op zijn plaats. De uitdaging is om je eigen intelligentieprofiel te ontdekken, er op een bewuste manier mee om te gaan en ook eens 'andere' werkvormen te exploreren die in eerste instantie niet echt bij je intelligentieprofiel passen.
Ook cursisten voelen zich niet altijd even op hun gemak bij alle werkvormen die we hen voorschotelen. De kunst is om hen op die momenten een duwtje in de rug geven en ze zo iets nieuws te laten ontdekken.

***Didactische voorbeelden***
Uit het vorige blijkt dat hoe groter de variëteit in je werkvormen, des te meer cursisten (dus verschillende intelligentieprofielen) je aanspreekt. Zo kun je voor een grammaticaal onderwerp als bijvoorbeeld de bijzin een waaier aan invalshoeken vinden om het systeem duidelijk te maken:

- een aantal voorbeeldzinnen geven waaruit de cursisten de regel afleiden.
- vervolgens de regel visualiseren.
- de bijzin ook nog eens verduidelijken via een metafoor [5]. Hiermee bedoelen we dat je de structuur uitlegt via een verhaal.[6] Bijvoorbeeld:

> *Zoals in elke lange relatie, en hier gaat het dan over de relatie tussen het subject en de persoonsvorm in het Nederlands, kijkt men na een tijdje wel eens naar andere interessante personen die de revue passeren. Zo toont het subject veel interesse voor bepaalde macho's (omdat, dat, ...). Het subject wordt uiteraard verliefd en wil zo dicht mogelijk bij de macho staan. Dit pikt de persoonsvorm niet en verwijdert zich zo ver mogelijk van het subject. Hij katapulteert zich als het ware naar de laatste positie in de zin. Het hartje is dan ook gebroken en de macho- of katapultstructuur is geboren.*

- het systeem verduidelijken via 'bodygrammar' (Spenger 1994). Dit zorgt voor wat beweging in de NT2-klas en speelt met de idee dat de cursisten de grammaticale structuren letterlijk kunnen 'zien' en 'voelen'. Het principe is simpel: de cursisten 'worden' woorden of elementen van zinnen die de grammaticale structuren illustreren.

Ook bij de inoefening kun je erop letten om variatie in je didactiek aan te brengen:

- de structuur via een *drill* eigen maken
- een klassieke invuloefening geven
- een taalriedel voorschotelen
- een liedje laten beluisteren
- de klas rondsturen aan de hand van 'walkabout grammar' (Anderson 1995). Dit is een methode waarbij er overal in de klas oefeningen ophangen. Deze vorm geeft de cursisten de kans om met elkaar te overleggen welke oplossing correct is.

Dit zijn enkele voorbeelden om onze visie te verduidelijken, maar natuurlijk zijn er nog talrijke andere manieren om hetzelfde resultaat te bereiken.

## Tot slot

Elke communicatie tussen mensen bevat een potentieel aan misverstanden. Die bespreekbaar maken in een NT2-klas lijkt ons één van de beste manieren om er mee om te gaan. Op deze manier doen zowel de NT2-docenten als de cursisten aan zelfreflectie.
Verder heeft iedereen ook een verschillend intelligentieprofiel dat volgens Gardner verder ontwikkelbaar is. Om tegemoet te komen aan dit gamma aan profielen, is het voor de NT2-docent een goed idee om zoveel mogelijk te variëren in de werkvormen en methodes.
We hopen dat je van de gepresenteerde ideeën hier en daar iets hebt opgepikt waardoor je zin krijgt om er direct mee aan de slag te gaan.

## Noten

1. We verwijzen naar de docent of de cursist als 'hij', maar uiteraard betekent dit dat de docent of cursist vrouwelijk of mannelijk kan zijn.
2. Meer info hierover vind je op de website www.lichaamstaal.be: klik op 'vormen', vervolgens op 'afstand' en dan vind je een tekst over 'afstand en nabijheid'. De initiatiefnemer van deze site is Frank van Marwijk die sociotherapeut is en directeur van Bodycom Lichaamscommunicatie: een trainings- en adviesbureau op het gebied van lichaamstaal en non-verbale communicatie.
3. De waarden komen uit een verslag van een lezing die werd gegeven door Erik Jagers van het Centrum voor Gelijkheid van Kansen en voor Racismebestrijding. Het verslag vind je op de volgende site: www.viavzw.be/static/ViaBibliotheek/Artikels/IntercultureelCommuniceren.htm.
4. In haar verslag van de lezing van Erik Jagers. Zie: (www.viavzw.be/static/ViaBibliotheek/Artikels/IntercultureelCommuniceren.htm
5. Een idee van Ann De Schryver, lesgeefster Nederlands aan anderstalige volwassenen aan het talencentrum van Vrije Universiteit Brussel en praktijkassistent postacademische vorming Didactiek Nederlands aan Anderstaligen aan de Universiteit Antwerpen.
6. Normaal gezien zijn de cursisten op de hoogte van de liefdesrelatie tussen het subject en de persoonsvorm. De liefdesrelatie impliceert dan het voortdurende samengaan van subject en persoonsvorm: hiervoor gebruiken we soms een hartje als symbool. M.a.w. als ze een fout maken, tonen we het hartje. Deze visuele correctie kan ook nog op 101 andere manieren, het is maar bij wijze van voorbeeld. We gebruiken hier de grammaticale termen maar in de klassituatie zetten we een voorbeeldzin op het bord: 'Het paard staat in de gang' waarbij we spreken over de intieme relatie in het Nederlands tussen 'het paard' en 'staat'.

## Gebruikte literatuur

Anderson, P. (1995), 'Walkabout Grammar'. *Headway, Teacher's Magazine* 4, 14.
Claes, M.T & M. Gerritsen (2002), *Culturele waarden en communicatie in internationaal perspectief.* Bussum: Coutinho.

Damasio, A. (2003), *Spinoza avait raison. Jouie et tristesse, le cerveau des émotions.* Paris: Editions Odile Jacobs.
Deen, J. & C. van Veen(1994), *Taalriedels. Een cursus spreekvaardigheid Nederlands als tweede taal.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
Dewachter, L. & A. Decavele (2004), 'Challenges for language teachers in multicultural classrooms. Some reflections on how to promote learners' acquisition of language and culture'. In: O. St. John, K. van Esch & E. Schalkwijk (eds.), *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching.* Frankfurt: Peter Lang Verlag.
Devos, R. (2003), 'Een verhoogde staat van bewustwording in de lessen Nederlands tweede taal en de lessen Nederlands vreemde taal'. In: *Leven in talen, bijdragen tot de vreemde talen didactiek.* Leuven: ILT.
Gardner, H. (1985), *Frames of mind: the theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.
Gardner, H. (1993), *Multiple intelligences: the theory and practice.* New York: Basic Books.
Grotowski, J. (1975), *Towards a poor theatre.* London: Methuen Drama.
Leysen, J. & A. De Schryver (2005), *Riedel en ritme, Vlaamse taalriedels.* Leuven: Acco.
Loo, H. van (2002), 'Opzij opzij opzij, maak plaats, maak plaats, maak plaats, ... voor muziek in de NT2-klas'. In: *Leven in talen, bijdragen tot de vreemde-talendidactiek.* Leuven: ILT, 67-70.
Moeyaert, B. (2004), *Verzamel de liefde.* Amsterdam: Querido.
Roossens, E. (1998), *Eigen grond eerst? Primordiale autochtonie. Dilemma van de multiculturele samenleving.* Leuven: Acco.
Schoenaerts, P. (2002), *Meer is altijd beter, een komedie voor anderstaligen.* Acco, Leuven.
Schoenaerts, P. (2003), '"Meer is altijd beter". Het eerste Nederlandstalige toneelstuk voor anderstaligen.' In: *Leven in talen, bijdragen tot de vreemde-talendidactiek.* Leuven: ILT.
Schoenaerts, P. & H. Van Loo (2003), *Niet Vanzelfsprekend.* Leuven: Acco.
Servaes, J. & R. Lie (1996), *Communicatie in sociale verandering. Een culturalistisch perspectief.* Leuven: Acco.
Spenger, R. (1994), 'Body Grammar.' *Headway, Teacher's Magazine* 1, 21.
Toorn-Schutte, J. van der (2001), *Cultuur en tweedetaalverwerving, een taalkundig-antropologische vergelijking tussen Oost en West.* Amsterdam: Boom.

www.lichaamstaal.nl

www.viavzw.be/static/ViaBibliotheek/Artikels/IntercultureelCommuniceren.htm

# Bijlagen

**Bijlage 1: lesmateriaal bij het videofragment "Persoonlijke ruimte" uit *Hoe? Zo!* (aflevering 11, 2003 VRT)** [1]

Bijlage 1.1

**A.1. spreekoefening:**
**Elke student krijgt een stukje papier waarop de letter A of B staat. Persoon A zoekt persoon B en maken** rechtstaand **(de cursisten gaan niet zitten) een praatje met elkaar (eventueel transparant met enkele vragen of op kleine papiertjes per persoon):**

1. Hoe vroeg moest je vanmorgen opstaan?
2. Heb je tijd gehad om te ontbijten? Wat heb je gegeten?
3. Wat is de belangrijkste gebeurtenis van de voorbije week voor jou op persoonlijk vlak? (was er iets dat je leuk vond of net iets wat je erg triest maakte)
4. Welke gebeurtenis in de wereld vond je deze week interessant? Waarom?
5. Hoeveel nationaliteiten zitten er momenteel in jouw klas? Welke?
6. Welke vraag vind je het moeilijkst om op te antwoorden?

Bijlage 1.2

**A.2. Analyse van de spreekafstand**

1. Kijk even hoe groot de afstand is tussen jullie twee, de afstand waar ieder van jullie zich goed bij voelt. Hoe groot is die afstand (meet het bijvoorbeeld met je armlengte)?
2. In welke situaties zou de 'normale' spreekafstand kleiner kunnen zijn?
3. In welke situaties zou de afstand groter kunnen zijn?
4. Laat een van jullie een stap vooruit zetten. Hoe voelt dat?
5. Probeer nu ook eens een stap achteruit te zetten. Hoe voelt dat?
6. Voelt je buur zich goed bij de spreekafstand die jij wilt of is hij het niet met je eens?

**A.3. Woordspin: persoonlijke ruimte**
De persoonlijke ruimte (in deze context) is de 'bel' van ruimte die iedereen om zich heen heeft en waarin niet zomaar iedereen mag binnenkomen.

Bijlage 1.3.

**B. Video: *Hoe? Zo!* aflevering 11, 2003 (VRT)**

**B.1.: Eerste fragment: *video: 0:34:50*** *(persoonlijke ruimte)*

1. Wat gebeurt er volgens dokter Martin als mensen te dicht komen?
2. Bij welke afstand voelen de gemiddelde Westerlingen zich veilig denk je?
3. Wat bedoelt Bart met: "zoeken wanneer je te ver gaat door te dicht te komen"?

*Let op*: zorg dat je de video stopzet voor het antwoord op de tweede vraag getoond wordt. Laat m.a.w. de cursisten zelf eerst raden.

**B.2.: Tweede fragment: 'het filmpje'**: (2x kijken)

1. Beschrijf de reactie van minimum 2 personen in de bibliotheek.

2. Wat doen de mensen in de video om hun eigen territorium te herstellen?
3. Waarom spreekt de presentator van het filmpje over 'slachtoffers'?

*Let op*: het kan ook leuk zijn om de video stop te zetten nadat de stem heeft gezegd: "Hoe reageert de dame". Je stopt de video en vraagt de cursisten even te brainstormen over hoe zij denken dat de dame zal reageren.

**B.3.: Derde fragment**: (2x kijken)

Vat met je buur samen wat de heer Martin over 'persoonlijke ruimte' zegt en gebruik daarbij de volgende items:

*kapster – cultureel – 120 cm – op reis – verstijven*

Bijlage 1.4

**C. Interculturele oefening *je persoonlijke ruimte.***

In het onderstaande schema staan verticaal een aantal verschillende ruimtes en voorwerpen en horizontaal enkele personen.

1. Geef voor elke ruimte aan of je het vervelend zou vinden als de persoon die in de horizontale kolom staat, die ruimte zou binnengaan of in het voorwerp zou kijken zonder daar de toestemming voor te vragen? [II] Gebruik daarbij de volgende beoordeling: **0—1—2—3—4—5**

0 = het maakt je niet uit
1 = niet echt een probleem
2 = een beetje vervelend
3 = liever niet
4 = het ergert je
5 = je vindt het echt heel vervelend

| | je moeder | je beste vriend(in) | je collega | een onbekende |
|---|---|---|---|---|
| Wc | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 |
| Keuken | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 |
| Slaapkamer | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 |
| Badkamer | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 |
| Bureaula | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 |
| Ijskast | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 |
| Handtas | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 | 0-1-2-3-4-5 |

2. Vergelijk je antwoorden met je buur en bespreek de verschillen.
3. Hoe kun je gepast reageren als een persoon je persoonlijke ruimte binnendringt zonder toestemming te vragen en het ergert je?
4. Heb je zo'n situatie al meegemaakt? Hoe heb je gereageerd?
5. Denk je dat je gewoontes kunnen veranderen naarmate je meer contact hebt met andere mensen (eventueel uit andere culturen)?
6. Wat denk je van de volgende stelling: *Bespreekbaar maken helpt! Jij leert iets en de andere ook!*

## Bijlage 2: Voorbeeld bij poëzie als interculturele uitwisseling [III]

Inhoudelijk: Wat vertelt een gedicht over een land of een taal? (voor gevorderden)

**(vooraf:) Wat denk je?**

- Bestaan er in jouw taal verschillende vormen om iemand aan te spreken? Zo ja, voor wie gebruik je die vormen?
- Welke vormen bestaan er in het Nederlands?
- Gebruik je ze allemaal?
- Welke vorm gebruik je voor wie? Met welke vorm wil je zelf het liefst aangesproken worden door je vrienden? En door een onbekende, bv een verkoopster in een winkel, iemand die een enquête van je afneemt?
- Heb je al gemerkt welke vorm de Vlamingen op straat het meest gebruiken?
- Weet je of er een verschil is met de Nederlanders?
- Vind je het vervelend dat je in deze oefening met 'je' wordt aangesproken?

**GEDICHT: U**

In: *Verzamel de liefde* van Bart Moeyaert op pagina 37.

**(daarna:) inhoudelijke vragen.**

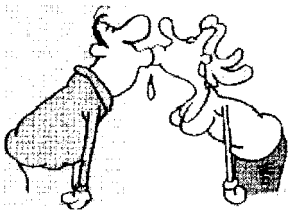
- Welke vorm gebruikt de dichter voor zijn geliefde?
- Vindt hij dat raar?
- Waarom gebruikt hij toch die vorm?
- Op welke twee manieren kun je de zin "maar ik vind u erg mooi" interpreteren?

## Bijlage 3: Lesmateriaal bij *Kussen of niet kussen. Dat is de vraag.* [IV]

Inleidende spreekoefening:

1. Wie kus je? Je kinderen, je ouders, je vrienden, maar ook je baas?
2. Wanneer kus je? Met een verjaardag, met nieuwjaar? Of zomaar om iemand hartelijk te begroeten?
3. Hoe vaak kus je? Eén keer? Twee keer op elke wang? Of drie keer?
4. Kus je op de mond of op de wang?
5. Mogen mannen elkaar kussen?

**Kussen of niet kussen? Dat is de vraag.**



Zoenen is geen eenvoudige zaak. Wie kus je? Je kinderen, je ouders, je vrienden, maar ook je baas? Wanneer kus je? Met een verjaardag? Met nieuwjaar? Of zomaar, om iemand hartelijk te begroeten? Hoe vaak kus je? Een keer? Twee keer op elke wang? Of drie keer? Kus je op de mond of op de wang? En mogen mannen elkaar kussen? Een heleboel vragen en eigenlijk weet niemand juist hoe het nu moet omdat er geen regels of normen zijn. We doen meestal maar wat. Maar waarom houdt kussen ons dan zo bezig? Waarom wordt er zoveel over gepraat? Waarom wordt er zoveel spanning gecreëerd rond 'de eerste kus'? Het antwoord is simpel: kussen heeft iets seksueels. Daarom worden we er zo nerveus van.

***Belachelijk***

Kussen kan je in de war brengen. Wat doe je bijvoorbeeld als een kus van de baas 'per ongeluk' op je mond eindigt? Of als je een poging doet om iemand te kussen die 'toevallig' de andere kant op kijkt? Niemand maakt zich graag belachelijk. Een kus op het verkeerde moment is vragen om problemen. Toch kussen we steeds meer in het openbaar. En we houden het niet alleen bij familie en vrienden. Ook aan de buren en mensen op het werk worden kussen uitgedeeld. Sommige mensen kussen zelfs hun postbode met nieuwjaar!

***Vroeger***

Vroeger was het gemakkelijk. Toen golden er simpele, degelijke regels. Iedereen wist wie, waar, hoe en wanneer je kuste. Alles hing ervan hoe belangrijk je was. Een gelijke kuste je op de wang. Iemand die hoger dan jij stond, mocht je uitsluitend een kus op de hand geven. En als je heel machtige mensen moest begroeten, dan ging het nog lager. Enkel de knie, het kleed of de voeten werden gekust. Daarom kusten de apostelen de voeten van Jezus.

***Mogen mannen zoenen?***

In het oude Griekenland in ieder geval wel. Er waren zelfs 'kus-spelen'. Rond 500 voor Christus kwamen mannen samen op een plein om te sporten. Een van de spelen was elkaar kussen. De mannen moesten elkaar omhelzen en kussen. Wie het mooiste, het langste of met het meeste geluid kon kussen, was de winnaar. De prijs voor zijn overwinning was een krans, een wapen en ... een kus van de mooiste jongen. En nu? Is het vandaag de dag toegestaan dat mannen elkaar kussen? Dat hangt ervan af. Mannen in het zuiden kussen elkaar vaak, voor hen is dat normaal. Bij ons ligt het moeilijker. Voor vaders en zonen is er geen enkel probleem, die zullen elkaar makkelijk kussen. Maar mannen die geen familieband hebben, kusten elkaar tot enkele jaren geleden eigenlijk nooit in het openbaar. Nu gebeurt dat soms wel. Maar veel mensen voelen zich dan toch nog ongemakkelijk en kunnen het niet echt goedvinden. Tenzij ze aan het voetballen zijn: kijk maar eens naar voetballers als ze een doelpunt hebben gemaakt!

***Protest: minimaal één, maximaal twee***

De meeste Belgen geven elkaar drie kussen met nieuwjaar, voor een verjaardag of bij een huwelijk. Sommige Nederlanders doen dat nu ook. Ze hebben dat van de Belgen geleerd. In Amsterdam is er een professor die dat maar niks vindt. Die derde kus vindt hij er namelijk te veel aan. "Enkel in België vinden ze dat leuk", zegt die professor. "In boeken over beleefdheid staat er nooit iets over een derde kus". De man voert nu actie. Hij deelt speldjes uit die Nederlanders op hun kleren kunnen dragen. "Twee is genoeg", staat erop.

***Wereldrecord***
Misschien voelen wel meer mensen zich ongemakkelijk over zoenen. Maar er zijn er ook die niets liever doen, vooral als het dan over lekker lang zoenen gaat. Een jongen en een meisje in Nederland gingen zelfs voor een record. Ze wilden in het Grote Recordboek komen door elkaar zo lang mogelijk te zoenen. Het paar kon 34 uur, 11 minuten en 37 seconden de lippen op elkaar houden. Een record! Maar ondanks hun indrukwekkende prestatie is het nog niet zeker of ze in het Grote Recordboek komen. Ze hadden de jury immers te laat ingelicht over hun poging!

**Bijlage 4: Welke intelligenties heb je?** [v]

**Welke intelligenties heb je? Doe de test! Kruis alle uitspraken aan die bij je passen.**

1

- ❑ Ik doe graag taalspelletjes.
- ❑ Ik schrijf geregeld brieven of lange e-mails.
- ❑ Ik lees alles, zelfs het tekstje op de jampot, en van romans lezen kan ik echt genieten.
- ❑ Als ik een liedje enkele keren gehoord heb, ken ik meestal de tekst uit het hoofd.
- ❑ Mooie zinnen, in reclame bijvoorbeeld, vallen me op.

2.

- ❑ Ik bespeel een muziekinstrument.
- ❑ Ik luister graag en vaak naar de radio.
- ❑ Ik hoor het als iemand niet op de juiste toon zingt of fluit.
- ❑ Als ik me niet goed voel, luister ik graag naar mijn lievelingsmuziek.
- ❑ Als ik me goed voel, zing ik een liedje.

3.

- ❑ Ik voel mezelf onafhankelijk.
- ❑ Ik schrijf geregeld in een dagboek wat ik gedaan heb, hoe ik me voel...
- ❑ Ik doe sommige dingen liever in mijn eentje.
- ❑ Ik denk graag eerst goed na voor ik een beslissing neem.
- ❑ Als ik me niet goed voel, heb ik liever niemand in de buurt.

4.

- ❑ Ik kan goed uit het hoofd rekenen.
- ❑ Ik hou van wiskunde.
- ❑ Ik ben geïnteresseerd in nieuwe wetenschappelijke ontwikkelingen.
- ❑ Ik hou van moeilijke puzzels.
- ❑ Ik hou van kaartspelen.

5.

- ❑ Ik besteed aandacht aan de kleur van mijn kleren.
- ❑ Ik neem vaak foto's.
- ❑ Ik hou van tekenen.
- ❑ In een onbekende stad vind ik gemakkelijk de weg.
- ❑ Ik fantaseer graag.

6.

- ❑ Ik hou van lange wandelingen.
- ❑ Ik kan niet lang blijven stilzitten.
- ❑ Ik werk graag met mijn handen.
- ❑ Ik hou van sporten of dansen.
- ❑ Ik heb vooral fysieke activiteiten als hobby.

7.

- ❑ Ik kan gemakkelijk verschillende soorten vogels herkennen.
- ❑ Ik werk graag in de tuin.
- ❑ Ik heb veel huisdieren.
- ❑ Ik zie aan de lucht wat voor weer het gaat worden.
- ❑ Als ik een auto zie, weet ik onmiddellijk welke auto het precies is en van welk jaar hij is.

8.

- ❑ Ik ga liever dansen op een feestje dan alleen thuis te blijven.
- ❑ Als ik problemen heb, vraag ik raad aan mijn vrienden.
- ❑ Ik kan gemakkelijk praten met mensen die ik niet ken.
- ❑ Verscheidene avonden per week neem ik deel aan sociale activiteiten.
- ❑ Ik heb veel goede vrienden.

Wat is intelligentie? Die vraag is niet zo gemakkelijk te beantwoorden. De meeste mensen geloven dat je intelligentie kan testen; het is een score die je behaalt op een IQ-test bijvoorbeeld. Volgens de Amerikaanse professor Howard Gardner bestaat er niet gewoon zoiets als *intelligentie*, maar zijn er acht *soorten* intelligentie. Hij noemt de volgende:

1. *lichamelijke intelligentie:* Dat is het gebruik kunnen maken van het lichaam om ideeën en gevoelens uit te drukken. Belangrijk zijn coördinatie, flexibiliteit, snelheid en evenwicht.
2. *intrapersoonlijke intelligentie:* Dat is het in staat zijn jezelf te begrijpen: je sterktes, zwakheden, emoties en verlangens. Dat betekent dat je je realiseert hoe en wie je bent, zodat je weet hoe je je moet gedragen als je boos of triest bent.
3. *interpersoonlijke intelligentie:* Dat is het kunnen begrijpen van emoties, bedoelingen en motivaties van andere mensen. Dat betekent ook dat je weet hoe je andere mensen behandelt, wat je wel of niet tegen hen zegt in een bepaalde situatie.
4. *linguïstische intelligentie:* Dat is het efficiënt gebruik kunnen maken van geschreven en gesproken taal. Belangrijk zijn hier het onthouden van informatie en het overtuigen van anderen.
5. *logisch-mathematische intelligentie:* Dat betekent het goed kunnen werken met getallen en logisch kunnen denken. Het begrijpen van oorzaak en gevolg is hier belangrijk.
6. *muzikale intelligentie:* Dat is het kunnen voelen van ritme, toonhoogte en melodie. Dat betekent dat je gemakkelijk liedjes kunt herkennen of reproduceren met variaties in snelheid, tempo of ritme.
7. *ruimtelijk-visuele intelligentie:* Dat betekent een goed inzicht hebben in vormen, ruimtes, kleuren en lijnen. Belangrijk hier is het grafisch kunnen voorstellen van informatie.

8. *naturalistische intelligentie:* Dat is het kunnen herkennen en klasseren van bijvoorbeeld planten, mineralen en dieren. Interesse voor de natuur en de andere culturen in de wereld zijn hier belangrijk.

Elk mens bezit de acht verschillende intelligenties, maar ze zijn niet altijd allemaal even goed ontwikkeld. Volgens Gardner heeft wel iedereen de capaciteiten om zijn intelligentieniveau te verhogen.

**Noten bijlage**

I *Interculturele communicatie*, lesmateriaal ontwikkeld door Annemie Decavele.
II Naar een opdracht uit: M.T. Claes & M. Gerritsen (2002), *Culturele waarden en communicatie in internationaal perspectief.* Bussum: Coutinho.
III *Poëzie*, lesmateriaal ontwikkeld door Annemie Decavele en Helga Van Loo.
IV P. Schoenaerts & H. Van Loo (2003), *Niet Vanzelfsprekend.* Leuven: Acco, 300.
V. H. Gardner (1985), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.
H. Gardner (1993), *Multiple intelligences: The theory and practice.* New York: Basic Books.
P. Schoenaerts & H. Van Loo (2003), *Niet Vanzelfsprekend.* Leuven: Acco.

# Vormen van grammatica-onderwijs en hun effect op de taalverwerving[1]

**BART BOSSERS**
**Vrije Universiteit, afd. Taalwetenschap en NT2-docentenopleiding**

**"For every complicated problem there is an answer that is short, simple, and wrong."**

## Inleiding

Het bovenstaande citaat van de Amerikaanse journalist H.L. Mencken is door H. Douglas Brown gebruikt als motto van zijn mooie didactiekboek *Teaching by principles*. Hij wil ermee aangeven dat er geen simpele oplossingen bestaan in het taalonderwijs, niet in de vorm van één bepaalde benadering, methode, stroming of didactiek; dat we, kortom, met een uitermate complexe materie van doen hebben, waar we bovendien nog lang niet alles van weten.
Dit alles is bij uitstek van toepassing op grammatica, het onderwerp van deze tekst. Er is, dat wil ik in deze inleiding graag benadrukken, geen definitief antwoord te geven op de vraag hoe je daar in het taalonderwijs het beste mee om kunt gaan. Dat is niets nieuws en ook niet zo erg, zolang we ons dat goed realiseren, omdat het NT2-onderwijs zich anders straks weer hals-over-kop op de volgende 'nieuwe aanpak' stort om zich daar na 10 jaar weer teleurgesteld vanaf te wenden. Het zou niet de eerste keer zijn.

Het is overigens ook geen reden om je als NT2-docent teleurgesteld van onderzoek en wetenschap af te wenden en volledig te gaan varen op je intuïtie over wat wel en niet "werkt". Ik hoop de lezer daar in elk geval van te overtuigen. Al het onderzoek van de laatste tien, vijftien jaar, en dat is erg veel, heeft namelijk weliswaar geen ultieme, werkzame methode opgeleverd maar wel een aantal nuttige inzichten over bijvoorbeeld wat in elk geval *niet* werkt en welke instructievormen wel effect zouden kunnen hebben, gegeven een bepaald grammaticaal verschijnsel, een bepaald stadium van taalverwerving (zie hiervoor ook het artikel van Jordens in deze bundel) en een bepaalde leerder. Ik voer maar eens drie variabelen op, om een indruk te geven van die complexiteit.

Wat ik in dit artikel wil doen is een kijkje bieden achter de concrete didactiek, waarmee ik het volgende bedoel: Wat grammatica betreft kun je als taaldocent kort gezegd drie standpunten innemen: niets aan doen, een

beetje aan doen of heel veel aan doen. Die drie standpunten zal ik allereerst in verband brengen met drie visies op het T2-verwervingsproces. Daarna zal ik ingaan op de vraag of onderzoeksresultaten een bepaalde visie ondersteunen of juist *niet* ondersteunen. Op die manier kun je een betere indruk krijgen over mogelijke effecten van een bepaalde aanpak. Als laatste bespreek ik twee praktijkvoorbeelden. Gegeven de beschikbare ruimte moet dit alles helaas short en simple, zonder allerlei voetnoten of nuances, maar het derde adjectief zal ik bij dit alles zoveel mogelijk proberen te vermijden...

## Eerste en tweede-taalverwerving

De drie hierboven genoemde standpunten over grammatica-onderwijs hangen nauw samen met de volgende vraag: is het leren van een tweede taal hetzelfde als het leren van een eerste taal? De bestaande opvattingen van onderzoekers over dit vraagstuk zou je kortweg kunnen formuleren als ofwel 'het is een identiek proces'; ofwel 'er is verschil, maar niet principieel', ofwel 'het is onvergelijkbaar'. Ik zal deze drie opvattingen nu eerst nader toelichten, samen met het bijbehorende grammatica-onderwijs.
Stel nu, allereerst, dat T1- en T2-verwerving feitelijk identieke processen zijn, hoe zouden we in het taalonderwijs dan omgaan met grammatica? *Leert* een kind grammatica? Het is misschien, om met Krashen te spreken, preciezer om te zeggen dat een kind grammatica *verwerft*. Dat wil zeggen: onbewust, impliciet, zonder expliciete instructie. Kinderen leiden simpel gezegd het taalsysteem af uit de input zonder dat ze daarbij enige expliciete instructie krijgen over of zich daarbij bewust zijn van regels of iets soortgelijks. Anders gezegd: kinderen hebben geen metalinguïstische kennis, ze weten niets *over* de taal.
Gaat dat goed? Als we taalleerstoornissen even buiten beschouwing laten, is het antwoord in alle gevallen 'ja'. Kinderen stagneren bijvoorbeeld niet in een of ander tussentaalstadium; ze bereiken in alle gevallen een eindstadium waarin bijvoorbeeld fundamentele grammaticafouten niet voorkomen in hun taalproductie. Dat impliceert dat expliciete instructie zinloos zou zijn, metalinguïstische kennis blijkt immers helemaal niet *voorwaardelijk* en ook niet *noodzakelijk* voor de verwerving van de moedertaal.
Hier zou men kunnen tegenwerpen dat kinderen weliswaar geen expliciete instructie krijgen over de formele do's and don'ts van taal, en dat ouders ook geen regels geven als een kind een vormfout maakt, maar dat kinderen soms wel degelijk feedback op vormfouten krijgen. Bijvoorbeeld wanneer een ouder, of de juffrouw op school, een grammaticafout van het kind verbetert. De vraag is echter of verbeteringen, als ze tenminste op de vorm

gericht zijn, wel echt tot kinderen doordringen. Meestal slaat het kind er volstrekt geen acht op, getuige het volgende dialoogje:[2]

| | |
|---|---|
| Özkan (groep 1): | *Juf, ik heeft vannacht bij pappa in bed geslapen.* |
| Juf Ellie: | *Ik heb vannacht bij pappa in bed geslapen.* |
| Özkan: | *Oh, ik heeft u niet gezien...* |

Dit is uiteraard een grapje, maar tegelijkertijd ook tekenend voor hoe kinderen omgaan met feedback op vorm: die lijkt nauwelijks door te dringen, ze zijn namelijk volledig gericht op de *betekenis.* Maar ondanks die betekenisgerichtheid leiden kinderen wel, op een onbewuste manier, de regels van het taalsysteem af uit de input. Als dat bij volwassen T2-leerders ook zo zou gaan, dan leidt dat tot een type onderwijs waarin veel begrijpelijke input en betekenisgerichtheid voorop staat, niet op een expliciete manier aandacht aan grammatica wordt besteed en... waarin uiteindelijk alles vanzelf goed komt, net zoals bij kinderen. Ik kom straks terug op de vraag of dat laatste werkelijk het geval is.

## Taalverwerving en UG

Deze T1 = T2 visie is, vooral door de publicaties van Krashen en collega's, vanaf de jaren 80 zeer invloedrijk geworden, en je zou je inderdaad de vraag kunnen stellen waarom een volwassen T2-leerder niet (of: niet meer) zou kunnen wat een kind wel kan. Om die vraag te beantwoorden is het allereerst nodig om te bezien hoe het kan dat het verwervingsproces bij kinderen zo probleemloos verloopt.
Het antwoord dat een taalwetenschapper zou geven is: dat proces verloopt probleemloos omdat de mens een aangeboren taalvermogen bezit. Eén van de redenen om dat te veronderstellen is dat een kind wel 'vanzelf' taal leert als het genoeg taal om zich heen hoort, maar dat het niet vanzelf leert pianospelen als het de hele dag pianomuziek om zich heen hoort en ook niet leert fietsen als het de hele dag fietsende mensen voor het raam voorbij ziet komen.
Er zijn dus vaardigheden die moeite, aandacht, concentratie, training en instructie vereisen om ze te verwerven, en andere waarbij dat niet zo is. Dat laatste is het geval voor taal, of in ieder geval voor de *structurele* aspecten van taal. Het aangeboren vermogen dat het kind daartoe in staat stelt, kan men zich voorstellen als een *taalspecifieke* module die algemene principes, variatiemogelijkheden en restricties bevat met behulp waarvan een kind in relatief korte tijd, probleemloos en zonder enige instructie een grammatica van de T1 kan opbouwen. Dat geheel noemen we *UG* (*universele grammatica).*

Zo'n specifieke module hebben mensen wel voor taal en niet voor rekenen, vandaar dat we dat laatste op school moeten leren en vandaar dat het behaalde eindniveau in rekenvaardigheid van kind tot kind veel meer verschilt dan het behaalde eindniveau in taalvaardigheid. Voor het onderwijs is verder van belang dat je taal en rekenen niet met behulp van dezelfde leerprincipes en leerprocedures leert. Bij rekenen spelen vooral meer analytische, algemene leer- en probleemoplossingsstrategieën een grote rol (bijvoorbeeld het leren via analogie, generalisatie, etc.), taal leer je via toepassing van genoemde principes die alleen op (de *structurele* aspecten van) taal betrekking hebben en dus niet ook op pianospelen of rekenen en bijvoorbeeld ook niet op het leren van *woorden*.

Dit is een complexe materie, en ik wil ook niet de indruk wekken dat er algemene of brede consensus onder wetenschappers bestaat over deze voorstelling van zaken. Opvattingen over waaruit UG nu precies bestaat veranderen bijvoorbeeld voortdurend, en onder leerpsychologen zal men minder enthousiasme ontmoeten over de idee van een aangeboren taalvermogen dan onder taalwetenschappers. Ik zal echter in het vervolg van deze tekst uitgaan van bovengenoemde voorstelling van zaken, omdat er in mijn ogen meer dan genoeg evidentie bestaat voor de aanname van een aangeboren taalvermogen - ongeacht hoe dat er precies uitziet – en omdat er geen andere theorieën voorhanden zijn die een betere verklaring bieden voor verschijnselen die ik straks zal bespreken. Geredeneerd dus vanuit dit uitgangspunt is dan de vraag: als kinderen taal leren dankzij een aangeboren taalvermogen in de vorm van UG, waarom zouden volwassenen dat dan niet kunnen? Aangeboren is aangeboren, tenslotte. De genoemde visie dat T1- en T2-verwerving identieke processen zijn, veronderstelt dat dit inderdaad het geval is: zowel T1- als T2-leerders hebben 'toegang tot UG', zoals het zo mooi heet, en dus hoef je in het T2-onderwijs geen expliciete instructie te geven, alleen voldoende geschikte input, net als bij kinderen. Leerders leiden dan vanzelf het T2-systeem uit die input af. Metalinguïstische kennis die leerders via expliciete instructie opbouwen draagt aan dat proces niets bij, en is dus nutteloos.
Een ander standpunt is dat T2-leerders weliswaar nog steeds toegang hebben tot UG, maar dat ze daarnaast al een taal beheersen en ook dat ze ouder zijn. Die laatste twee factoren compliceren de zaak. De T1 beïnvloedt het verwervingsproces van een tweede taal in die zin, dat je een tweede taal moet leren terwijl je hele taalverwerkingsapparaat afgestemd staat op de T1. Daardoor wordt T2-input op een onjuiste manier verwerkt en worden bepaalde aspecten van de T2 niet of onjuist verworven (zie voor voorbeelden Doughty 2003). Bovendien neemt het vermogen een taal te verwerven af met leeftijd (een goed overzicht van onderzoek naar de

invloed van 'leeftijd' op taalverwerving is te vinden in Hyltenstam & Abrahamsson 2003).
Door deze complicerende factoren verloopt het allemaal niet zo soepeltjes en probleemloos als in de T1, en daarom is enige bijsturing in de vorm van expliciete instructie vereist om hetzelfde resultaat te bereiken. Dat kan op allerlei manieren, maar hoe het ook zij, het is niet meer een kwestie van voldoende input alleen, er is een zekere aanvulling vereist.
Een derde standpunt is dat T2-leerders helemaal geen toegang meer hebben tot UG, wat feitelijk betekent dat je een T2 moet leren via algemene, meer analytische leerprincipes, zoals je leert rekenen bijvoorbeeld. Dat vergt expliciete instructie en uitleg over hoe taal in elkaar zit. Bijvoorbeeld volgens het principe: eerst de theorie, dan de praktijk; eerst langzaam, dan snel; eerst droogzwemmen, dan het water in; eerst hardop, dan stil; eerst toonladders, dan de vlooienmars; eerst met aandacht, dan moeiteloos; eerst de regel, dan de toepassing, dan de automatisering. Een reactieve variant hierop is om meteen met *Für Elize* te beginnen, of om meteen het diepe in te springen, en dan gaandeweg of achteraf zien wat er fout gaat of is gegaan, om vervolgens gepaste maatregelen te nemen: een methode die bijvoorbeeld binnen een taakgerichte aanpak de voorkeur zou hebben.

Deze drie standpunten resulteren in drie typen grammatica-onderwijs met de volgende benamingen en kenmerken:

| | | | |
|---|---|---|---|
| L1 = L2 | Full UG-access | Focus on Meaning | **Inhoud / betekenis centraal**<br>Geen aandacht voor vorm<br>Input is voldoende |
| L1 = L2++ | UG + L1 + age | Focus on Form | **Inhoud / betekenis centraal**<br>Input noodzakelijk maar niet voldoende<br>Aanvullend aandacht voor vorm nodig |
| L1 ≠ L2 | No UG-access | Focus on FormS | **Taalregels centraal, metalinguïstisch**<br>Expliciete aandacht voor vorm<br>In dienst van latere toepassing |

Deze drie typen grammatica-onderwijs zijn feitelijk dezelfde als die ik eerder noemde bij hoe NT2-docenten omgaan met grammatica-onderwijs: er niets aan doen, er soms / indien nodig / bij gelegenheid wat aan doen, of er veel aan doen, op een systematische en expliciete wijze.

## Effect van type instructie op de verwerving

Welk type instructie heeft nu het grootste effect op de T2-verwerving? Ik wil daarover aan de hand van de volgende vier vragen aanwijzingen verzamelen:

1. Wat is het resultaat bij leerders die de taal op een bepaalde wijze hebben geleerd?
2. Wat weten we van de rol van UG bij T2-leerders?
3. Wat wijzen experimenten uit waarin het effect op de verwerving is onderzocht?
4. Wat weten we in meer algemene zin over de wijze waarop mensen dit soort complexe systemen leren?

***T2 leren zonder instructie***

Vanwege de gelegenheid[3] wil ik eerst de opvatting bespreken die het dichtst bij de *Delftse Methode* ligt: de T1 = T2-opvatting en de bijbehorende *Focus on Meaning* methode. Laten we zeggen: Krashen in zijn zuiverste vorm. Wat gebeurt er, anders gezegd, als je in het onderwijs geen expliciete aandacht besteedt aan grammatica?

Als eerste wil ik in dit verband het werk van Swain en haar collega's ter sprake brengen, dat in veel publicaties over dit onderwerp wordt aangehaald. Zij deed midden jaren 90 onderzoek in Canada, onder leerlingen die onderdompelingsonderwijs volgden. Swain signaleert dat die leerlingen na zo'n tien tot twaalf jaar onderwijs waarin de tweede taal de instructietaal was, de receptieve vaardigheden, luisteren en lezen, goed onder de knie hadden, maar dat de productie, en vooral de grammaticale correctheid daarvan, nog zeer veel te wensen overliet. Zelfs bij leerders in de 'high grade levels' signaleren de onderzoekers nog zeer veel 'nontargetlike morphology and syntax' (Swain 1998: 65). Jaren en jaren blootgesteld worden aan afgestemde input resulteert blijkbaar niet in grammaticaal correct taalgebruik. Er is dus *meer* nodig, want zelfs een langdurig taalbad als dit leidt niet tot formeel correct taalgebruik.
De conclusie van Swain is overigens niet dat men veel meer aan vormgericht onderwijs zou moeten gaan doen; de oorzaak van al die 'nontargetlike morphology and syntax' is volgens haar namelijk niet een gebrek aan instructie maar een gebrek aan *output*. Leerders zouden meer gedwongen moeten worden taal te produceren, want pas dan merken ze hun eigen tekorten op en kunnen ze nieuwe hypotheses over de taal uitproberen (zie Swain & Lapkin 1995 en Swain 1995 voor de precieze rol van output in het T2-verwervingsproces). In plaats van, of in ieder geval

naast de befaamde inputhypothese van Krashen, hebben we nu dus ook de outputhypothese van Swain.

Een tweede indicatie dat het allemaal niet vanzelf goed komt, dichter bij huis en NT2-docenten goed bekend, vormen de eerste en deels tweede generatie arbeidsmigranten in Nederland. Noch alle input noch alle output heeft ertoe geleid dat zelfs maar de meest elementaire grammaticale verschijnselen, zoals inversie of finietheid, zijn verworven, al zijn er uiteraard uitzonderingen. En blijkbaar leidt taalproductie bij hen niet tot inzicht in eigen tekort; men blijft immers welgemoed, en vermoedelijk tot in lengte van jaren, dezelfde syntactische misbaksels produceren. Dit werpt overigens wel meteen de vraag op of de diagnose van Swain helemaal terecht is: net als de migranten *hebben* de leerlingen uit haar onderzoek in al die jaren natuurlijk veel taal geproduceerd, ze hebben mogen we aannemen toch niet al die jaren zitten zwijgen en alleen zitten luisteren en lezen in de klas. Wat ze vermoedelijk niet gehad hebben (het ging immers om regulier en niet om taalonderwijs) is één of andere vorm van feedback op of aandacht voor de formele correctheid van hun taaluitingen.

Dit waren twee voorbeelden waaruit blijkt dat het zonder aandacht voor de formele aspecten van taal niet goed komt. Dat zou betekenen dat een Focus on Form of een Focus on FormS-aanpak meer succes zou hebben: daar is immers *wel* aandacht voor die formele aspecten. Ik wil daarom nu naar de tweede vraag: hebben T2-leerders nog toegang tot het aangeboren taalvermogen UG? Als dat wel zo is, dan ligt een Focus on Form-aanpak meer voor de hand, als dat niet zo is verdient een Focus on FormS-aanpak de voorkeur. Ik licht dat zodadelijk nader toe, maar eerst de vraag: hebben T2-leerders toegang tot UG?

***UG en T2***

Onderzoek naar de rol van UG bij T2-verwerving maakt duidelijk dat er alle reden is aan te nemen dat ook T2-leerders toegang tot UG hebben, en dat ze de T2 volgens dezelfde taalspecifieke principes verwerven als de T1. Het is niet mogelijk om hier nu uitgebreid op dit onderzoek in te gaan, ik verwijs hiervoor naar Flynn (1996) en het overzichtsartikel van Epstein, Flynn & Martohardjono (1996), waarin de rol die UG speelt bij het verwerven van een tweede taal met veel voorbeelden overtuigend wordt aangetoond (andere standpunten kan men vinden in Mitchell & Myles 1998, h.3). Die rol van UG blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat er grote overeenkomsten bestaan tussen de stadia die bij de T1- en T2-verwerving worden doorlopen. Verder maken T2-leerders, net als kinderen, nooit fouten die strijdig zijn met UG-principes, en zijn de fouten die ze wel maken volledig verklaarbaar en voorspelbaar vanuit deze principes. Ten derde ligt

de volgorde waarin men de meeste structurele aspecten van de T2 verwerft vast; die volgorde is niet beïnvloedbaar door instructie. Als algemene leerprincipes zouden gelden, was dat niet het geval, denk maar aan de woordenschat, waarbij de verwervingsvolgorde juist zeer beïnvloedbaar is door instructie.
Het feit dat T2-leerders nog steeds wel toegang hebben tot UG verklaart het mysterieuze verschijnsel dat elke NT2-docent kent: de verwerving lijkt zijn eigen weg te volgen, los van wat men in het onderwijs aanbiedt. En juist omdat instructie geen enkele vat heeft op de volgorde waarin men grammaticale verschijnselen verwerft, heeft het dus geen zin om op een mooie maandagmorgen eens de passiefvorm te gaan behandelen in groep 2, als deze cursisten daar nog helemaal niet aan toe zijn. Het heeft ook geen zin om in groep 1 elke dag of elke week één grammaticaregel uit te gaan leggen, net zolang tot men ze allemaal heeft behandeld. Het is zelfs maar de vraag of expliciete regelkennis, kennis *over* taal dus, überhaupt een bijdrage kan leveren, gegeven de parallellen tussen T1 en T2-verwerving. Ik kom daar straks nog op terug.
Wel toegang tot UG dus, maar zoals gezegd, het taalverwerkingsapparaat staat om het zo te zeggen 'afgesteld' op de T1, en dat verklaart waarom tweede taalverwerving vaak zo moeizaam verloopt en de T2 zelden of nooit op doeltaalniveau wordt beheerst. Grammatica-onderwijs zou dus vooral tot doel moeten hebben dat moeizame verloop wat te vergemakkelijken.
Gegeven de grote overeenkomsten tussen het T1- en T2-verwervingsproces lijkt er echter niet veel reden aan te nemen dat de T2 op *een structureel andere manier* of via *andere principes* wordt verworven dan de T1. En als dat zo is, is er ook geen reden om het op een principieel andere manier te onderwijzen. Bijvoorbeeld met veel expliciete en systematische aandacht voor grammatica en met behulp van abstracte regels. Dat het laatste niet veel zin heeft, wordt ook duidelijk uit effectstudies. Stel bijvoorbeeld dat men NT2-onderwijs als volgt zou inrichten: 20 uur onderwijs volgens een strikt communicatieve of inhoudsgerichte methode, aangevuld met 5 uur grammatica-onderwijs van het type-3 soort: Focus on FormS. Als je naar de uitkomsten van experimenten kijkt die het effect van dat extra grammaticaonderwijs proberen vast te stellen, dan raak je niet bepaald onder de indruk: dat aanvullende onderwijs blijkt namelijk helemaal geen meerwaarde te hebben (zie voor voorbeelden Bossers 2003). En omdat het niets toevoegt kunnen we het dus net zo goed achterwege laten en de tijd beter gebruiken.
Samengevat: Focus on Meaning-onderwijs leidt niet tot beheersing op doeltaalniveau, maar aanvullend Focus on FormS-onderwijs is niet de oplossing: daar komen leerders niet veel verder mee.

***Het effect van Focus on Form-activiteiten***
Naast Focus on Meaning- en Focus on FormS-onderwijs bestaat er nog een tussenvorm, gebaseerd op het idee dat T2-leerders weliswaar toegang hebben tot UG maar dat de T1 roet in het eten gooit, zodat enige aanvullende vormgerichte instructie vereist is. Die heb ik hierboven Focus on Form genoemd, niet omdat dat zo'n gelukkige benaming is maar omdat die vorm van instructie zo bekend staat in de literatuur. In Focus on Form draait het om het begrip *noticing*. Het idee hierachter is dat sommige grammaticale aspecten niet goed worden opgemerkt door T2-leerders waardoor die aspecten niet worden verworven. Het onderwijs moet er in deze visie vooral op gericht zijn om de aandacht te vestigen op die aspecten, niet door het geven van losse regeltjes en oefeningen maar door die aspecten op de één of andere manier meer zichtbaar te maken, zodat ze door de T2-leerder *wel* opgemerkt worden en daardoor ook worden verworven.

Focus on Form heeft als belangrijkste kenmerken dat het:
(a) de aandacht van de leerder richt op problematische grammaticale aspecten van de T2
(b) zoveel mogelijk vorm en betekenis integreert, en dus:
(c) niet geïsoleerd werkt aan grammatica, maar 'in context', als onderdeel van betekenis- en inhoudsgericht onderwijs.

Kenmerkend is dus dat je meer doet dan alleen taal aanbieden, maar dat je ook afziet van het geïsoleerd werken (dus los van communicatieve taaltaken) met regels en hun toepassing. Een aantal voor deze aanpak typerende opdrachten en werkvormen kan men vinden in Kuiken (2004).

Als Focus on Meaning niet effectief genoeg is en Focus on FormS ook niet, dan is de vraag nu: is Focus on Form dan wel effectief, of staan we helemaal met lege handen? We komen daarmee bij de derde vraag: wat wijzen experimenten uit waarin het effect op de verwerving is onderzocht? Er is in de afgelopen jaren bijzonder veel onderzoek gedaan op dit terrein, en wanneer dat het geval is, is er meestal wel een wetenschapper zo vriendelijk om een meta-analyse uit te voeren. Dat is: alle studies op één hoop gooien en kijken welke algemene trend er te bespeuren is. In 2000 is zo'n meta-analyse verschenen van 250 experimenten naar het effect van instructie op de verwerving (Norris & Ortega 2000) en wat daar onder andere uit bleek was dat de FonF-aanpak inderdaad de meest effectieve is van de drie instructietypen: de verwerving wordt hierdoor substantieel versneld.
Die conclusie is echter nog niet erg bruikbaar voor het taalonderwijs, want er zijn veel manieren om binnen een FonF-aanpak aan grammatica te

werken. Grofweg gezegd kun je een tweedeling maken tussen meer expliciete en meer impliciete FonF-activiteiten. Bij expliciete FonF-activiteiten wordt meer met regels gewerkt en is er, net als bij Focus on FormS-onderwijs, sprake van verwerving van taal via metalinguïstische kennis, maar dan wel 'in betekenisvolle contexten'. Impliciet FonF-onderwijs is alleen gericht op het vestigen van de aandacht op bepaalde verschijnselen, patronen, regelmatigheden, structuren in het taalaanbod, zonder dat daarbij op de achterliggende abstracte regels of principes wordt ingegaan.
Norris & Ortega hebben ook die beide vormen met elkaar vergeleken en komen tot de conclusie dat de meer expliciete vormen van instructie effectiever zijn dan de meer impliciete. Dit is wat je momenteel met een beetje goede wil de 'gangbare opvatting' zou kunnen noemen onder onderzoekers die zich met deze problematiek bezighouden, al kan lang niet iedereen zich erin vinden (zie voor de verschillende opvattingen het themanummer van Gramma/TTT [nr.8, 2000] over Focus on Form-onderwijs). Die scepsis van sommige onderzoekers lijkt mij wel op zijn plaats, want het type onderzoek dat naar het effect van expliciet FonF-onderwijs is gedaan, geeft reden tot een flinke dosis twijfel over de heilzame werking van die methode, en bij nadere beschouwing zou ook hier wel eens sprake kunnen zijn van *short, simple and wrong.* Ik moet daarvoor even nader ingaan op de wijze waarop het effect van instructie doorgaans is onderzocht.

Stel dat ik als docent aan een T2-leerder van het Turks zou uitleggen hoe je het meervoud vormt. Dat is een relatief simpele regel: plak het suffix -LER of -LAR achter een substantief, al naar gelang de voorafgaande klinker. Bijvoorbeeld:

**EV (huis)** wordt **EVLER (huizen)**
**ADAM (man)** wordt **ADAMLAR (mannen)**

Als ik na deze uitleg een toetsje zou afnemen met als instructie 'maak het meervoud', of ik zou de betreffende T2-leerders een aantal substantieven voorleggen met de vraag of het gebruikte meervoud juist is, dan zullen ze waarschijnlijk goed scoren op zo'n toets, of in elk geval beter dan de leerders die de regeluitleg *niet* hebben gekregen. Maar kun je uit die hoge(re) score concluderen dat die meervoudsvorming nu ook werkelijk is *verworven*?
Daar kun je alleen 'ja' op antwoorden, als die leerders na afloop in de kantine nog even in het Turks napraten over de les en daarbij opeens spontaan de juiste meervoudsvormen produceren. En dat nu, dat weet iedere NT2-docent, is meestal niet het geval. Misschien nog wel bij een erg

eenvoudige regel als deze meervoudsvorming (maar ook dan lang niet altijd), maar zeker niet bij bijvoorbeeld verschijnselen als inversie of woordvolgorde van de bijzin.
Cursisten die je de regel feilloos kunnen uitleggen, passen hem in spontaan taalgebruik vaak niet toe (en andere cursisten die de regel *niet* kunnen formuleren, gebruiken hem soms wel correct). Verwerving, met andere woorden, is alleen goed vast te stellen in *spontaan* taalgebruik en niet met grammaticatoetsachtige meetinstrumentjes. Dergelijke meetinstrumenten meten namelijk metalinguïstische kennis en geen linguïstische. En bij *verwerving* gaat het juist om het laatste.
Norris & Ortega concluderen zelf al dat er weinig experimenten zijn (niet meer dan 10%) waarin dat ook werkelijk gebeurt. En ze concluderen nog iets: de tijd tussen instructie en meting is vaak erg kort; de vraag is dus wat de lange-termijneffecten zijn. Als er na langere tijd wel nogmaals wordt gemeten, meestal na ongeveer een maand, dan blijkt het effect van expliciete instructie veel kleiner. En het zou best kunnen, al weten we dat niet, dat het daarna wel helemaal verdwijnt...
Als je met deze ogen nog eens naar de experimenten kijkt - en dat is wat onlangs is gedaan door Doughty (2003) - dan is de meerwaarde van expliciete FonF-instructie helemaal niet meer zo duidelijk als het in eerste instantie leek. Dat betekent dat we op basis van deze meta-analyse wel kunnen concluderen dat FonF de effectiefste aanpak is, maar niet welk type FonF. Dit is waar de discussie in de vakliteratuur op dit moment over gaat, en waar de antwoorden niet duidelijk te geven zijn. Voor definitieve conclusies is het in ieder geval nog veel te vroeg, daarvoor ontbreken eenvoudigweg voldoende gegevens.

Een mogelijk aanknopingspunt voor de verdere zoektocht naar effectieve vormen van grammatica-onderwijs vormen wellicht de positieve uitkomsten van enkele (kleinschalige) experimenten met impliciete FonF-activiteiten. Twee voorbeelden bespreek ik zodadelijk. Ook het antwoord op de vierde en laatste vraag, namelijk 'Wat weten we in algemene zin over de wijze waarop mensen complexe systemen leren?', duidt erop dat impliciet leren wel eens een zeer efficiënte vorm van T2-verwerving zou kunnen zijn. Doughty wijst in de eerdergenoemde publicatie (2003: 293-298) op een groot aantal experimenten naar de wijze waarop mensen zich die complexe systemen eigen maken. De vraag daarbij is: verloopt het leerproces in zo´n geval via een meer impliciete of meer expliciete route? Twee in dit verband relevante conclusies zijn:

- Een verbetering in presteren gaat in de regel *vooraf* aan het kunnen formuleren van de achterliggende regel / principe.
- Expliciete kennis is hooguit behulpzaam bij taken met weinig en niet-complexe variabelen.

Er is, concludeert ze, een "limited role of explicit learning in improving performance. The findings [...] point to a default mode for SLA that is fundamentally implicit".

## Conclusie

In het voorafgaande heb ik, aan de hand van vier vragen, zoveel mogelijk aanwijzingen naar voren gebracht die wijzen op de effectiviteit of ineffectiviteit van bepaalde typen instructie. Daarbij kwamen we in steeds dieper water, panklare oplossingen zijn er beslist nog niet. Maar als ik toch voorzichtig een paar conclusies zou moeten trekken, zouden die als volgt luiden:

- Expliciete kennis is maar in beperkte mate noodzakelijk voor of behulpzaam bij het verwerven van een tweede taal.
- Impliciete vormen van leren kunnen minstens even effectief zijn als expliciete.
- Vormen van impliciete FonF-activiteiten kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan de taalverwerving en zouden daarom een plaats moeten krijgen in het T2-onderwijs en ook moeten worden opgenomen in leergangen / methodes. Dit geldt voor alle T2-leerders, maar zeker voor de lager-opgeleiden onder hen, die met regels toch al moeilijk uit de voeten kunnen.

Al met al denk ik, dat impliciete vormen van grammatica-onderwijs veel perspectief op succes bieden, eenvoudigweg omdat ze het beste aansluiten bij de wijze waarop taal wordt verworven. Het zou kunnen dat expliciete aandacht voor vormkwesties en het geven van regels nog wel enig effect kan hebben als het om zeer eenvoudige regels gaat met een breed bereik, en mits op het juiste moment aangeboden, dat ook nog. Maar veel van de tijd die momenteel in het NT2-onderwijs besteed wordt aan expliciet grammatica-onderwijs zou in mijn ogen beter aan andere zaken kunnen worden besteed. Met name aan activiteiten waarbij of interactie en communicatie, of taalverwerking (luisteren en lezen) centraal staan, waardoor er optimale condities worden gecreëerd voor (impliciete) taalverwerving.

## Tot besluit: twee voorbeelden van impliciete FonF-instructie

Tot besluit wilde ik, om op een concrete manier te eindigen, twee vormen van impliciete FonF-activiteiten bespreken die momenteel intensief onderzocht worden en waarvan de effecten op de verwerving groot lijken te zijn. Het gaat om *Processing Instruction* (Bill VanPatten en collega's) en om zogenaamde *Recasts* (Michael Long en collega's)
Bij processing instruction draait het allemaal om *interpretatie* van vormkenmerken. Leerders dienen vormen aan betekenissen te koppelen, zodat ze zien dat bepaalde vormen vereist zijn om bepaalde betekenissen mee uit te drukken. Je kunt daarbij aan het volgende denken. Als het bijvoorbeeld om *getal* gaat, zoals in het eerdere Turkse voorbeeldje, dan bestaat de taak daaruit dat de leerders bijvoorbeeld een gegeven vorm (enkel- of meervoud) aan een plaatje moeten koppelen met daarop of één of meerdere referenten. Zelf hebben we onlangs soortgelijke experimentjes met *tijdsvormen* uitgevoerd: Leerders moesten daarbij zinnen in de toekomende, tegenwoordige of verleden tijd koppelen aan afbeeldingen van een persoon die iets aan het doen is, iets gaat doen of iets heeft gedaan (Stevens 2004).
Belangrijk is dat dit alleen *receptief* gebeurt (vanuit de redenering dat het taalsysteem met name wordt beïnvloedt door en zich ontwikkelt via het *interpreteren* van taalvormen, zoals dat ook in de T1 gebeurt) en zonder regeluitleg. In meerdere experimenten zijn positieve resultaten van deze instructievorm gevonden, ook in vergelijking met meer expliciete vormen van instructie m.b.t. hetzelfde verschijnsel (zie bijvoorbeeld VanPatten & Cadierno 1993 en, voor een overzicht, VanPatten 2002). Een probleem met dit type instructie is overigens wel dat het alleen werkt bij betekenisvolle grammaticale verschijnselen, en dat de vertaling naar de didactiek niet eenvoudig is en nogal wat creativiteit vergt.

Een andere vorm van impliciete FonF-instructie zijn zogenaamde *recasts*. Dat kun je omschrijven als 'verbeterde herformuleringen'. Het is niet hetzelfde als foutencorrectie (zoals door de juffrouw van Özkan), twee voorbeelden kunnen dat duidelijk maken (uit: Long 1996, 429).

Leerder: ... Yes, a woman **drinking** wine uh bottle... and man drinking beer...
Docent: Yes, and **she's** drinking a glass or a bottle of wine?
Leerder: She? **She's** drinking in glass.

Leerder: Japan **export** more computers in 1985.
Docent: Japan **exported** more than the USA?
Leerder: Right, Japan **exported** more...

Zoals blijkt uit deze voorbeelden, herformuleert de docent op een volstrekt natuurlijke manier, die niet de communicatie onderbreekt of de aandacht bewust op de vorm richt, de uiting van de leerder, waarop de juiste vorm door de leerder wordt overgenomen. Long meldt dat dit soort recasts ook daadwerkelijk tot verwerving leidt, in die zin dat leerders na enkele recasts in het overgrote deel de juiste vorm gaan gebruiken en bovenstaande fouten nauwelijks of niet meer maken. Deze vorm van impliciete FonF-instructie is misschien wat eenvoudiger te implementeren dan de eerstgenoemde, maar ook hier zullen eerst geschikte werkvormen moeten worden ontwikkeld, en ook hier wordt veel vaardigheid en creativiteit van de docent gevraagd.

Dit waren twee voorbeelden van veelbelovende impliciete FonF-technieken die momenteel intensief onderzocht worden. Er zijn er veel meer (zie daarvoor Doughty & Williams 1998). Het zal echter nog wel even duren voordat er werkelijk effectieve en in de klas hanteerbare instructievormen voorhanden zijn, maar het geeft hopelijk een indruk van de richting waarin men momenteel zoekt.

## Noten

1. Deze tekst is een bewerking van de lezing gehouden op de NT2-docentendag van de TU-Delft op 4 juni 2004, die mede werd georganiseerd ter gelegenheid van het afscheid van prof. Sciarone.
2. Dit, of een zeer daarop gelijkend dialoogje, werd ooit door Koen Jaspaert, voormalig secretaris van de Taalunie, gebruikt in een lezing ter afscheid van de Projectgroep NT2.
3. Zie noot 1

## Referenties


Bossers, B. (2003), 'Grammaticaonderwijs, heeft dat zin?' *LES* 20, 119: 2-6.

Brown, H. D. (2001), *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. Second edition. London: Longman.

Doughty, C. & J. Williams (1998), 'Pedagogical choices in focus on form.' In: C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: CUP, 197-261.

Doughty, C. (2003), 'Instructed SLA: constraints, compensation, and enhancement'. In: C. Doughty & M.H. Long (eds.), *Handbook of second language acquisition.* New York: Blackwell, 256-310.

Epstein, S.D., S. Flynn & G. Martohardjono (1996), 'Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research.' *Behavioral and Brain Sciences* 19, 4: 677-758.

Flynn, S. (1996), 'A parameter-setting approach to second language acquisition.' In: W. R. Ritchie & T. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition.* San Diego: Academic Press, 121-158.
Hyltenstam, K. & N. Abrahamsson (2003), 'Maturational constraints in SLA.' In: C.J. Doughty & M.H. Long (eds.), *Handbook of second language acquisition.* Malden, MA: Blackwell, 539-599.
Kuiken, F. (2004), 'Focus on Form in het onderwijs Nederlands als tweede taal'. In: B. Bossers (red.), *Vakwerk! Achtergronden van de NT2-lespraktijk.* Amsterdam: BV NT2, 9-28.
Long, M.H. (1996), 'The role of linguistic environment in second language acquisition.' In: W.R. Ritchie & T.J. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition.* Academic Press, San Diego, 413-468.
Mitchell, R. & F. Myles (1998), *Second language learning theories.* Arnold, London.
Norris, J. & L. Ortega (2000), 'Effectiveness of L2-instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis.' *Language Learning* 50, 3, 417-528.
Stevens, C. (2004), *Als je bedoelt wat ik begrijp. Een onderzoek naar het effect van processing instruction op de taalverwerving van stagnerende NT2-leerders.* MA-thesis Vrije Universiteit Amsterdam.
Swain, M. & S. Lapkin (1995), 'Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning.' *Applied Linguistics* 16, 3, 371-391.
Swain, M. (1995), 'Three functions of output in second language learning'. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds), *Principle and practice in applied linguistics.* Oxford: OUP, 125-144.
Swain, M. (1998), 'Focus on form through conscious reflection'. In: C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: CUP, 64-81.
Van Patten, B. & T. Cadierno (1993), 'Explicit instruction and input processing.' *Studies in second language acquisition* 15, 225-243.
Van Patten (2002), Processing instruction: an update. *Language Learning* 52, 4, 755-803.

## *Eerder verschenen in deze reeks*

In 2004 is verschenen: een bundel met lezingen gehouden op de eerste grote NT2-conferentie georganiseerd door de BV NT2. Deze conferentie vond plaats te Heino in 2003. De titel van de bundel is: *Vakwerk! Achtergronden van de NT2-lespraktijk.* De volgende artikelen zijn erin opgenomen:

Folkert Kuiken
*Focus on Form in het onderwijs Nederlands als tweede taal*

Ellie Liemberg
*Het Staatsexamen NT2 en de Europese taalniveaus*

Jan H. Hulstijn
*Oefenen in woord-voor-woord verstaan als vorm van impliciet leren*

Ruud Stumpel
*Het Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal*

Bart Bossers
*Zoveel lezers, zoveel wensen…*
*Leesvaardigheidstraining in de NT2-klas*

# Over de Beroepsvereniging van Docenten NT2

Sinds de oprichting op 28 januari 2003 houdt de BV NT2 zich bezig met informatie-uitwisseling, belangenbehartiging en deskundigheidsbevordering ten behoeve van docenten Nederlands als Tweede taal in Vlaanderen en in Nederland.

Het bestuur bestaat uit:
Annemieke Zevenhuijzen, voorzitter
Aart Evert Lokhorst, secretaris
Simon Verhallen, penningmeester
Douwe Brouwer, bestuurslid
Marjolijn Kaak, bestuurslid
Jan Strijbol, bestuurslid
Annemie Decavele, bestuurslid

Informatie over de activiteiten van de BV NT2 is te vinden op de eigen website van de vereniging: www.bvnt2.org De website wordt ook door leden gebruikt als virtuele ontmoetingsplaats, overlegruimte en discussieplatform. De leden worden regelmatig per elektronische Nieuwsbrief, e-mail en per post op de hoogte gehouden van geplande activiteiten van de vereniging. Daarnaast publiceert de BV NT2 regelmatig in tijdschriften zoals *LES, Profiel* en *Alfa-nieuws.*

Er is een aantal werkgroepen gevormd rond de volgende thema's:

- Kwalificaties en Competenties
- Externe Contacten
- Staatsexamen en Inburgeringsexamen
- Alfabetisering
- Conferenties
- Zelfstandig Ondernemen en NT2

Naast de grote tweedaagse conferenties in Heino en Vierhouten zijn er diverse andere studiebijeenkomsten georganiseerd. In 2004 een studiemiddag in Alkmaar over *Feedback op het Staatsexamen*, een bijeenkomst in Leuven met workshops over de lespraktijk en in Amersfoort over de *Toekomst van de NT2-docent.* In april 2005 een studiebijeenkomst in Den Haag onder de titel *Alfa-NT2, meer dan broodnodig*! In mei een studiebijeenkomst in Leuven, getiteld *Plezier in de Taalklas.* In juni werd in Maarssen een bijeenkomst georganiseerd onder de naam *Zelfstandig Ondernemen en NT2.*
Daarnaast is er hard gewerkt aan een EVC-procedure en een portfolio om docenten te beoordelen op de competenties zoals beschreven in het bekwaamheidsprofiel *Docent Nederlands als Tweede taal.* Een eerste groep NT2-docenten zal in oktober 2005 het officiële certificaat op basis van dit profiel ontvangen.

De BV NT2 is een groeiende actieve vereniging. Diverse leden fungeren als contactpersoon door binnen hun werkkring de informatie van de vereniging verder te verspreiden en collega's enthousiast te maken voor de activiteiten van de BV NT2. Aanmelding als lid en/of contactpersoon is mogelijk via onze website.