Beroepsvereniging van docenten
Nederlands als Tweede Taal

VAKWERK 3

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

LEZINGEN NT2-CONFERENTIE HOEVEN 2006

Vakwerk 3

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

Bart Bossers (red.)

Vakwerk 3

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

Lezingen NT2-conferentie Hoeven 2006

BV NT2 – Amsterdam – 2006

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
Kruseman van Eltenweg 4
1817 BC Alkmaar

Mailadres:
A.E.Lokhorst@Horizoncollege.nl

ISBN-10: 90-808971-4-0
ISBN-13: 978-90-808971-4-4
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

De derde alweer, maar ditmaal zonder tentjes, stapelbedden of regen: in juni 2006 organiseerde de BV NT2 opnieuw een tweedaagse NT2-conferentie, in klooster Bovendonk in Hoeven. En ditmaal werkte nagenoeg alles mee: de prachtige omgeving, het mooie weer, de gastvrije ontvangst, het heerlijke eten en drinken, de muziek, en natuurlijk het programma.
De ruim 400 deelnemers hebben er erg van genoten, zoals bleek uit de positieve evaluaties en de enthousiaste reacties. En de organisatoren ook, zeggen we eerlijk, want die hadden, gezien het soepele verloop, zelf soms ook even tijd om een masterclass, workshop of lezing bij te wonen. En dat was bepaald geen straf, gezien de ambiance. De plenaire lezingen vonden plaats in de mooie kapel van het klooster, de lezingen in de schitterende bibliotheek. Het was een plezier om erbij te zijn.
De derde conferentie betekent ook de derde *Vakwerk*-bundel, waarin alle lezingen van de conferentie bijeen zijn gebracht. De onderwerpen zijn divers; drie ervan zijn nog niet eerder in de *Vakwerk*-reeks aan de orde gekomen, namelijk *woordenschat, taalmethoden* en *uitspraak.* Jan-Arjen Mondria gaat in zijn bijdrage in op een zevental bestaande ideeën over woordenschatverwerving en bespreekt hoe juist of onjuist die zijn. Wilfried Decoo, die de drukbezochte en zeer gewaardeerde plenaire lezing hield op dag 2 van de conferentie, neemt ons mee in de geschiedenis van taalleermethodes en laat zien dat het ultieme gelijk ook hier niet bestaat: geen methode is bestand tegen zijn uiteindelijke ondergang. Chris van Veen presenteert enkele recente uitkomsten van onderzoek naar uitspraak en geeft een aantal praktische oefeningen om in de klas aan uitspraakverbetering te werken. Het onderwerp *grammatica*, dat ook in Vakwerk 1 en 2 aan de orde kwam, wordt ditmaal belicht door Folkert Kuiken en Alied Blom. De bijdragen zijn geschreven vanuit verschillende opvattingen over grammatica-onderwijs en laten zien hoe je vanuit deze uitgangspunten zou kunnen werken aan grammatica in de NT2-klas. Bart Bossers gaat in op het veelbesproken 'nieuwe leren': wat is dat precies, en wat hebben we eraan in het NT2-onderwijs? Ineke v.d. Craats bespreekt een onderwerp dat veel meer aandacht verdient dan het momenteel in de literatuur krijgt: de zeer moeilijk lerende NT2-leerder. Hoe komt het dat sommige leerders niet meer vooruit komen, en wat zou je aan die 'stagnerende' taalverwerving kunnen doen?

De inhoud van deze bundel brengt u hopelijk weer veel leesplezier, nieuwe ideeën, informatie en inspiratie!

Bart Bossers, oktober 2006

INHOUD

Wilfried Decoo
Op de golven van talenmethodiek: een blik vanuit het kraaiennest 9

Jan-Arjen Mondria
Mythen over vocabulaireverwerving 27

Ineke van de Craats
Obstakels op de NT2-snelweg 39

Chris van Veen
De nadruk op uitspraak. Theoretische overwegingen en praktische voorbeelden 55

Alied Blom
Geen grammatica in het NT2-onderwijs, maar wat dan? 65

Folkert Kuiken
Focus on Form als alternatief voor grammaticaonderwijs 81

Bart Bossers
NT2 en het nieuwe leren 95

Over de Beroepsvereniging van docenten NT2 115

OP DE GOLVEN VAN TALENMETHODIEK: EEN BLIK VANUIT HET KRAAIENNEST

WILFRIED DECOO
Brigham Young University (U.S.A.), Universiteit Antwerpen (België)

Inleiding

Al enkele eeuwen volgen taalmethoden elkaar op, in cycli van ruwweg dertig jaar. Een nieuwe methode veroordeelt een vroegere meestal zonder omhaal. Maar de geschiedenis leert dat elke nieuwe aanpak ook maar enkele decennia beschoren is. Wat maakt het succes van een taalmethode? Wat veroorzaakt de ondergang? En vooral: wat zijn de goeie en de slechte kanten van deze golfbeweging?

In deze korte inhoudsbeschrijving staat dat elke nieuwe taalmethode maar enkele decennia beschoren is. Dat kan doen geloven dat ik het naderend overlijden van huidige methodetrends kom aankondigen. De vernieuwers zijn dus mogelijk al boos, en traditionalisten hopen misschien dat ik het herstel van oude waarden kom verdedigen. Nee, mijn bijdrage heeft niet de bedoeling vernieuwingen te ondergraven, noch traditionele werkwijzen te loven, maar wel om ze alle in een breder historisch geheel te plaatsen. Uiteraard kan dit de waarde van vernieuwingen relativeren, maar ook ondersteunen. Het volgen van de grote bewegingen van taalmethodes over de jaren maakt het immers mogelijk zowel hun sterke als hun zwakke kanten scherp te stellen.

Een korte blik op de geschiedenis

Taalonderwijs is een discipline die haar eigen geschiedenis meestal bar slecht kent. Bijvoorbeeld, in de jaren zestig startte een krachtige hervorming in het Europese taalonderwijs, met de *directe methode* als verzamelnaam voor varianten als *hervormde methode, fonetische methode, intuïtieve methode, natuurlijke methode ...* In het begin waren de principes nog genuanceerd – meer direct contact met de doeltaal, meer spreekvaardigheid – maar ze werden alsmaar extremer: weinig schrijven, minimale grammatica, geen vertaling, alles gericht op communicatie. In heel Europa schaarden leerplannen en opleiding zich achter het banier van de directe methode.

Met de jaren zestig bedoel ik ... 1860. Maar rond de eeuwwisseling stierf de beweging uiteindelijk een stille dood, ondanks al het enthousiasme dat zij had opgewekt. Er brak een nieuwe periode aan – van ongeveer 1910 tot het midden van de 20e eeuw. De taalmethodes werden eclectisch en gevarieerd. Men behield het goede van de directe methode, namelijk functionele basisdialoogjes, maar nu met vertaling van de nieuwe woorden en met expliciete grammatica. Het oefenmateriaal richtte zich ook weer op lees- en schrijfvaardigheid en op vertaling. Men noemde de aanpak onder meer *la méthode mixte.* Vele varianten zagen het licht, gesteund door intens wetenschappelijk onderzoek in tal van landen. Methodes pasten zich ook naar behoeften. Zo ontstond tijdens de Tweede Wereldoorlog de Amerikaanse *Army Method*, een intens drilmatige methode, maar nog steeds gekoppeld aan grammatica en vertaling.

Na de Tweede Wereldoorlog zwol de roep aan om het mondelinge volledig voorrang te geven – zonder het *déjà-vu* te beseffen. In de loop der jaren verstrakten de principes weer, wat uiteindelijk, rond 1960, tot de extreme uitingen van de *audiomethodes* leidde: verboden te vertalen, grammatica te expliciteren en te schrijven in de beginfase. Maar opnieuw volgden de ontgoochelingen en de analyses die de zwakheden aantoonden. En weer keerde men terug naar een onderwijs dat inzicht, gebruik van moedertaal en schriftbeeld herwaardeerde. Tegelijkertijd vergat men het belang van de praktische taalvaardigheid niet, want de *cognitieve methodes* vanaf het einde van de jaren 60 waren opnieuw essentieel eclectisch. De meest interessante cognitieve methodes waren ongetwijfeld diegene die poogden de TGG - Transformationeel Generatieve Grammatica van Chomsky in een taaldidactiek om te zetten (Engels 1969, Frank 1973, Götze 1971).

Die periode, rond en na 1970, was ook een bijzonder rijke broeikas voor allerlei innovaties. Tientallen nieuwe methodes zagen toen het licht, de ene al origineler en gedurfder dan de andere. Zo lanceerden enkelen het idee van taaltoetsing via een echt communicatief bewijs: kun je je verstaanbaar maken in een bepaalde situatie, ook al is je taal nog beperkt? (Spolsky 1968, Jakobovits 1969). Zo rijpte de zogenaamde *communicatieve aanpak*. Tussen de vele andere benaderingen van die periode kreeg die trend de wind in de zeilen in de jaren 70. *Communicatieve behoeften* dicteerden de agenda. "Kennis" werd ondergeschikt aan "vaardigheid". De aanpak hevelde in Angelsaksische regio's over naar het middelbaar onderwijs en na jaren ook naar andere landen als *de* te volgen trend. Uit de stam vertakten zich tal van varianten.

En opnieuw groeit de tegenbeweging. Reacties op extreme interpretaties van de communicatieve aanpak dateren al van de jaren 80 (o.m. Nold 1980, Higgs & Clifford 1982, Hutchinson & Klepac 1982, Richards 1984, Swan 1985, Gareau 1987, Efstathiadis 1987). Sedertdien hebben vele andere studies op zwakheden gewezen, in het bijzonder voor het middelbaar onderwijs. De analyses wijzen op het moeilijk aflijnbare en het onhanteerbare van de concepten "communicatie", "vaardigheden" en "strategieën" als didactisch referentiekader. Ze merken op dat voor de keuze van de situaties en taalhandelingen een voorafgaandelijke, experimentele behoeftenanalyse gewoon ontbreekt, en bijgevolg ook een verantwoorde bepaling van de lexicale en grammaticale bouwstenen. Ze stellen vast dat andere methodes evengoed communicatieve doelen bereiken, maar dat die methodes, door ook inzicht en taalcorrectheid te benadrukken, minder leiden tot het zich vastzetten van een gebrekkige, foutenrijke taal. Ze benadrukken de eigenheid van schools taalonderwijs en herwaarderen de kenniscomponent in het leerproces, *zonder daarmee in een ander uiterste te willen vallen.* Onderzoekers wijzen er in dat verband ook op dat een communicatieve aanpak die onvoldoende plaats ruimt voor taalanalyse en zorgvuldigheid, ernstige negatieve gevolgen heeft op de voorbereiding op het hoger onderwijs – zoals b.v. Torunn Lehmann aantoont in haar doctoraat met de sprekende titel *Literacy and the tertiary student: why has the communicative approach failed?* (1999). Heel veel discussie gaat nog altijd, zoals al anderhalve eeuw lang, over de plaats van de grammatica in het geheel: ja of nee? En zo ja: wanneer? welke? aan wie? hoe?

Methodes in het taalonderwijs volgen dus een soort bioritme, dat ons telkens van te eng geworden invalshoeken terug naar redelijkheid en eclecticisme brengt. Soms spreekt men van een "slingerbeweging", maar de zaak is complexer dan enkel een op en neer gaan tussen twee standpunten. Een bioritme vermengt verschillende cycli en een boel variabelen.

In de rest van deze bijdrage zal ik eerst het begrip "taalmethode" verduidelijken om vervolgens enkele redenen van opgang en neergang van taalmethodes bondig te ontleden.

De wereld van de taalmethodes

What's in a name?

Een gebalde en dus simplistische definitie: "Een taalmethode is een onderwijs- en leermodel dat een kernconcept benadrukt om een taal succesvol te leren." Het kernconcept blijkt vaak uit de naam van de methode. Die naam kan betrekking hebben op:

- Een vaardigheid (de *lees*methode van Coleman, de *luister*methode van Tomatis, de interactieve *spreek*methode van Coktel).
- Een inhoud (Frans voor de *horeca*, *business* English, Duits voor *toerisme*. Dus in feite elke LSP-methode (*Language for Special Purposes*), waar een taalinhoud centraal staat).
- Een didactiek: de *audiovisuele* methode, CLL (*Community* Language Learning), TPR (Total *Physical Response*), TBL (*Task-based* Learning), de emotieve *Suggestopedie* ...

Zo'n kernconcept is wel richtinggevend, maar ook dramatisch reducerend en kan dus snel verkeerd begrepen worden. Buitenstaanders, en zeker criticasters, hebben de neiging om een methode af te kraken op haar kernconcept. Zo kan men *audiovisueel* afdoen als "drillen via luisteren en nazeggen", *grammatica-vertaal* als "puur theorie en themaoefeningen" of *communicatief* als "babbelsessies". Dat is oneerlijk want elke methode is ook veel meer dan haar kernconcept.

Zes niveaus van methodes

Taalmethodes realiseren zich op verschillende niveaus.

Op het hoogste niveau heb je de tendensmethode – een globale indicatie voor methodes met eenzelfde kernconcept. Zo is de *directe methode* op het einde van de 19e eeuw eigenlijk een conglomeraat van gelijkgestemde opties. De *audiobeweging* van de jaren 1960 verzamelt onder haar vleugels verschillende audiolinguale en audiovisuele methodes. De *emotieve aanpak* en de *communicatieve aanpak* van de jongste decennia zijn eveneens tendensmethodes, d.w.z. verzamelnamen voor benaderingen met een gedeelde stam. In het Engels spreekt men vaak van approach om het globale van de benadering te onderstrepen.

Als we concretiseren komen we op het niveau van de labelmethode. Hier ontmoeten we benaderingen met een specifieke naam en een gedetailleerde beschrijving, opgemaakt door de grondleggers ervan, zoals *SGAV - Structuro-Global Audio-Visuel* van Guberina en Rivenc, *Suggestopedie* van Lozanov, de *Delftse methode* van Sciarone, *Strategic Interaction* van Di Pietro, *The Silent Way* van Gattegno, *The Natural Approach* van Krashen en Terrell, *Sofrologie* van Caycedo, het *taakgericht* onderwijs ... We kunnen er tientallen opsommen van de laatste decennia.

Labelmethodes die tot dezelfde tendensmethode horen, kunnen onderling al verschillen. In het gamma van de *communicatieve aanpak* vind je aldus methodes die op sommige punten tegenover elkaar staan – in de mate van grammaticagebruik, in de introductievolgorde van de

vaardigheden of in de plaats van de vertaling. Maar ze hebben wel met elkaar gemeen dat *communicatieve behoeften* het organiserende principe zijn.

Auteurs produceren een leerboekmethode. Uit overtuiging en/of om op veilig te spelen, sluiten ze meestal aan bij de gangbare of de opgelegde tendens. Sinds de jaren 80 beroepen vele handboeken zich op een *communicatieve aanpak.* Er zijn ook veel handboeken die aansluiten op een labelmethode, bv. een realisatie van *Suggestopedie*, of een handleiding voor TPR, of een bundel voor taakgericht onderwijs.

Maar elke leerboekmethode legt ook eigen accenten en vult zaken anders in. Dat leidt tot vragen: is dit leerboek wel echt suggestopedisch? Is het conform de communicatieve aanpak? Ook grondleggers van labelmethodes fronsen de wenkbrauwen als een auteur hun aanpak in een leerboek omzet. Lozanov, de Bulgaarse theoreticus van Suggestopedie, vertelde me destijds hoe verbijsterd hij was over de vervormingen van zijn methode in de Amerikaanse "superlearning approaches". De voorbeelden van dergelijke breuken zijn legio.

Na die drie vrij algemene methodenniveaus, komen we op individuele niveaus, namelijk wat doet de persoon die met een methode werkt. Zo zijn er vooreerst promotoren: verkopers van een methode, verantwoordelijken voor de lerarenopleiding, begeleiders, nascholers, presentatoren op conferenties die een tendens-, label- of leerboek-methode aanhangen. Naarmate elk eigen accenten legt, principes interpreteert en vanuit ervaring tips en wenken geeft, kun je spreken van een *promotormethode*. Normaliter sluiten die aan bij de gangbare methode van hoger niveau, maar elke eigen interpretatie, elke toevoeging of verstrakking van wenken en richtlijnen kleurt het kader persoonlijk in.

Op een nog lager niveau komen we bij de individuele docentmethode. Ook al gebruikt de docent een leerboek, ook al volgt hij een labelmethode, toch zet hij door zijn voorkeuren en zijn planning een eigen stempel. Ook hier komen dus breuken met de hogere niveaus voor. Docenten gaan afwijken of bijsturen, zaken weglaten of toevoegen in functie van de eigen groep waarmee ze werken. Dat kan positief zijn indien goed voorbereid en verantwoord, maar, indien niet, kan het incoherent en ondoelmatig onderwijs in de hand werken.

Ten slotte komen we bij de leerder – waar het uiteindelijk om gaat. Hoewel we hem leerstrategieën kunnen bijbrengen, bepaalt de leerder zelf voor een stuk hoe hij zal leren, wat men ook boven zijn hoofd beslist. De *leerdermethode* kan dus op zijn beurt afwijken. Bijvoorbeeld, in methodes die vertaling bij woordaanbreng verbieden, zal de leerder toch altijd op vertaling terugvallen, omdat zijn vertaalreflex niet-onderdrukbaar

is bij het verwerven van nieuwe woorden. Een methode die beweert inductief te werken (de leerder moet zelf betekenissen of regels ontdekken) wordt ontkracht door de reactie van de leerder: als hij het nieuwe pas vat op het moment dat de betekenis of de regel duidelijk worden gemaakt, is de methode voor hem deductief.

Ook al zitten methodes in theorie op dezelfde hoofdlijn, er kunnen dus min of meer grote verschillen opduiken tussen hogere en lagere niveaus.

Alles of maar een onderdeel?

Elke methode bestaat uit onderdelen: doelstellingen, keuze en organisatie van inhouden, werkvormen, mediagebruik, evaluatie ... Een volledige methode voorziet al die onderdelen in detail, zoals meestal bij een labelmethode of een leerplan. In een leerboekmethode zijn de onderdelen uitgewerkt voor direct gebruik. Een tendensmethode zal zelden alle onderdelen voorzien en zich beperken tot principes.

Bij individuele methodeniveaus worden bepaalde onderdelen meestal in de verf gezet. Een docent, een opleider, een conferentiepresentator kan aldus de nadruk leggen op inhouden of werkvormen die hem nauw aan het hart liggen, zoals het actief-visueel aanbrengen van woorden of het gebruik van video of het skimmen en scannen van teksten. Dergelijke voorkeuren, ook al springen die sterk in het oog, zitten natuurlijk wel in een groter geheel.

Van methodes en moeten

Het is eigen aan het begrip methode: je moet zo werken of het is sterk aanbevolen om zo te werken. Dat roept vragen op.

In welke mate gelden verplichtingen? Je hebt methodes die elke minuut in de klas precies voorschrijven. Andere methodes laten alles aanpasbaar aan de lokale situatie. Daartussen heb je varianten. Veel hangt ook af van de persoonlijkheid van de betrokkene: is hij of zij soepel dan wel dictatoriaal ingesteld? Vaak beginnen verdedigers van methodes nogal dictatoriaal en worden ze soepeler als er tegenwind opsteekt.

Hoe groeien verplichtingen? Een tendensmethode is meestal, in haar algemene principes, vrij soepel. Labelmethodes die zich eruit vertakken gaan vaak strictere richtlijnen uitschrijven. Wie vervolgens in de positie verkeert om de methode lokaal op te leggen, zal soms nog strakker optreden. Raad wordt regel, wenken worden wetten. Van mens tot mens laat een methode toe macht uit te oefenen.

Hoe staan docenten tegenover methodeverplichtingen? De individuele persoonlijkheid beïnvloedt dit, maar ook de aard van de opleiding, van de eigen ervaring, van de begeleiding. Antwoorden op de vorige vragen gaan hier uiteraard sterk meespelen.

Als belangrijke component geven verplichtingen dynamiek aan methodes. Zij zijn de motor die een methode tot leven brengt. Maar precies daarom zijn zij ook de bron van spanningen en conflicten. Meer onderzoek naar die dynamiek zou welkom zijn.

Hierna heb ik het in essentie over methodes op de hogere niveaus of over methodeonderdelen. Het is een summiere analyse die tal van aspecten en nuances onaangeroerd laat.

Wat doet een methode slagen?

Een "nieuw" kernconcept

Een nieuwe methode haalt haar originaliteit uit haar kernconcept. Gewoonlijk is dat concept iets eenvoudigs wat tot de verbeelding spreekt. De term directe methode wil contrasteren met de "omweg" van het indirecte via grammatica en vertaling. De audiomethodes benadrukken het luisteren en nazeggen, "zoals een kind z'n moedertaal leert". Een communicatieve aanpak wil doen communiceren en gebruikt steunwoorden als functioneel, authentiek, natuurlijk. Een kernconcept kan ook indrukwekkender klinken: een sociaal-constructivistische taalmethode beoogt zoiets als "zelf actief taalkennis construeren vanuit interactief ervaringsleren".

Zo'n conceptnaam geeft de indruk van een totale hervorming, terwijl de nieuwe methode soms alleen maar een accent verschuift of het zoeklicht wat anders plaatst, en veel componenten die ze gemeenschappelijk met andere methodes heeft behoudt. Ook maakt de naam het mogelijk de andersdenkende in de hoek te drukken: wie niet "direct" werkt, is dus maar "indirect" bezig; wie een communicatieve aanpak niet aanhangt, is dus "niet-communicatief". Wie niet aan "actief" taakgericht onderwijs doet, is dus maar "passief" bezig.

Het spelen met die namen leidt ook tot het omdraaien van concepten: in recente taaldidactiek verwijst *direct* nu naar "rechtstreeks via grammatica en vertaling expliciteren", terwijl *indirect* geldt voor het "onrechtstreeks doen insijpelen van regels en betekenissen" via natuurlijk taalervaren. Volgens de periode dekken bepaalde termen dus soms een omgekeerde lading.

In de titel van deze paragraaf plaatste ik "nieuw" tussen aanhalingstekens, omdat een kernconcept meestal de heropstanding is van iets wat decennia (of zelfs eeuwen) daarvoor al "in" was, maar toen een andere naam droeg. We zouden dat historisch perspectief meer moeten beseffen. De opleiding van taaldocenten spreekt m.i. veel te weinig over de geschiedenis van taalmethodes en het rijke patrimonium in taaldidactisch onderzoek.

Andere methodes denigreren

Wie een nieuwe methode lanceert, meent de lopende methodes te moeten denigreren en afkeuren. Waarom zou je anders naar het nieuwe overstappen? Omdat elke methode vaak als naamkaartje een kernconcept draagt, kan men de pijl richten op dat concept als zijn achilleshiel. Aldus bekritiseerden de audiomethodes in de jaren 1960 de vroegere aanpak als grammatica-vertaal-methodes die zich dus enkel bekommerden om grammatica en vertalen. Een aantal jaar later kregen de audiomethodes echter van hetzelfde laken een broek: zij werden gepakt op hun audioprincipe, alsof zij enkel werkten met "luisteren en nazeggen". Een methode die "systematiek" in het vaandel voert, wordt weggewuifd als "keurslijf". Een methode die het "communicatieve" vooropstelt, krijgt het verwijt dat het maar tot "foutenrijk gebrabbel" leidt. Het is dus ironisch dat elke methode nadien de prijs betaalt van de eigen promotie. Door zichzelf met een kernconcept te identificeren zet ze een schietschijf klaar voor de critici en de concurrentie.

Soms verkondigt de afkeuring dat het bestaande taalonderwijs in zijn geheel faalt. Moeilijk is dat niet want het is evident dat niet alle leerders op het einde van de rit vlot een paar vreemde talen hanteren. Het onderwijs slaagt wél in wat haalbaar is met beknotte uren en vaak grote klassen. Maar wie iets nieuws lanceert zet het "globale falen" in de verf en kondigt in gloeiende termen de ommekeer aan. Dat soort retoriek belooft echter het onmogelijke. Al sedert de 19e eeuw verkondigt elke vernieuwingsgolf dat nu het mirakel zal plaatsvinden en dat *alle* leerders eindelijk snel en vlot vreemde talen gaan leren. Dat is niet alleen onzin, maar ook een gevaarlijke strategie. Omdat men die belofte in ons normaal onderwijsprogramma niet kan waarmaken, draagt de ontgoocheling telkens bij tot negatieve gevoelens over taalonderwijs. Het grote publiek onthoudt enkel de herhaalde aanklacht dat het schoolse taalleren faalt.

Naar wetenschap verwijzen

Nieuwe methodes verwijzen graag naar wetenschappelijk onderzoek om hun claims te ondersteunen. Soms is dat terecht, soms minder of niet. Als men in de inleiding bij een methode leest: "Recente ontwikkelingen in de talendidactiek tonen aan dat ..." of: "De leerpsychologie vertelt ons

dat ...", is voorzichtigheid geboden. Idem als men tracht te overtuigen met termen die niet goed gedefinieerd zijn, zoals taalhandelingen, inductief leren, constructivisme, cognitieve strategieën ... Dat soort retoriek is verantwoordelijk voor veel mythes in het onderwijs, zoals onder meer Baines (1997) aantoonde. Ook het gebruik van wetenschappelijke referenties kan een probleem zijn, namelijk verwijzen naar auteurs die niet gezegd hebben wat de referentie beweert. Dit en andere euvelen in citatie behandelde ik in een apart boek (Decoo 2002).

Officiële steun bekomen

Essentieel voor de brede invoering van een methode is de officiële onderschrijving ervan. In The secret life of methods analyseert Richards (1984) hoe Ministeries van Onderwijs en instanties zoals de British Council of de Franse BELC een enorme impact hebben op de verspreiding van een taalmethode, ook al bestaat er geen enkel bewijs voor de meerwaarde ervan. Initiatieven die onder de koepel van de Raad van Europa ressorteren (ook al zijn het maar projectrapporten of verslagen van werkgroepen) zitten soms in diezelfde sfeer. Men kan veel doordrukken met dat Europees label. Maar, zegt Richards, de verborgen drijfveren zijn persoonlijke relaties en economische belangen. Hutchinson & Klepac (1982) noemen die beïnvloedingen dan ook een ethisch probleem. Zie ook de grondige studie van Phillipson, Linguistic imperialism (1992), over de politieke manoeuvres en bijbedoelingen in de aanpak van talenonderwijs.

Officiële instanties op nationaal niveau, zoals een departement Onderwijs, een dienst voor onderwijsontwikkeling, een nationale organisatie van docenten, of richtlijnen zoals in kerndoelen, eindtermen en leerplannen, kunnen dus bepalend zijn voor het opdringen van een methode.

De commerciële push

Taalonderwijs is een miljardenmarkt. Uitgeverijen geven werk aan duizenden mensen en zorgen ook voor de concrete invulling van tendens- en labelmethodes in de vorm van helpend leermateriaal, tot stand gebracht door een netwerk van experten en auteurs. Dat is een niet te onderschatten service naar scholen en docenten toe. Maar de wetten van de marketing spelen evenzeer: sterke promotie in kordate slogans, ongenuanceerd aanprijzen van de betrokken methode, soms ondergraven van de concurrerende methodes. En succes is uiteraard gegarandeerd.

Wat doet een methode falen?

Ontgoocheling

De inleiding over de 19e eeuw vermeldde het al. In hun enthousiasme maken nieuwe methodes sterke beloften: vanaf nu gaan alle leerders vlotter en sneller de vreemde taal beheersen. Hoe extremer de principes van de methode, hoe krachtiger de beloften. Als dan ook nog de overstap naar dergelijke methodes massaal en onder druk van het beleid gebeurt, is de ontnuchtering des te erger. In 1910 stemde een opstandige massa op een internationaal congres van taaldocenten in Parijs voor de afschaffing van de directe methode, als protest tegen de beleidsverplichting ze te gebruiken terwijl ervaring in de klas en wetenschappelijk onderzoek de zwakheden ervan ondertussen hadden aangetoond. In ons contreien hebben omstreeks 1970 duizenden docenten Frans de afgang van de audiovisuele methode en de taallabo's meegemaakt, toen bleek dat het opgelegde en zeer dure systeem niet werkte zoals verwacht.

De ontgoocheling is minder bruusk bij eclectische methodes, omdat men daar is uitgegaan van een voorzichtige inschatting. Toch kan men ook in die situatie, na jaren van meer traditioneel onderwijs, docenten doen geloven dat de prestaties ondermaats zijn. Omdat niet alle leerders tot vlotte taalvaardigheid komen op het einde van de rit (wat volledig normaal is), verspreidt men de boodschap van een veralgemeend falen van het taalonderwijs. Het maakt het veld rijp voor de beloftes van een nieuwe aanpak en de cyclus herbegint.

De volgende punten geven meer precieze redenen voor de ontgoochelingen.

Onaangepast aan andere situaties

Een nieuwe methode werkt goed in haar geboortesetting. Omkaderd en bezield door de grondleggers, overgedragen aan docenten die er zorgvuldig voor zijn opgeleid, toegepast in ideale omstandigheden op kleine groepen die het enthousiasme van de vernieuwing delen, moet de nieuwe methode wel tot resultaat leiden. Ook binnen het netwerk van bezielde aanhangers van een labelmethode is succes verzekerd, zoals iedereen weet die modelklassen van The Silent Way, Total Physical Response, Community Language Learning of Suggestopedie heeft mogen bewonderen. Problemen ontstaan in de transfer naar minder ideale omstandigheden, wanneer de methode terechtkomt bij docenten met een andere achtergrond en/of in grote klassen met minder motivatie en discipline.

Een vaak vergeten aspect is de grootte van de groep en het aantal lesuren: vele communicatieve methodes zijn bijvoorbeeld oorspronkelijk ontworpen voor kleine groepen (6 à 8 leerders) en voor intens leren (15 à 40 uur per week), omdat die intensiteit voor een stuk het gebrek aan explicitering kan compenseren. Als men die benadering echter overhevelt naar situaties met maar 3 à 5 wekelijkse lesuren en voor grotere klassen-groepen, is de onaangepastheid schrijnend.

Ook de aard zelf van een methode kan een transfer naar andere situaties minder evident maken. Zo stellen onderzoekers kritische vragen over de toepassing van een communicatieve aanpak in een schoolse context en in andere culturen (zie o.a. Ellis 1996, Collins 1999, Klapper 2003, Zhiming & Wee 1998). Zo'n aanpak is immers bedoeld voor wie in een vreemde taal meteen *moet* communiceren (immigranten en gastarbeiders; bedrijfsmensen, militair personeel, diplomaten). Het komt eropaan om in nutsituaties de authentieke taal globaal te kunnen vatten en elementaire behoeften, al was het maar gebrekkig, te kunnen uitdrukken. Dat geldt zeker voor NT2: wat kun je met de nieuwe taal *meteen doen?* De drijfkracht van een communicatieve aanpak komt dan inderdaad van de *directe* toepasbaarheid van het geleerde dankzij *effectief* contact met anderstaligen. Dat contact zorgt ook voor de noodzakelijke natuurlijke input en voor motivatie.

Maar leerlingen in het lager en middelbaar onderwijs missen veelal die context. Leermateriaal reikt wel een lijst van "evidente" situaties aan voor die leeftijdsgroepen, maar hoeveel leerlingen zullen die situaties ooit snel ervaren en dan ook nog de vreemde taal durven hanteren? Zeker, het in de klas spelen van zo'n situaties kan motiveren en voor integratie zorgen. Anderzijds is het succes van een communicatieve aanpak afhankelijk van de gewilligheid voor actieve deelname, wat niet vanzelfsprekend is bij meer introverte, onzekere of ouder wordende leerders. Omdat schools taalonderwijs ook niet-intensief is, krijg je soms een jarenlange confrontatie met gelijkaardige communicatieve situaties. Als weinig leerlingen dat alles in de realiteit kunnen of willen toepassen, hellen we deels over naar een illusoir en artificieel taalonderwijs dat ook veel tijd opslorpt, zeker in grotere klassen. De vraag van de onderzoekers is dan of men de al zo krappe onderwijstijd niet een stuk anders moet invullen in functie van hogere einddoelstellingen. Het is een complexe vraag die beïnvloed wordt door de finaliteit van elke richting. De problematiek hangt ook af van de specifieke communicatieve methode die men hanteert – gematigd, gemengd of extreem – en van de mate waarin verplichtingen gelden. Ervaren docenten weten immers zelf wel hoe een methode aan te passen aan hun schoolprofiel, hun klas of individuele leerders, indien het beleid het tenminste toelaat.

Men zal uit het voorgaande niet besluiten dat een communicatieve aanpak nu afgedaan heeft op de gewone school. Wél dat de normale evolutie rond taalmethodes plaatsgrijpt: men moet onderzoeken of er zich problemen van onaangepastheid stellen en men moet openstaan voor bijsturingen – *zonder meteen het kind met het badwater weg te gooien.*

Onaangepast aan andere talen

Meestal komt een nieuwe methode eerst tot stand voor een bepaalde vreemde taal. De laatste decennia is dat hoofdzakelijk het Engels. De wereldwijde drang naar Engels heeft een enorme impuls gegeven aan de didactiek van het ESL – English as Second Language. De meeste studies gewijd aan vreemde-taalverwerving en de meeste nieuwe methodes baseren zich op ESL. Van daaruit veralgemenen didactici naar andere talen alsof het leren van elke vreemde taal identiek is.

Engels als vreemde taal heeft echter heel eigen kenmerken: simpel qua grammatica voor dagelijkse communicatie (geen complexe vervoegingen, nagenoeg geen syntactische overeenkomsten, beperkt aantal idiomatische structuren die veel combinaties toestaan), gesteund door een enorme mediapresentie (cartoons, films, songs), onmiddellijk bruikbaar wereldwijd, tolerant qua varianten en uitspraak (British, American, Australian, Canadian). Dat betekent dat sommige principes van een ESL-methode niet zomaar voor andere talen gelden. Elke taal heeft haar eigen variabelen, zoals het aantal elementen die men moet beheersen voor een bepaald communicatieniveau, de syntactische complexiteit of de afstand ten opzichte van de moedertaal.

Wetenschappelijk onderzoek

Nadat de audiolinguale methodes in de V.S. massaal waren ingevoerd in het begin van de jaren 60, verscheen er in 1964 een klein boekje van een toen nog onbekende Wilga Rivers, The psychologist and the foreign language teacher. Het was een verpletterende invraagstelling van de premissen van het audioonderwijs, midden in de euforie van de nieuwe mirakelmethode. De schokgolf die het boekje veroorzaakte dwong het Amerikaanse onderwijsdepartement tot een gigantisch vergelijkend onderzoek tussen traditionele en audiomethodes: het Pennsylvania-project. Na jaren onderzoek verschenen de resultaten: traditionele methodes leiden algemeen gezien tot betere resultaten dan audio-methodes; vertaling, grammatica en schriftbeeld maken het leerproces voor vaardigheden efficiënter (Smith 1970). Het betekende het einde voor het audiolinguaal taalonderwijs in Amerika. Frankrijk, onwetend over dat taaldidactisch onderzoek, zou zich echter nog vele jaren

vastklampen aan zijn audiovisuel. Het voorbeeld toont welke impact ernstig wetenschappelijk onderzoek op termijn kan hebben op methodes.

Toch zal men ook hier kritisch zijn. Wetenschappers moeten van nature uit het gebruikelijke ter discussie stellen en nieuwe ontdekkingen doen. Dat maakt dat wetenschappers vaak de neiging hebben om de huidige traditie kritisch te bekijken en nieuwe dingen voor te stellen. Dat heeft effect omdat het uit academische hoek komt, maar is daarom niet altijd echt verantwoord. Wetenschappers staan namelijk niet elke dag voor de klas en hebben weinig of geen echte klaservaring.

Sterven met z'n koepel

Taalmethodes zien dikwijls het daglicht onder de koepel van bredere sociale, pedagogische of leerpsychologische trends. In de 19e eeuw ontstond de directe methode in het kader van het "realiteitsonderwijs", waarbij de leerder zonder omwegen vanuit ervaring moest leren. Een vreemde taal leer je dus best direct, zonder vertaling of grammatica. Na de Tweede Wereldoorlog kregen de audiomethodes hun drijfkracht van het behaviorisme: drilmatig luisteren en nazeggen. De emotieve taalmethodes van de jaren 1970 (zoals Suggestopedie en Sofrologie) kwamen uit de kring van de superleertechnieken die bezielde persoonlijkheden toen (en soms nu nog) verspreidden. De laatste jaren verwijst men vaak naar "constructivisme" bij benaderingen voor taalverwerving. Vele taalmethodes haken zo ergens in een breder fenomeen. Maar wanneer die overkoepeling vergaat, is ook de taalmethode, die zich met naam ertoe verbonden heeft, ten dode opgeschreven. Dit betekent niet dat nuttige onderdelen van de methode zullen verdwijnen, maar dat de volgende methode een nieuwe koepel zal moeten vinden.

Wat brengt de toekomst?

De onvermijdelijke cycli

U hebt gemerkt dat de plaats van grammatica een belangrijke variabele is in het onderscheid tussen methodes. Binnen de grote bewegingen onderscheidt men daarom dikwijls twee algemene trends: enerzijds een eerder natuurlijk, communicatief taalverwerven (in Engelse SLA: "acquisition") dat grammatica minimaliseert of zelfs uitsluit, anderzijds een berekend, cognitief taalleren (in Engelse SLA: "learning") dat een functionele plaats toekent aan grammatica en inzicht.

Net zoals bij het begrip kernconcept, is zo'n definiëring erg reducerend. Tenzij het om extreme methodes gaat, verweven de meeste methodes zowel *verwerven* als *leren*. Zo zijn er tal van communicatieve methodes

die grammatica via de achterdeur binnenlaten en er zelfs heimelijk het organiserende principe van maken. Zo zorgen alle cognitieve methodes ervoor dat ook praktische taalvaardigheid op de frontlinie staat. Maar je kunt niet ontkennen dat de plaats die methodes voor grammatica voorzien, een ruw onderscheid tussen *verwerfmethodes* en *leermethodes* toelaat.

En daar gaat de grote beweging om. Als verwerfmethodes na een tijd te extreem worden, door grammatica te minimaliseren, stijgt de drang om die onderdelen te herstellen met het oog op doelmatigheid, zeker in een schoolcontext met z'n eigen ritme en het belang van cognitieve vorming. Maar als na jaren het steeds sterker benadrukte *leren* het *verwerven* in de schaduw dwingt, is de tijd rijp voor een nieuwe ommekeer naar meer echt taalervaren en praktisch belang.

Dat cyclisch gebeuren is onvermijdelijk maar niet onnuttig. Het is een dynamiek die ons dwingt onze principes ter discussie te stellen, onderzoek te stimuleren, slagzij bij te sturen en taalonderwijs te revitaliseren. De schaduwzijde is echter wel dat, tijdens de cyclus, de extremen ons tijdelijk dwangmethoden opleveren die leerders belemmeren in hun potentiële vooruitgang en die ervaren docenten frustreren.

Moeilijk is het relatiespel tussen de actoren. Wie zich ver geëngageerd heeft in het verdedigen van een aanpak, geeft later niet graag z'n ongelijk toe. De geschiedenis van taalmethodes is er dan ook een van emoties en strijdtonelen (zie Kelly 1969, Maréchal 1972, Puren 1988, Titone 1968). Maar precies een betere kennis van die geschiedenis kan ons doen beseffen hoe relatief alles is en dat beweging en bijsturingen tot de essentie van ons beroep horen. Met goede wil en wat sportiviteit kan dat in vrede.

Terug naar eclecticisme zonder gezichtsverlies

"Nieuwe" richtingen bouwen de jongste jaren veel nuanceringen in, als antwoord op kritiek, wat uiteindelijk het kenmerk van eclecticisme is. Zo is er al sinds het begin van de jaren 90 een grondige beweging die de functie van grammatica herevalueert of minstens herbekijkt, onder meer in de studies rond *focus on form* en de problematiek van de automatisering.

Nogal wat onderzoekers vertrekken ook vanuit de klassenrealiteit, eerder dan vanuit onrealistische principes die de docent worden opgedrongen. Hun vragen zijn: wat kan *deze* individuele docent optimaal uitvoeren in *deze* klas in functie van haalbare en nuttige einddoelstellingen? Wat kan men redelijkerwijs verwachten van *deze* leerders die een paar uur per week een vreemde taal leren als vak tussen andere vakken? In dit soort onderzoek *luistert* men naar de docent en de leerders in plaats van hun

meteen te zeggen hoe het moet. Die beweging opereert tegenwoordig onder de naam *post-method:* niet een methode bepaalt op voorhand het optreden van de docent, maar, op basis van informatie en afweging, bepaalt de docent achteraf zijn eigen methode.

Ook interessant is de terugkeer naar frequentiestudies en systematisering om progressief taalonderwijs te realiseren (o.m. Flowerdew 2001, Larsen-Freeman 2002, Long & Crookes 1993, Nation 2000, Schrooten & Vermeer 1994, Willis 1990). Taalvooruitgang kunnen omlijnen in voortschrijdende niveaus komt trouwens opnieuw tot uiting in het recente Europees Referentiekader, dat daarvoor kan aansluiten bij de inhoudelijke inventarisaties van de drempelniveaus zoals die in de jaren 70 onder de koepel van de Raad van Europa werden uitgevoerd, maar die zelden tot de bedoelde systematische "unit-credit" leerboeken hebben geleid (zie Girard e.a. 1988). Onvermijdelijk komt men nu terug tot de identificering en kwantificering van taalinhouden, bijvoorbeeld *welke en hoeveel woorden moet men beheersen voor elk niveau in het Referentiekader?*

Dat alles sluit niet uit dat in de franjes nieuwe revolutionaire methodes broeien die Rodgers (2001) al met leuke namen bedacht – Synergistics, Multintelligencia, Total Functional Response, Strategopedia, O zone Whole Language, Full-Frontal Communicativity ...

Besluit

Caveat: deze bijdrage kan de indruk wekken dat er geen zekerheden zijn, dat taaldidactiek op een roetsjbaan rijdt. Nee, ondanks de extremen bestaat er, sinds decennia, onder voorzichtige didactici en ervaren docenten een brede eensgezindheid over tal van principes en toepassingen. Maar die gaan steeds uit van diversiteit: de meest geschikte methode hangt af van vele lokale variabelen. Tegelijkertijd beseffen grondige SLA-onderzoekers de enorme complexiteit van het domein als men eenmaal het niveau van de evidenties verlaat.

Vervolgens, welke methode we ook aanhangen, succesvol taalleren is ook (en vooral) afhankelijk van factoren buiten de methode. Ik heb er tussendoor al enkele vermeld, zoals het aantal lesuren per week en de grootte van de groep. Cruciaal zijn ook de persoonlijkheid van de docent en de kansen die ouders voor hun kind scheppen zoals taalvakanties en taaluitwisselingen. En dan is er de leerder zelf: de vitale motivatie en de intensiteit van het persoonlijk werk. Wie gemotiveerd veel met de taal bezig is ...

Voor een stuk kunnen methodes die factoren beïnvloeden of er minstens op inspelen, maar veel ontsnapt hun ook. Dat betekent niet dat

methodes geen zin zouden hebben. Want de uiteindelijk succesvolle taalleerder zal dankbaar terugblikken op de methodes én in het bijzonder op de docenten die hem het meest geholpen hebben.

Om terug te keren tot het beeld van het kraaiennest: taalonderwijs is als een groot zeilschip. Heel wat factoren dragen bij tot de goede richting en een optimale en behouden vaart - de zeestroming, de kracht en richting van de wind, de stand van de zeilen, het gezag en de ervaring van de kapitein, de ondervinding van de roerganger, de alertheid van de bemanning... Als alles optimaal op elkaar inspeelt, zeilen we het snelst vooruit.

Maar één ding is zeker: het is gevaarlijk om zomaar het roer te gaan omdraaien zonder rekening te houden met al die factoren.

Referenties

Delen van deze bijdrage baseren zich op Decoo 2001, 2003a, 2003b, 2004

Baines, L. (1997), 'Future schlock: Using fabricated data and politically correct platitudes in the name of education reform.' *Phi Delta Kappan: The Professional Journal for Education* 78/7 (March).

Collins, S. (1999), 'Communicative Methodology: A Health Warning?' *Explorations in Teacher Education* 7/1.

Decoo, W. (2001), On the mortality of language learning methods, *James L. Barker lecture,* 8 November, College of Humanities, Brigham Young University, U.S.A.

Decoo, W. (2002), *Crisis on campus: Confronting academic misconduct.* Cambridge, Massachusetts, The MIT (Massachusetts Institute of Technology) Press.

Decoo, W. (2003a), 'Het bioritme van taalmethodes: een les in relativering.' *Romaneske,* 28:3, 2-22.

Decoo, W. (2003b), 'Vincent, doe dat boek weg!' Van wetenschappelijk onderzoek en vreemde-taalonderwijs.' *Basis,* 12, 14-17.

Decoo, W. (2004), 'Evaluatie in het taalonderwijs: de 40/60-regel doorgelicht.' *Romaneske*, 29:4, 25-47.

Efstathiadis, S. (1987), 'A Critique of the 'Communicative Approach' to Language Learning and Teaching.' *Journal of Applied Linguistics* 3, 5-17.

Ellis, G. (1996), 'How culturally appropriate is the communicative approach?' *English Language Teaching Journal* 50/3, 213-218.

Engels, L.K. (1969), 'Vreemde-talenonderwijs en generatieve grammatica.' *Didactische documentatie*, I, 41-50.

Flowerdew, J. (2001), 'Concordancing as a tool in course design.' In: Ghadessy, Henry & Roseberry (eds.), *Small corpus studies and ELT: Theory and practice.* Amsterdam, John Benjamins, 71-92.

Frank, M. (1973), 'Transformational grammar: Theory and application to foreign language teaching.' *Les Langues Modernes*, LXVII, 455-464.

Gareau, L. (1987), 'Une discussion critique de l'approche communicative.' *Contact, revue canadienne destinée aux professeurs de français* 6/2, 4-7.
Girard, D., J. Courtillon, B. Page & R. Richterich (1988), *Selection and distribution of contents in language syllabuses.* Strasbourg, Council of Europe.
Götze, L. (1971), 'Zur Applikation moderner linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht: Erkentnisse der Generativen Transformationsgrammatik im Sprachunterricht.' *Zielsprache Deutsch* I, 105-117.
Higgs, Th. V. & R. Clifford. (1982), 'The push toward communication.' In: Th. V. Higgs (ed.), *Curriculum, competence and the foreign language teacher.* Skokie, Ill, NTC, 57-79.
Hutchinson, T. & M. Klepac (1982), 'The communicative approach: a question of materials or attitudes?' *System* 10/2, 135-143.
Jakobovits, L.A. (1969), 'The physiology and psychology of second language learning.' In: E. Birkmaier (ed.), *The Britannica review of foreign language education.* Chicago, Encyclopedia Britannica.
Kelly, L. G. (1969), *25 Centuries of language teaching.* Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers.
Klapper, J. (2003). 'Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching.' *Language Learning Journal* 27, 33-42.
Larsen-Freeman, D. (2002), 'Making sense of frequency.' *Studies in Second Language Acquisition* 24/2, 275-285.
Lehmann, T. M. (1999), *Literacy and the tertiary student: why has the communicative approach failed?* Doctoral dissertation, University of Bergen XI.
Long, M.H. & G. Crookes (1993), 'Units of analysis in syllabus design: The case for task.' In: G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks in a pedagogical context.* Clevedon, Multilingual matters, 9-54.
Maréchal, R. (1972), *Histoire de l'enseignement et de la méthodologie des langues vivantes en Belgique des origines au début du XXe siècle.* Paris, Didier.
Nation, I. S. P. (2000), 'Designing and improving a language course.' *English Teaching Forum* 38/4, 2-12.
Nold, G. (1980), 'Communicative appropriateness and correctness of speech in EFL classroom.' *ITL* 47, 39-51.
Phillipson, R. (1992), *Linguistic imperialism.* Oxford, Oxford University Press.
Puren, Chr. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris, Clé International.
Richards, J. C. (1984), 'The secret life of methods.' *Tesol Quaterly* 18/1 (March), 7-23.
Rodgers, Th. S. (2001), 'Language Teaching Methodology.' *Eric Digest* 99-CO-0008.
Schrooten, W. & A. Vermeer (1994), 'Woorden in het basisonderwijs: 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen.' *Studies in Meertaligheid* 6.
Smith, Ph. D. (1970), *A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction: The Pennsylvania foreign language project.* Philadelphia, Center for curriculum development.
Spolsky, B. (1968), 'Language testing: the problem of validation.' *TESOL Quaterly* 2, 88-94.
Swan, M. (1985), 'A critical look at the Communicative Approach.' *ELT Journal* 39/1, 2-12; 39/2, 76-87.
Titone, R. (1968), *Teaching foreign languages: An historical sketch.* Washington, D.C., Georgetown University Press.
Willis, D. (1990), *The Lexical Syllabus.* London, Collins ELT.

Zhiming, B. & L. Wee (1998), 'Functionalism in education: A critique of the communicative approach to language teaching.' In: D. Allison e.a. (eds.), *Text in education and society*. National University of Singapore, 91-105.

MYTHEN OVER VOCABULAIREVERWERVING

JAN-ARJEN MONDRIA
Rijksuniversiteit Groningen

Inleiding

In de afgelopen vijfentwintig jaar is de belangstelling voor de didactiek van vocabulaireverwerving sterk toegenomen. Er zijn allerlei aspecten van onderzocht en er is veel over gepubliceerd. Talendocenten die hun vak bijhouden zullen dan ook vertrouwd zijn met het merendeel van de volgende inzichten.

1. Sommige woorden komen veel vaker voor dan andere. Daardoor kom je met kennis van relatief weinig woorden al ver.
2. Woordenlijsten zijn eigenlijk maar van beperkt nut, want veel woorden vergeet je weer.
3. Woorden die tot dezelfde categorie behoren, zoals kleuren, dieren en kledingstukken, kun je het beste als categorie tegelijk leren, want zo zitten ze ook in ons hoofd.
4. Context helpt bij het onthouden. Woorden moet je dan ook altijd in context leren.
5. Woorden waarvan je de betekenis geraden hebt met behulp van de context onthoud je beter. Bij raden ben je namelijk intensief bezig met het woord en zijn betekenis, méér dan wanneer je de betekenis krijgt aangereikt.
6. Er is een duidelijk onderscheid tussen een woord begrijpen (receptieve kennis) en een woord kunnen gebruiken (productieve kennis). Productief leren is moeilijker, maar heeft als voordeel dat je de woorden beter onthoudt.
7. Ten slotte zijn we ons ervan bewust geworden dat het in het talenonderwijs natuurlijk niet om woordverwerving gaat, maar om het verwerven van taalvaardigheid (luisteren, spreken, lezen en schrijven). Vocabulairekennis moet je dan ook niet apart toetsen, want vocabulaire komt automatisch aan bod wanneer je vaardigheden toetst.

Er is alleen een probleem... De uitspraken hierboven zijn namelijk niet helemaal correct, en sommige zelfs helemaal niet. In dit artikel zal ik proberen duidelijk te maken wát er niet klopt: wat de *mythen* (of halve waarheden) over vocabulaireverwerving zijn. Daarnaast zal ik aangeven hoe het wél zit: wat de *feiten* zijn.

Mythe 1: "Met kennis van weinig woorden kom je al ver."

Uit onderzoek blijkt dat talen op sommige punten best 'economisch' in elkaar zitten. In iedere taal is er namelijk een beperkt aantal woorden dat heel veel voorkomt, en een groot aantal woorden dat relatief weinig voorkomt. Het prettige daarvan is dat als je bijvoorbeeld de tweeduizend meest voorkomende woorden van een taal kent – de aantallen kunnen per taal enigszins verschillen – je al zo'n 80% van de woorden van een gemiddeld tekstje kent (Nation & Waring 1997).
Maar hoeveel begrijp je van een tekst waarvan je 80% van de woorden kent? Om daarvan een idee te krijgen, is in Figuur 1 een Engels tekstje afgedrukt waarvan de 20% minst frequente woorden zijn weggelaten, waardoor een tekstdekking van 80% is ontstaan.

Figuur 1: Tekstbegrip bij een tekstdekking van 80% (Nation 1990: 242-243).

In 1979 New Zealand produced 9.15 million _____ meters of _____ logs (_____ _____ _____) of which 59 percent was _____ (as newsprint, _____, sawn _____, logs, and so on). Productive _____ is expected to remain at about this level throughout most of this _____. But based on the _____ of wood which will become _____ from existing forests and planned new plantings, production will progressively increase to 20 million _____ meters a year by the turn of the century.
If _____ planting rates are _____ with planting _____ satisfied in each _____ and the forests milled at the earliest opportunity, the _____ wood supplies could further increase to about 36 million _____ meters _____ in the period 2001-2015. The additional _____ supply should greatly _____ _____ _____, even if much is used for _____ production.
Even if used in an _____ form, the increasing wood supplies will _____ a larger _____ force, an improved roading network, and _____ _____ and _____ _____. If the trees are to be _____ then certain _____ must be made. They will include _____ in:

- logging machinery and _____;
- logging trucks, and other _____ _____ for the _____ of _____ products;
- _____ and _____ roads (or rail or coastal shipping _____ where _____);
- _____ _____.

Van adequaat tekstbegrip is bij deze tekstdekking nog geen sprake. Pas bij een tekstdekking van 95% zal het merendeel van de lezers een tekst redelijk begrijpen (Laufer 1989). Voor een dergelijke tekstdekking is de kennis van 3000 tot 5000 woordfamilies nodig, waarbij onder een woordfamilie wordt verstaan: een 'basiswoord' met bijbehorende woordvormen en transparante afleidingen (bijv. *spreken*, *gesproken* en *spreker*) (Nation & Waring 1997). Om op universitair niveau te kunnen studeren zou zelfs de kennis van ongeveer 10.000 woordfamilies nodig zijn (Hazenberg & Hulstijn 1996).

De conclusie moet dan ook luiden dat het idee dat je met de kennis van een paar duizend woorden al ver komt, een mythe is. Feit is dat je met die kennis weliswaar een heel eind komt, maar niet ver genoeg.

Mythe 2: "Woordenlijsten zijn van beperkt nut."

Woordenlijsten (rijtjes te leren woorden) hebben allerlei nadelen, zo weten we uit ervaring. Om te beginnen zijn ze weinig inspirerend om te leren (hoewel dat voor sommige typen leerders geen bezwaar is). Daarnaast worden woorden die met behulp van een lijst worden geleerd vaak met elkaar verward, onder andere doordat de woorden geen context hebben – ik kom daar later nog op terug. Verder blijken woorden die 'binnen de lijst' wel worden gekend, ineens niet meer gekend te worden wanneer de docent de woorden 'buiten de lijst' of in een andere volgorde toetst.

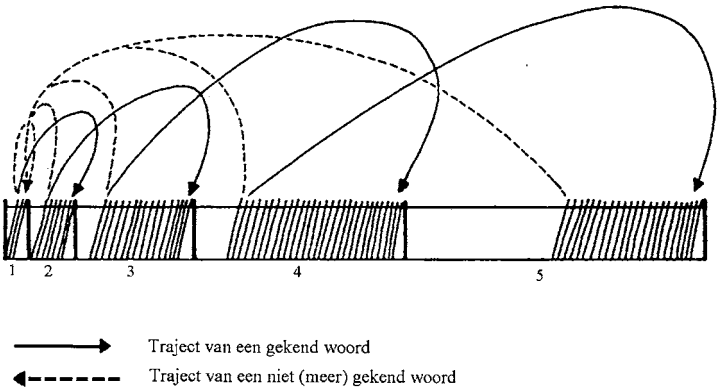
Reden om het gebruik van woordenlijsten af te raden? Absoluut niet. Woordenlijsten bevatten als het goed is namelijk de meest voorkomende woorden uit frequentielijsten: lijsten waarin woorden gerangschikt zijn op basis van hun frequentie in reëel taalgebruik (voor het Engels bijvoorbeeld West 1953, en voor het Nederlands bijvoorbeeld Schrooten & Vermeer 1994). Dat zogenaamde basisvocabulaire moeten leerders heel goed kennen, omdat elke lacune daarin zich later zal wreken. Woordenlijsten en frequentielijsten zijn dan ook prima checklists om vast te stellen welke belangrijke woorden leerders nog niet kennen.

Moeten leerders die woorden dan ook met behulp van zo'n lijst leren? Nee, dat is niet verstandig. Het is veel beter om die woorden – alleen woorden die de leerders nog niet kennen – op kaartjes te zetten. In de simpelste vorm zet je op de voorzijde het te leren woord (bijv. *de agenda*) en op de achterzijde de betekenis van dat woord (bijv. *boekje waarin je je huiswerk en afspraken opschrijft*). De voordelen van het leren met behulp van deze woordkaartjes zijn: (1) de leerder denkt eerst na voordat hij de betekenis op de achterzijde ziet; hij leert als het ware door zichzelf te toetsen; (2) wat de leerder kent, legt hij terzijde, zodat hij zich kan concentreren op wat hij nog níét kent; (3) de volgorde van de te leren woorden is variabel, waardoor die geen (ongewenst) houvast meer kan bieden.

Voor wie nog een stap verder wil gaan met het leren via woordkaartjes, is er de zogenaamde handcomputer, een kaartenbak met woordkaartjes met een uitgekiend herhaalsysteem (leren via steeds grotere intervallen), waardoor de retentie op lange termijn optimaal gewaarborgd wordt (zie Figuur 2).

Figuur 2: Handcomputer (Mondria & Mondria-de Vries 1997: 33).

De handcomputer is een kaartenbak met woordkaartjes met een uitgekiend herhaalsysteem. Deze kaartenbak (dat kan gewoon een schoenendoos zijn) is verdeeld in vijf vakjes die steeds groter worden (resp. 1, 2, 5, 8 en 14 cm diep). Een andere mogelijkheid is dat je een serie van vijf audiocassettedoosjes neemt, maar dan worden de vakjes niet steeds groter. Voordeel is wel dat je ze makkelijker mee kunt nemen.



Hoe werk je met de handcomputer? Elk woord dat je wilt leren zet je op een kaartje: het vreemdtalige woord op de ene kant, de vertaling op de andere kant (bij voorkeur in een andere kleur zodat meteen duidelijk is wat voor- en achterzijde is). Je plaatst de kaartjes in vak 1 (maximaal 30-40 kaartjes) en gaat ze doornemen. Wat je ervan kent, schuif je door naar vak 2; wat je niet kent, plaats je weer achterin vak 1. Wanneer er nog maar een paar woorden over zijn in vak 1, vul je het vak weer aan met 30-40 nieuwe woorden, en kun je weer gaan doornemen en doorschuiven. Als je dit enkele malen herhaald hebt, raakt vak 2 vol, en wordt het tijd om de woorden in vak 2 te herhalen: wat je nog kent, gaat naar vak 3; wat je niet onmiddellijk meer kent, gaat terug achterin vak 1. Zo ruim je ongeveer een vinger breed leeg van vak 2. Dit is meteen het principe van de handcomputer in een notendop: 'gekend' mag door naar het volgende vak; 'niet gekend / niet meer gekend' moet terug naar vak 1.
Na enige tijd zullen ook de vakken 3 en 4 vol raken, en dan volg je dezelfde werkwijze als bij vak 2. Wanneer uiteindelijk ook vak 5 vol raakt en ook daar geruimd moet worden, kun je in principe de kaartjes weggooien als je ze nog kent: je hebt ze dan immers zo vaak gezien, en bovendien zo gespreid in de tijd, dat je ze nu echt kent. Een andere mogelijkheid is dat je werkt met een vak 5 dat zo groot is dat je niet hoeft te ruimen. In dat geval kun je de kaartjes gewoon bewaren, en trek je er af en toe een steekproef van tien kaartjes uit om te zien of je de woorden nog kent. Op deze manier bevat vak 5 dus je totale woordenkennis!

Mythe 3: "Als je woorden in categorieën leert, onthoud je ze gemakkelijker."

In diverse leergangen en vocabulaireboeken worden nieuwe woorden aangeboden in semantische categorieën, dat wil zeggen: groepen woorden die qua betekenis bij elkaar horen, zoals kleuren, dieren en kledingstukken. Daarbij wordt vaak verondersteld dat het tegelijk leren van allerlei woorden van zo'n categorie bevorderlijk is voor het onthouden. En inderdaad: als we denken aan ons mentale lexicon, het woordenboek in ons hoofd, dan lijkt dat logisch. Wie uit zijn geheugen een kledingstuk oproept, zal er moeiteloos tien andere bij kunnen noemen. Woorden van een semantische categorie zijn als het ware bij elkaar opgeslagen en het lijkt daarom ook logisch om ze samen te leren. Onderzoek heeft echter aangetoond dat het leren van woorden in categorieën *niet* de beste manier is. Integendeel zelfs. Gerelateerde woorden worden namelijk gemakkelijker met elkaar verward (interferentie) en daardoor kost het leren ervan beduidend meer tijd dan het leren van ongerelateerde woorden (Mos 2004; Tinkham 1993, 1997; Waring 1997). Figuur 3 laat dit zien.

Figuur 3: Leerlast van gerelateerde en ongerelateerde woorden (Waring 1997).

Groep woorden	Benodigde leerpogingen
Gerelateerd	9.6
Ongerelateerd	6.5

Betekent dit, dat je als docent dan nooit iets moet doen met semantische categorieën? Nee, zeker niet. Het werken met categorieën kan heel nuttig zijn, maar pas in een latere fase. Als leerders al diverse woorden van een categorie kennen, dan pas is het zinvol om die woorden eens bij elkaar te zetten en te kijken wat leerders er precies van weten, om er vervolgens nieuwe woorden of betekenisnuances aan toe te voegen.

Mythe 4: "Woorden moet je altijd in context leren."

Over het nut van context, bijvoorbeeld een zin of een tekst, bij het leren van woorden bestaat weinig twijfel. Niet alleen laat een context het woord en zijn gebruiksmogelijkheden in zijn natuurlijke omgeving zien, maar ook kan een context helpen bij het onthouden van een woord en zijn betekenis (Mondria 1996, 1997). Zo kan iemand bijvoorbeeld het woord *agenda* leren met behulp van de zin *Als ik huiswerk ga maken, kijk ik eerst in mijn agenda*. Als hij dan later ineens niet meer weet wat het woord *agenda* betekent, dan herinnert hij zich misschien nog wel dat

het woord in een zinnetje voorkwam met *huiswerk*, en dat *agenda* dus een boekje is waarin je afspraken en huiswerk noteert. Context kan dus helpen bij het onthouden en het ligt daarom voor de hand om te stellen dat je woorden altijd in context moet leren.

Toch is het bij nader inzien nog maar de vraag of je woorden wel *altijd* in context moet leren. Bij deze 'vuistregel' zijn ten minste twee kanttekeningen te plaatsen.
In de eerste plaats zijn er veel (concrete) woorden die probleemloos zonder context geleerd kunnen worden. Het aanbieden van zo'n woord zonder context – bijvoorbeeld als een leerder om het woord vraagt – kan dan een praktische methode zijn die voorkomt dat je als docent telkens weer een interessante of nuttige context moet verzinnen, die vervolgens weer door de leerder genoteerd moet worden, enz.
In de tweede plaats kan het leren van een woord in een bepaalde context ertoe leiden dat de leerder het woord alleen maar in die context kent (en het in het slechtste geval daarbuiten zelfs niet eens *her*kent). Iedere docent kent wel het verhaal van de leerder die vertelt: "Met het zinnetje erbij weet ik wat het woord betekent, maar nu u een ánder zinnetje gebruikt, weet ik het niet meer..." Om dit soort situaties te voorkomen, moet de leerder erop gewezen worden dat hij de woorden uiteindelijk zónder de oorspronkelijke context moet kennen. In de eindfase van het leerproces dient die context dan ook niet meer (onmiddellijk) zichtbaar te zijn. Het woord moet dus als het ware worden 'gedecontextualiseerd': de fysieke (tekstuele) koppeling tussen woord en context moet uiteindelijk worden tot een mentale koppeling in het hoofd van de leerder.
Dit proces van 'contextualisering-decontextualisering' kan trouwens ook prima worden vormgegeven met behulp van woordkaartjes, en wel door op de voorzijde het te leren woord te zetten (bijv. *de agenda*) en op de achterzijde bovenaan de contextzin (bijv. *Als ik huiswerk ga maken, kijk ik eerst in mijn agenda*) en onderaan de betekenis (bijv. *boekje waarin je je huiswerk en afspraken opschrijft*). Op deze manier heeft de leerder de context bij de hand als houvast bij het leren, terwijl hij tegelijkertijd toewerkt naar het kennen van de woordbetekenis zonder context. Zo helpt context bij het leren, en wordt tegelijkertijd duidelijk dat je woorden niet *altijd* in context moet leren.

Mythe 5: "Geraden woorden onthoud je beter."

Als je de betekenis van woorden raadt – dat wil zeggen: afleidt uit de context – dan zul je het woord met zijn betekenis beter onthouden dan wanneer de betekenis wordt 'gegeven', bijvoorbeeld in de vorm van een vertaling. Vanuit de leerpsychologie lijkt dit logisch, want doordat je bij

het raden koppelingen vormt tussen het te leren woord en de context, wordt de kans op het onthouden van het woord en zijn betekenis groter (Schouten-van Parreren 1985).

Om na te gaan of raden inderdaad zo'n krachtige leerstrategie is, heb ik een aantal jaren geleden een experiment uitgevoerd met leerlingen in het voortgezet onderwijs, die Franse woorden leerden op vier verschillende manieren: (1) raden met behulp van een zinscontext; (2) idem, gevolgd door het controleren van de geraden betekenissen met behulp van een woordenlijst; (3) idem, gevolgd door het inprenten van de geraden en gecontroleerde betekenissen ('raadmethode'); (4) inprenten van de in een zinscontext aangeboden woorden en de erbij gegeven betekenissen ('geefmethode') (Mondria, 1996, 1997). Na twee weken waren de leerresultaten als volgt (zie Figuur 4).

Figuur 4: Leereffect van raden (Mondria 1996, 1997).

Leermethode	% Onthouden
Raden	6
Raden + controleren	15
Raden + controleren + inprenten (raadmethode)	47
Inprenten (geefmethode)	50

Het leereffect van raden op zich is vrij beperkt: van de geraden woordbetekenissen blijkt na twee weken slechts 6% te zijn onthouden. Pas wanneer woordbetekenissen bewust worden ingeprent, wordt het leerresultaat substantieel, zoals de retentiecijfers voor de raadmethode (47%) en de geefmethode (50%) laten zien. Opvallend is daarbij dat de raadmethode (raden + controleren + inprenten) *niet* tot beter onthouden leidt dan de geefmethode (inprenten van gegeven betekenissen); de retentie is namelijk vergelijkbaar. Voor het idee dat geraden woorden beter worden onthouden, is in dit experiment dan ook geen evidentie te vinden.

Nog interessanter worden de resultaten wanneer we ook de door de leerlingen geïnvesteerde tijd erbij betrekken. Dan blijkt dat de raadmethode aanzienlijk meer tijd kost (in het experiment ruim 25% meer) dan de geefmethode, waardoor het leer*rendement* van de raadmethode geringer is dan dat van de geefmethode. De conclusie moet dan ook zijn dat je geraden woorden niet beter onthoudt, maar dat de raadmethode wel meer tijd kost en daardoor minder efficiënt is.

Moet je dan niet meer raden? Zeker wel, want raden is een nuttige compensatiestrategie wanneer onze vocabulairekennis tekortschiet. Maar raden is *niet* de meest efficiënte léérstrategie.

Mythe 6: "Als je woorden productief leert, onthoud je ze beter."

Vaak wordt gedacht dat je woorden beter onthoudt als je ze productief leert, dat wil zeggen: om zelf te kunnen gebruiken. Om die reden zou het nuttig zijn om, zelfs wanneer je woorden alleen maar receptief zou hoeven te kennen – dat wil zeggen: om te begrijpen – ze toch ook productief te leren. Dat klinkt alleszins plausibel, want productief leren is lastiger, dus intensiever, en daardoor zul je de woorden beter onthouden. Bovendien: als je een woord productief kent, dan ken je het toch ook receptief?

De werkelijkheid blijkt ook hier weer net iets anders te zijn. In een experiment heb ik leerlingen in het voortgezet onderwijs weer woorden laten leren, opnieuw in het Frans, op verschillende manieren: (1) receptief (Frans-Nederlands); (2) productief (Nederlands-Frans); (3) receptief + productief (Frans-Nederlands én Nederlands-Frans) (Mondria & Wiersma 2004). Na twee weken werd de woordkennis getoetst en daarbij bleek de receptieve kennis van de woorden als volgt te zijn (Figuur 5):

Figuur 5: Leereffecten van receptief en productief leren (Mondria & Wiersma 2004).

Leermethode	% Receptief onthouden
Receptief	48
Productief	42
Receptief + productief	49

In tegenstelling tot de verwachting presteerden de leerlingen die zowel receptief als productief hadden geleerd niet beter (49%) dan de leerlingen die alleen maar receptief hadden geleerd (48%): de retentie was vergelijkbaar. Met andere woorden: als het leerdoel receptieve kennis is – en in veel gevallen is dat voldoende want je hoeft lang niet alle woorden productief te kennen, en zeker niet meteen al – dan heeft het geen zin om woorden ook productief te laten leren, want daarmee bezorg je leerders nodeloos extra werk, productief leren is immers lastiger en kost meer tijd.

Mythe 7: "Vocabulairekennis moet je niet apart toetsen."

Bij het leren van een taal gaat het uiteraard om het verwerven van vaardigheden (luisteren, spreken, lezen en schrijven). Als je vervolgens die vaardigheden toetst, bijvoorbeeld om vast te stellen hoe ver iemands leerproces gevorderd is, dan neem je vocabulairekennis daarbij als het ware automatisch mee. Er lijkt dan ook geen reden te zijn om vocabulairekennis apart te toetsen, dat wil zeggen: niet in het kader van vaardighedentoetsing.

Toch is er op zijn minst één goede reden om vocabulairekennis *wel* apart te toetsen, en die is dat vocabulairetoetsen leerders kunnen stimuleren tot leren, en wel op de volgende manieren (Mondria 2004).

In de eerste plaats kunnen vocabulairetoetsen leerders bewustmaken van de *omvang* van hun vocabulairekennis. Als die omvang gering is, of als er duidelijke lacunes zijn, of als de kennis van leerders achterblijft bij die van hun medeleerders, dan kan dat een verklaring zijn voor veel problemen die ze ervaren, bijvoorbeeld bij tekstbegrip. Het zichtbaar maken van dit probleem kan een aanzet zijn om er iets aan te doen.

In de tweede plaats kunnen vocabulairetoetsen leerders hun *progressie* laten zien. Dat kan voor hen een belangrijke stimulans zijn om vooral door te gaan met leren. Hierbij moet ook worden bedacht dat vooruitgang in vocabulairekennis al na een veel kortere periode vast te stellen is dan vooruitgang in vaardigheid.

In de derde plaats kunnen toetsen op een leuke manier aandacht vragen voor vocabulaire en daardoor de vocabulaireverwerving stimuleren. Ik denk dan vooral aan alternatieve, informele en minder bekende toetsvormen (zie voor voorbeelden Mondria 2004).

Overigens is alleen al het feit van belang dát je als docent vocabulairekennis (regelmatig) toetst, omdat dat voor leerders een duidelijk signaal is dat vocabulaireverwerving essentieel is. Omgekeerd geldt: als je vocabulairekennis wel belangrijk vindt, maar je toetst het niet, dan geef je een verkeerd signaal af. Er lijkt dus alle reden te zijn om vocabulairekennis ook apart te toetsen.

Samenvatting: mythen, feiten en adviezen

In dit artikel heb ik proberen te laten zien dat de feiten over vocabulaireverwerving soms net even anders of complexer zijn dan sommige mythen ons willen doen geloven. Als samenvatting heb ik hieronder de besproken mythen en feiten naast elkaar gezet, telkens aangevuld met een didactisch advies (Figuur 6).

Figuur 6: Mythen, feiten en adviezen over vocabulaireverwerving.

Mythe	Feit	Advies
1 Aantal woorden Met kennis van weinig woorden kom je al ver.	Met kennis van weinig woorden kom je een heel eind, maar niet ver genoeg.	Leer vooral véél woorden.
2 Woordenlijsten Woordenlijsten zijn van beperkt nut.	Woordenlijsten zijn essentieel, maar je moet er wel op een goede manier mee omgaan.	Gebruik woordenlijsten als basis, maar zet de te leren woorden dan op kaartjes.
3 Categorieën Als je woorden in categorieën leert, onthoud je ze gemakkelijker.	Als je woorden in categorieën leert, verwar je ze gemakkelijker.	Leer woorden niet met een hele categorie tegelijk.
4 Context Woorden moet je áltijd in context leren.	Woorden moet je niet altíjd in context leren.	Leer woorden in context, maar níét in de eindfase van het leerproces.
5 Raden Geraden woorden onthoud je beter.	Geraden woorden onthoud je níét beter, maar de raadmethode kost wel meer tijd en is daardoor minder efficiënt.	Gebruik 'raden' niet als voorkeursleerstrategie.
6 Productief leren Als je woorden productief leert, onthoud je ze beter.	Als je woorden productief leert, onthoud je ze níét beter, maar het kost wel meer moeite.	Leer woorden niet productief als het niet hoeft.
7 Toetsen Vocabulairekennis moet je niet apart toetsen.	Door vocabulairekennis apart te toetsen stimuleer je de vocabulaireverwerving.	Toets vocabulairekennis regelmatig apart.

Literatuur

Hazenberg, S., & Hulstijn, J.H. (1996), 'Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation.' *Applied Linguistics*, *7*, 145-163.

Laufer, B. (1989), 'What percentage of text-lexis is essential for comprehension?' In: C. Laurén & M. Nordman (eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines*. Clevedon, Multilingual Matters, 316-323.

Mondria, J.-A. (1996), *Vocabulaireverwerving in het vreemde-talenonderwijs: De effecten van context en raden op de retentie*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.

Mondria, J.-A. (1997), 'Woorden leren: context, raden en onthouden. Hoe zit het nu écht?' *Levende Talen*, *523*, 476-480.

Mondria, J.-A. (2004), 'Vocabulaireverwerving stimuleren door toetsen? Tien minder bekende toetsvormen.' *Levende Talen Tijdschrift*, *5*(4), 3-14.

Mondria, J.-A., & Mondria-de Vries, S. (1997), *Het leren van woorden in het vreemdetalenonderwijs: Toepassingen voor het studiehuis*. Tilburg, MesoConsult.

Mondria, J.-A., & Wiersma, B. (2004), 'Receptief, productief, en receptief+productief woorden leren: Wat maakt het uit?' *Levende Talen Tijdschrift*, *5*(3), 29-37.

Mos, M. (2004), 'Woord voor woord: De invloed van semantische en vormelijke clustering op het leren van de betekenis van Spaanse werkwoorden.' *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, *71*, 113-124.

Nation, I.S.P. (1990), *Teaching and learning vocabulary*. New York, Newbury House.

Nation, P., & Waring, R. (1997), 'Vocabulary size, text coverage and word lists.' In: N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press, 6-19.

Schouten-van Parreren, M.C. (1985), *Woorden leren in het vreemde-talenonderwijs*. Apeldoorn, Van Walraven.

Schrooten, W., & Vermeer, A. (1994), *Woorden in het basisonderwijs. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen*. Tilburg, Tilburg University Press.

Tinkham, T. (1993), 'The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary.' *System*, *21*, 371-380.

Tinkham, T. (1997), 'The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary.' *Second Language Research*, *13*, 128-163.

Waring, R. (1997), 'The negative effects of learning words in semantic sets: A replication.' *System*, *25*, 261-274.

West, M. (1953), *A general service list of English words*. London, Longman.

OBSTAKELS OP DE NT2-SNELWEG

INEKE VAN DE CRAATS
Radboud Universiteit Nijmegen, Taalwetenschap

Inleiding

Het gaat goed met NT2. Het moet steeds sneller en het kan kennelijk ook steeds sneller. Als je maar een communicatieve aanpak gebruikt, je cursisten competentiegericht laat leren en hun veel buitenschoolse opdrachten geeft. In de cursussen ligt het accent sterk op mondelinge vaardigheden want tenslotte is het halen van niveau A2 voor de mondelinge vaardigheden het belangrijkste doel voor velen. Door het gebruik van de portfoliomethodiek is assessment van vaardigheden heel belangrijk geworden: kun je iets, waar zijn de bewijzen?!

Nu ben ik daar eigenlijk allemaal wel voor. Iets kunnen en dat ook kunnen laten zien motiveert sterk. Toch bekruipt me vaak het gevoel dat het voor velen te snel moet gaan. Tenslotte bereikt maar 40% van de cursisten het streefniveau A2. Het is niet bekend wat het opleidingsniveau van deze 40% is. Mijn indruk is dat echt laagopgeleiden – en daar versta ik onder maximaal 6 jaar basisonderwijs – het streefniveau A2 veel minder vaak halen dan die 40%. Ik ben wel eens bang dat we te ver doorslaan met al dat competentiegericht leren. Hoe zit het met de weg ernaartoe? Mogen we nog wel aandacht hebben voor de bouwstenen van taalvaardigheid, dat wil zeggen aandacht voor de opbouw van woordenschat en voor de grammaticale basis van taal? Het mag toch niet zo zijn dat ter wille van de competentie er versmalling en verschraling gaat optreden? Tenslotte is het ook belangrijk om cursisten lol in hun leerwerk te geven, op iets moois in taal te kunnen wijzen of om hen gewoon plezier in lezen te laten krijgen of in het maken van gedichtjes.
Maar nog concreter: ik ben wel eens bang dat de tijd niet meer genomen kan worden om vorderingen op kleine schaal te kunnen registreren waardoor de diagnose dat er zich obstakels voordoen, niet meer gesteld kan worden en stagnerende cursisten moeilijk weer op het goede spoor gezet kunnen worden.

Onderzoek

Ik ben al enkele jaren bezig met een onderzoek waarvan het voornaamste doel is meer te weten te komen over stagnatie bij laagopgeleide NT2-leerders. Op welk moment vertraagt het leerproces zodanig dat het lijkt of er geen vorderingen meer gemaakt worden? En op welke talige aspecten doet zich die vertraging of mogelijk zelfs permanente stagnatie voor? Welke aspecten van het Nederlands krijgt men niet of slecht onder de knie?
Het gaat daarbij niet om factoren van sociale, sociaal-psychologische of psychologische aard die het leerproces kunnen beïnvloeden. Niet dat motivatie, taalcontact of andere externe factoren bij taalleren niet belangrijk zijn (zie Gardner & Lambert 1972; Skehan 1989), maar het gaat mij erom te weten te komen op welke punten die stagnatie optreedt als de motivatie gering is of de persoonlijke omstandigheden zwaar zijn. Eén van de manieren om dat te onderzoeken is de taalontwikkeling van stagnerende en niet-stagnerende tweede-taalleerders zo nauwkeurig mogelijk te volgen en te zien waar verschillen optreden. Normaal heb je daar als docent niet de tijd en de middelen voor, maar als onderzoeker krijg je soms die gelegenheid wel.

Aan het onderzoek waarvan hier sprake is, hebben acht Turkse en zeven Marokkaanse vrouwen deelgenomen, maar voor dit artikel heb ik maar een enkele cursiste onder de loep omdat haar ontwikkeling voldoende stof tot nadenken geeft. Gülisar – de naam is gefingeerd – is 31 jaar, heeft vijf jaar basisonderwijs gevolgd in Turkije, ze kent een paar woorden Engels en ze heeft een jaar lang semi-intensief les gehad als het onderzoek begint. Ze is alleenstaand, heeft een kind, maar geen familie in Nederland. Ze moet echt alleen voor haar mini-gezinnetje opkomen en het kost veel moeite om de eindjes aan elkaar te knopen. Nederlandse taalvaardigheid heeft ze heel hard nodig om haar woordje te kunnen doen bij allerlei instanties. Bij het begin van het onderzoek had Gülisar een redelijke basiswoordenschat en had ze deel 1 van *Breekijzer* doorgewerkt. Ze was door een docent gevraagd mee te doen met het onderzoek omdat ze volgens haar docente stagneerde in de cursus.

Methode

Bij dit onderzoek is de productieve mondelinge taalvaardigheid van de deelnemers als uitgangspunt genomen. De deelneemsters kregen in totaal negen dagdelen bezoek van mij, waarbij ze twee tot twee en een half uur bezig waren met voornamelijk praten: ze vertelden een stripverhaal of een film na en voerden korte testen uit waaruit opgemaakt kan worden of talige aspecten die in open, productieve taken niet lukten,

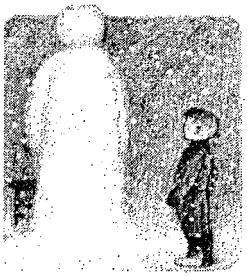
wel lukten in taken met een meer gesloten karakter. Als een leerder een werkwoord niet vervoegt in een verteltaak, doet zij dat dan bijvoorbeeld wel in een invultaak? Zo kom je te weten of het gebrek aan kennis is of gebrek aan geautomatiseerde kennis. Met andere woorden, je komt iets te weten over de snelheid waarmee woorden worden opgehaald of waarmee van woorden woordgroepen en zinnen worden gemaakt.

Drie bijeenkomsten vormden samen een cyclus van vijf maanden waarin een serie taken werd uitgevoerd die in cyclus 2 en 3 terugkwam. De testitems werden natuurlijk in een andere volgorde aangeboden en de taken ook. In de eerste cyclus waren sommige taken nog wat moeilijk, maar het was te verwachten dat er in de tweede en derde cyclus een duidelijke vooruitgang te zien zou zijn als er geen sprake van stagnatie was. Die vooruitgang was er ook, bij sommigen, maar voor Gülisar was die uiterst gering.

Een stukje taalproduktie

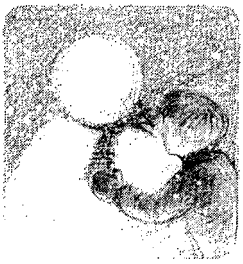
Zoals eerder gezegd, is uitgegaan van de productieve mondelinge taalvaardigheid. Iedere deelnemer kreeg daarom dezelfde verteltaak. In dit artikel is dat beperkt tot één verteltaak, die bestond uit het navertellen van een getekend stripverhaal (*De Sneeuwman,* Briggs 1978) zonder woorden. Het verhaal gaat over een jongetje dat een sneeuwpop maakt die 's nachts tot leven komt en aan wie hij de wonderen van de techniek in ons dagelijks leven laat zien, zoals de televisie, de auto en het kunstgebit. Alle uitingen van de deelnemers zijn opgenomen op een mini-discrecorder, omgezet in een programma waarmee het spraaksignaal geanalyseerd kon worden en vervolgens getranscribeerd, zodat iedere zin oneindig vaak beluisterd en gelezen kan worden.

Als uitgangspunt voor dit artikel heb ik een klein stukje spraak genomen uit de verteltaak waarin Gülisar vertelt hoe het jongetje de sneeuwman die hij juist gemaakt heeft, een gezicht geeft en aankleedt met een hoed en een das. De plaatjes uit het stripverhaal staan erbij omdat ze helpen de uitingen van Gülisar te begrijpen. In het stukje tekst zijn de "uh's" weggelaten en ook een enkel Turks woord; uitspraakfouten zijn hier niet weergegeven. De tekst is een fragment uit de derde cyclus, dus aan het eind van het project toen Gülisar in totaal meer dan twee jaar les had gehad.



Gülisar: Sneeuwman niet oog niet neus niet oor niet mond.

Ja straks huis terug. Mama en vragen kep sjaal nemen thuis.



Sjaal kleden sneeuwman.

Kep hoofd op sneeuwman.

Straks terug straks.

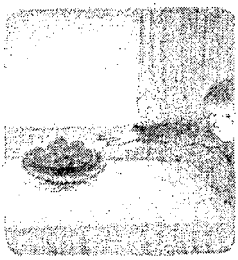
En dan terug kom thuis.

Tafel of tafel op koekies.

Hand nemen koeken.

Niet koeke mandarijn nu ook zo.

Mandarijn. Ja mandarijn.



Mandarijn sneeuwman neus maakte jonge.

De specifieke problemen

Er zijn een aantal grammaticale items die al heel vroeg in het leerproces in de input voorkomen en door docenten meer of minder expliciet als grammatica worden aangeboden, ook al wordt er in een communicatieve of een functioneel-notionele methode geen nadruk op gelegd. Dat zijn de volgende items:

- *De plaats van het werkwoord*
- *De plaats van het onderwerp*
- *Voorzetsels*
- *Bezit uitdrukken*
- *Het werkwoord hebben*

Deze grammaticale items komen in *Breekijzer 1* en *IJsbreker 1* dan ook veelvuldig en in velerlei zinnen voor.

Het werkwoord: aanwezig, waar en hoe?

Het valt op dat in het getoonde tekstfragment veel uitingen nog geen werkwoorden hebben. Dat is heel gebruikelijk bij beginnende leerders en kan als de allereerste fase van taalontwikkeling beschouwd worden. Maar als er wel een werkwoord gebruikt wordt, waar staat het dan en hoe ziet het eruit? In het tekstfragment zijn de volgende uitingen relevant voor het beantwoorden van deze vraag:

1. Mama *vragen*
2. Kep sjaal *nemen* thuis
3. Sjaal *kleden* sneeuwman
4. En dan *terugkom* thuis
5. Hand *nemen* koeken
6. Mandarijn sneeuwman neus *maakte* jong

Deze uitingen zijn op het eerste gezicht een allegaartje wat de woordvolgorde betreft. Maar als je even beter kijkt, zit er toch wel een zekere regelmaat in. Er zijn meer infinitieven te vinden dan vervoegde werkwoorden en de plaats van het werkwoord is merkwaardig. Neem bijvoorbeeld zin 1. Hier is *mama* niet het onderwerp maar *het jongetje*; *mama* is het meewerkend voorwerp (aan mama vragen) en het werkwoord staat erachter. Dat is ook zo in zin 2 en 3, waar het werkwoord na het lijdend voorwerp staat, en ook in zin 6, waar *de neus van de sneeuwman* het lijdend voorwerp is. De leerder houdt er dus kennelijk een eigen *tussengrammatica* op na, met de volgende regel:

> *"Een werkwoord eindigt meestal op –en en staat bij voorkeur na het lijdend voorwerp aan het einde van de zin."*

Tussengrammatica's zijn de grammaticale tussenfases die leerders doorlopen op weg naar de grammatica van de doeltaal (zie Selinker 1972; 1992). Er zijn leerders die nooit de laatste fase van de doeltaal bereiken en blijven hangen in een tussenfase. Zo'n tussengrammatica *fossiliseert* dan (zie voor een overzicht en verschillende definities: Han 2004). Bij laag-opgeleiden en oudkomers komt dat heel veel voor. Een kenmerk van fossilisatie is het niet vervoegen van werkwoorden. Zo'n 25 jaar geleden werd het woord *kromprater* gebruikt voor deze groep leerders, die vaak geen cursus gevolgd hadden. Maar ook Gülisar – met cursus – zou vanwege dit kenmerk een kromprater genoemd kunnen worden.

De vraag die onmiddellijk opkomt, is hoelang zo'n tussengrammatica kan standhouden. Deze verteltaak werd drie keer afgenomen, steeds met een tussenpoos van vijf maanden. In Tabel 1 worden de resultaten van Gülisar weergegeven op drie verschillende momenten, namelijk in cyclus 1, 2 en 3. Er is onderscheid gemaakt tussen:

- *het werkwoord is wel of niet aanwezig,*
- *de vorm van het werkwoord is een infinitief (hele werkwoord)*
- *de vorm van het werkwoord is een vervoegde vorm (stam of stam+t).*

Tabel 1: Overzicht van uitingen met en zonder werkwoord.

Gülisar	Cyclus 1	Cyclus 2	Cyclus 3
Geen werkwoord aanwezig	41 %	44 %	40 %
Werkwoord: infinitief	45 %	37 %	42 %
Werkwoord: vervoegd	14 %	19 %	18 %

Tabel 1 laat zien dat er vijf maanden na de eerste opname (in cyclus 2) een zeer geringe vooruitgang is (van 41% naar 44%), maar weer vijf maanden later (in cyclus 3) is het verschil er nauwelijks meer ten opzichte van cyclus 1. In bijna de helft van alle uitingen is er geen werkwoord. Als er wel een vervoegd werkwoord gebruikt wordt, is dat bovendien maar van een beperkt aantal werkwoorden. Waarschijnlijk kent Gülisar alleen die vormen, want infinitieven komen er niet van voor. In cyclus 1 zijn dat de vormen: *zit, sta op, op sta, staat, komt, maakt* en *praat*. Vijf maanden later zijn er nog bijgekomen: *wilt* (dat ze gebruikt in plaats van: *vindt*), *zie* en *houdt*. Weer vijf maanden later: *kookt, kijk, loopt, denkt*.
De plaats van het vervoegde werkwoord is in het Nederlands vooraan in de hoofdzin, op de tweede positie, meestal na het onderwerp. En dat is bij Gülisar nog geenszins het geval.

Onderwerp aanwezig?

Een Nederlandse gesprekspartner wil graag weten wie of wat het onderwerp van de zin is. Dat kan vaak wel afgeleid worden uit de context of uit de situatie, maar het ontbreken van het onderwerp bevordert niet de duidelijkheid van de boodschap. Het hindert de toehoorder omdat het tegen de Nederlandse grammaticaregels is. Hieronder staat een overzichtje van de zinnen met een werkwoord uit het gekozen fragment.

1. Mama *vragen*	*geen onderwerp*
2. Kep sjaal *nemen* thuis	*geen onderwerp*
3. Sjaal *kleden* sneeuwman	*geen onderwerp*
4. En dan *terugkom* thuis	*geen onderwerp*
5. Hand *nemen* koeken	*geen onderwerp*
6. Mandarijn sneeuwman neus *maakte* jong	*onderwerp staat na het werkwoord*

Aangenomen dat Gülisar niet zo maar wat doet, zou je je als NT2-docent moeten afvragen welke regel ze hanteert. Dat is iets minder eenvoudig dan het lijkt.

Regels uit een tussengrammatica:

*"Het onderwerp **niet** expliciet uitdrukken als het uit de context duidelijk is wie of wat het onderwerp is."*

*"Het onderwerp **wel** uitdrukken als er een tegenstelling of nadruk uitgedrukt moet worden, of als er een onderwerp wordt geïntroduceerd."*

In het kader van die tussengrammatica wil Gülisar in zin 6 kennelijk nog even aangeven dat de jongen de maker van die neus was, hoewel het eigenlijk al wel duidelijk zou moeten zijn voor een goede verstaander. Maar een Nederlandse verstaander is niet bepaald voorbereid op deze regels.
Weer is het de vraag hoelang deze tussengrammatica gehandhaafd wordt. Daar kunnen we wel enigszins een beeld van krijgen omdat er tenslotte om de vijf maanden gemeten is. Tabel 2 geeft een overzicht van de verschillende mogelijkheden en laat zien of er vooruitgang zit in de enige variant die conform de doeltaal is: nummer 1.

Tabel 2: Overzicht van uitingen met en zonder onderwerp en met en zonder werkwoord in een verteltaak.

Gülisar	Cyclus 1	Cyclus 2	Cyclus 3
1. Onderwerp en werkwoord aanwezig	21 %	19 %	16 %
2. Geen onderwerp, wel werkwoord	38 %	37 %	44 %
3. Wel onderwerp, geen werkwoord bijv. *lampe dicht* (*de lamp is uit*)	22 %	17 %	21 %
4. Geen onderwerp, geen werkwoord bijv. *buiten* (*hij gaat naar buiten*)	19 %	27 %	19 %

Uit Tabel 2 is op te maken dat Gülisar maar heel weinig zinnen maakt waarin zowel een onderwerp als een werkwoord staan (21% en minder). In de tien maanden na de eerste opname zijn er nauwelijks vorderingen te constateren (19% en 16%). Zinnen met onderwerp en met werkwoord nemen percentueel gezien niet toe, maar zinnen met werkwoorden (zonder onderwerp) nemen wel toe. Eigenlijk voldoet dus maar rond de 20% van de zinnen aan de eisen van de Nederlandse grammatica en dat blijft zo in cyclus 2 en 3.

Voorzetsel, achterzetsel of niets

Het wemelt niet bepaald van de voorzetsels in de uitingen van Gülisar, zoals uit het tekstfragment blijkt. In deze fase gelden voor Gülisar de volgende drie regels voor het gebruik van voorzetsels.

Regels uit een tussengrammatica:

"Geen voorzetsel waar het in het Nederlands wel moet."
*kijken raam (*in plaats van*: door het raam kijken)*
*bed gaan (*in plaats van*: naar bed gaan)*

"Een achterzetsel waar in het Nederlands een voorzetsel wordt gebruikt."
*tafel op koekies (*in plaats van*: koekjes op tafel)*

"Een 'gewoon' voorzetsel."

Een inventarisatie laat zien welke voorzetsels Gülisar niet gebruikt. *Naar* is een van de meest frequent ontbrekende, *in, met* en *door* volgen daarop. Tabel 3 geeft een overzicht van aan- en afwezige voor- en achterzetsels.

Tabel 3: Overzicht van aan- en afwezige voor- en achterzetsels.

Gülisar	Cyclus 1	Cyclus 2	Cyclus 3
Geen voorzetsel aanwezig	68 %	56 %	54 %
Achterzetsel (postpositie)	19 %	27 %	22 %
Voorzetsel (prepositie)	13 %	17 %	25 %

Zoals blijkt uit Tabel 3 wordt er wel vooruitgang geboekt in de loop van het onderzoek, maar tien maanden na de eerste opname, dus na totaal twee jaar taalles, wordt nog steeds maar de helft van het aantal noodzakelijke voorzetsels gerealiseerd (46%) en is het aantal achterzetsels groot (22%). Bovendien werken woordgroepen als *tafel op koekies* en *glaasje water in de tanders* (kunstgebit in een glaasje water) nogal stigmatiserend, vooral omdat de uiting zozeer afwijkt van het Nederlands.

glaasje water *in* de tanders

Bezit uitdrukken: VAN

Bezit wordt in het Nederlands op verschillende manieren uitgedrukt. Dat kan zijn in een woordgroep met een bezittelijk voornaamwoord (zijn fiets) of met behulp van het voorzetsel *van* (de fiets van Jan). In een zin wordt meestal het werkwoord *hebben* gebruikt.
In de loop van het onderzoek worden bij Gülisar in deze verteltaak vrijwel geen bezittelijke voornaamwoorden gevonden, in totaal slechts één: *ik kamer* (in plaats van: *mijn kamer*). Toch worden de bezittelijke voornaamwoorden al snel aangeboden. Ook uitdrukkingen met *van* komen vrijwel vanaf de eerste les in *IJsbreker* en *Breekijzer* voor. Voor Gülisar blijkt het echter heel moeilijk toe te passen in taalproductie. Tabel 4 geeft een overzicht van hoe zij zo'n bezitsrelatie uitdrukt.

Tabel 4: Overzicht van woordgroepen die bezit uitdrukken.

Gülisar		Cyclus 1	Cyclus 2	Cyclus 3
Bezittelijk voornaamwoord	bijv. ik/mijn kamer	1	-	-
Woordgroep bezitter-bezit	bijv. Jan fiets	7	13	14
Woordgroep bezit *van* bezitter	bijv. fiets Jan	-	-	3
	bijv. fiets van Jan	-	-	-

Tabel 4 laat zien dat er eigenlijk geen bezitsuitdrukkingen voorkomen die voldoen aan de Nederlandse grammatica. Bezittelijke voornaamwoorden worden niet gebruikt en als Gülisar ze zou moeten gebruiken, neemt ze een naamwoord om naar de bezitter te verwijzen. Het wordt bij haar dus:

Sneeuwman neus (in plaats van: *zijn neus*)
en
Vader moeder slapenkamer (in plaats van: *hun slaapkamer)*

en zelfs vinden we:

Kep hoofd op sneeuwman

waarin de bezitter (sneeuwman) naar rechts verplaatst is en gescheiden is van het bezit (hoofd) door het voorzetsel *op*. In dit voorbeeld hoort *sneeuwman* bij *hoofd* en is *op* een achterzetsel:

Kep *hoofd op sneeuwman*

Als deze elementen teruggeplaatst worden, is het resultaat als volgt:

Kep (=hoed) op hoofd (van) sneeuwman

De regels die Gülisar gebruikt zijn dus de volgende:

Regels uit een tussengrammatica:

"Plaats de bezitter voor het bezit." (eerste en tweede voorbeeld)

"De bezitter kan van het bezit gescheiden worden door naar rechts verplaatst te worden." (derde voorbeeld)

In cyclus 2, 5 maanden later, is deze manier van bezit uitdrukken de enige manier geworden. Natuurlijk kun je in plaats van de woordgroepen in de eerste twee voorbeelden ook zeggen: *de neus van de sneeuwman* en *de slaapkamer van vader en moeder*, maar deze constructie komt niet voor tot cyclus 3. Dan pas komt er een belangrijke verandering: de volgorde van bezitter – bezit kan ook omgedraaid worden. Dat houdt in dat naast sneeuwman neus ook neus sneeuwman voorkomt, maar nog geen enkele keer wordt het voorzetsel *van* ertussen gezet. In de meeste gevallen – 14 van de 17 keer – wordt nog de eerste volgorde gebruikt en slechts in 3 van de 17 keer de nieuwe (zie Tabel 4). Ook bij dit soort eenvoudige volgorde-kwesties vinden de veranderingen dus maar mondjesmaat en langzaam plaats.

Bezit uitdrukken: HEBBEN

Het werkwoord *hebben* om een bezitsrelatie uit te drukken komt in het drie keer navertelde verhaal maar één keer voor, meteen al in cyclus 1.

Kleine kind bedkamer hebben / heb / hebben / hef / heeft.

Dit voorbeeld is veelzeggend. Het laat niet alleen zien hoe moeilijk de vervoeging is voor Gülisar, maar ook wat de plaats is van het vervoegde werkwoord: achteraan in de zin na een lijdend voorwerp, zoals we al eerder zagen. Ze heeft wel vier pogingen nodig voordat de goede werkwoordsvorm gevonden wordt. In de daaropvolgende tien maanden komt *hebben* nergens meer terug. Ook in zinnen die duidelijk om het werkwoord *hebben* vragen, komt het niet voor, zoals in het volgende voorbeeld uit cyclus 3, waar ze wil zeggen wat de sneeuwman niet heeft.

Sneeuwman niet oog niet neus niet oor niet mond.

De 'vertaling' in het Nederlands is: *de sneeuwman heeft geen ogen, geen neus, geen oren en geen mond* (zie het eerste plaatje).

Op grond van de voorbeelden kunnen we twee regels opstellen:

Regels uit een tussengrammatica:

"In een zin die een bezitsrelatie uitdrukt hoeft een werkwoord als hebben *niet uitgedrukt te worden."*

"In een possessieve zin staat de bezitter voorop, daarna het bezit."

Het feit dat de zin *kleine kind bedkamer hebben / heb / hebben / hef / heeft* uit cyclus 1 eigenlijk meer aan de eisen van de doeltaal beantwoordt dan de zin *sneeuwman niet oog niet neus niet oor niet mond* uit cyclus 3, hoeft niet persé op achteruitgang te wijzen. Het kan ook zijn dat de realisatie en de vervoeging van het werkwoord in cyclus 1 vooral wijzen op geleerde kennis die alleen met veel denken toegepast kan worden, waarschijnlijk omdat het kort geleden in de les behandeld en geoefend is. Een jaar later, in cyclus 3, is die kennis misschien wel helemaal verwaterd want het werkwoord *hebben* wordt niet (meer) gerealiseerd, laat staan in de goede vorm gezet. Van geautomatiseerde kennis is dus absoluut geen sprake.

Eigen grammatica van de leerder?

In het voorafgaande heb ik een tussengrammatica beschreven voor vijf verschillende grammaticale items. De vraag rijst hoe een leerder nu aan deze tussengrammatica komt. Is dit een eigen verzinsel van de betreffende leerder? Is dit een voorbeeld van de kennisopbouw van een regelsysteem dat de leerder op eigen kracht voor zichzelf gevormd heeft?
Het antwoord daarop moet simpelweg *nee* zijn. Het regelsysteem dat af te leiden is uit de tussengrammatica's van Gülisar berust voor het grootste deel op regels van de moedertaal – het Turks – die enigszins aangepast zijn aan het Nederlands. Het gaat dus om onterecht toegepaste regels van het Turks, ook wel interferentie of transfer vanuit de moedertaal genoemd. In recente opvattingen over taalverwerving heeft transfer weer een plaats gekregen (o.a. Odlin 1989; Schwartz & Sprouse 1996; voor het Nederlands als tweede taal: Van de Craats 2000, 2001, 2002).
Hieronder worden de betrokken regels van het Turks geformuleerd met een voorbeeld van Gülisar erbij.

Grammaticaregels van het Turks

Het vervoegde werkwoord staat aan het eind van de zin (de laatste of voorlaatste plaats):

- *mama* vragen (laatste plaats)
- sjaal *nemen* thuis (voorlaatste plaats)

Het onderwerp hoeft niet expliciet uitgedrukt te worden als het al bekend is uit de context.

- *kep sjaal nemen thuis* (we weten dat het onderwerp *het jongetje* is)

Een onderwerp dat wel uitgedrukt wordt, duidt op tegenstelling, klemtoon of wisseling van onderwerp.

Het onderwerp kan ook aan het eind van de zin na het werkwoord staan; het onderwerp is dan min of meer op de achtergrond aanwezig.

- *mandarijn sneeuwman neus maakte jong*
(*jong* is het onderwerp achter het werkwoord)

In het Nederlands omgezet zou de betekenis zijn: *Hij maakt de neus van de sneeuwman, die jongen.*

Het Turks kent geen voorzetsels, wel achterzetsels en naamvals-uitgangen na het zelfstandig naamwoord.

- *kep hoofd op sneeuwman*

Het Turks kent alleen de volgorde: bezitter + bezit (*sneeuwman neus*) en niet andersom. Uitdrukkingen met *van* waar het bezit voorop staat (neus *van* sneeuwman) bestaan niet.

Het Turks (net als veel andere talen) kent geen werkwoord dat vergelijkbaar is met het Nederlands *hebben*. In het Turks zeg je zoiets als: *van de sneeuwman bestaat een neus* (*de sneeuwman heeft een neus*).

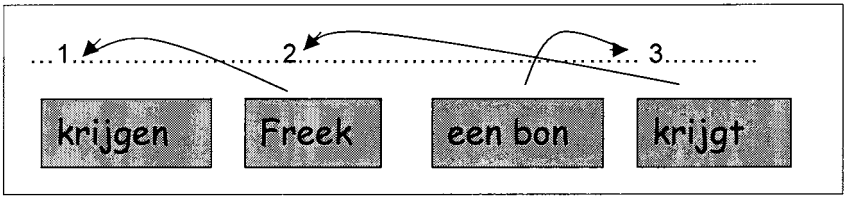
Met wat grammaticale kennis van het Turks zijn dus heel wat van de T2-constructies van Gülisar goed te begrijpen, maar helaas kennen weinig gesprekspartners Turks en wordt het dus moeilijk om Gülisar te begrijpen voor een doorsnee Nederlandse gesprekspartner.

Zijn er meer cursisten zoals Gülisar?

Ik denk dat er onder de laagopgeleide leerders veel cursisten van het type Gülisar zijn, vooral onder de Turkse cursisten. Het Turks heeft een aantal eigenaardigheden die het moeilijk maken de verschillen met het Nederlands helder te zien. Als eerste voorbeeld wil ik de positie van het werkwoord nemen, als tweede voorbeeld de realisatie van het onderwerp.

Cursisten worden door het Nederlandse taalaanbod niet dwingend genoeg geconfronteerd met de verschillen en ze zien in het Nederlands zelfs aanwijzingen om te denken dat in het Nederlands het werkwoord ook aan het einde van de zin staat, zoals bijvoorbeeld het geval is wanneer er modale hulpwerkwoorden in de zin staan (bijv. hij *wil* een nieuwe fiets *kopen*). Het valt een Turkse leerder meer op dat er een werkwoord aan het eind staat dan dat er ook één aan het begin staat. Om te laten zien dat er meer cursisten doen wat Gülisar doet, neem ik een voorbeeld uit een sleeptaak. In die taak konden deelnemers aan het onderzoek zinnen maken door stukjes van een zin naar een regel te slepen. De sleeptaak verschilde maar op één punt van een gewone sleeptaak in bijvoorbeeld *De Husselaar* doordat er meer te slepen blokjes waren dan er plaatsen waren in de zin. Niet alle blokjes konden dus gebruikt worden. Het doel hiervan was om zowel Turkse als Marokkaanse cursisten in staat te stellen een constructie te maken volgens de regels van hun doeltaal. Hieronder een voorbeeld uit die taak.

Figuur 1: Voorbeeld van een item uit de sleeptaak: "Freek krijgt een bon."



In de eerste cyclus gaven de Turkse en Marokkaanse leerders in het onderzoek antwoorden zoals weergegeven in de Tabel 5 hieronder. Tabel 5 laat zien dat alle Marokkaanse deelneemsters deze opgave goed maken, maar slechts de helft van de Turkse deelneemsters. Zij hebben een voorkeur voor een werkwoord aan het eind van de zin, zelfs als de vorm van dat werkwoord verbogen is. Voor Marokkanen is zo'n zin geen probleem omdat in hun moedertaal het werkwoord altijd voorin de zin komt te staan, meestal op de tweede plaats na het onderwerp.

Tabel 5: Overzicht van de antwoorden op een item van de sleeptaak

Turkse leerders	**Marokkaanse leerders**
Freek een bon **krijgt.**	Freek krijgt een bon.
Freek krijgt een bon.	Freek krijgt een bon.
Freek krijgt een bon.	Freek krijgt een bon.
Freek een bon **krijgen**.	Freek krijgt een bon.
Freek een bon **krijgt**.	Een bon krijgt Freek.
Freek een bon **krijgt.**	Freek krijgt een bon.
Freek krijgt een bon.	Freek krijgt een bon.
Freek krijgt een bon.	Freek krijgt een bon.
Freek een bon **krijgt.**	Freek krijgt een bon.
Freek krijgt een bon.	

Net zoals bij de verteltaak is deze opgave om de vijf maanden herhaald. De scores van de acht Turkse deelnemers over de drie cycli waren als volgt:

3 deelnemers	*Freek krijgt een bon*	*cycli 1,2,3*
2 deelnemers	*Freek krijgt een bon*	*cycli 2,3*
1 deelnemer	*Freek krijgt een bon*	*cyclus 3*
2 deelnemers	*Freek een bon krijgt*	*cycli 1,2,3*

De eerste drie deelnemers kunnen als redelijk vlotte leerders beschouwd worden, de laatste twee kunnen op dit punt als stagneerders of zelfs als fossiliseerders gezien worden omdat de grammatica van de moedertaal als het ware versteend is, niet meer te veranderen lijkt (in het onderwijs hoop je natuurlijk dat dit toch gaat lukken). De middelste groep laat zien dat de verwerving van dit grammaticale element hun veel moeite kost.

Als tweede voorbeeld neem ik de realisatie van het onderwerp door Turkse en Marokkaanse leerders. Voor de realisatie van het onderwerp gelden voor Marokkanen dezelfde regels als voor de Turken. Voor beide groepen mag het onderwerp weggelaten worden onder de meeste omstandigheden. Tabel 6 geeft de resultaten voor twee Turkse en twee Marokkaanse leerders van het Nederlands.

Tabel 6: Percentage ontbrekende onderwerpen voor 2 Turkse en 2 Marokkaanse leerders in een verteltaak.

cyclus	Ayfer Turks	Emine Turks	Najat Marokkaans	Mina Marokkaans
1	60%	60%	62%	40%
2	80%	57%	58%	20%
3	60%	44%	57%	18%

Zoals Tabel 6 laat zien, laat Ayfer na twee jaar les nog evenveel keren het onderwerp weg als aan het begin in cyclus 1. Emine gaat sterker vooruit op dit punt, maar de Marokkaanse Najat maakt weer veel minder vorderingen (op dit ene punt uiteraard). Mina is eigenlijk de enige die na

twee jaar les niet vaak meer onderwerpen weglaat, maar nog altijd wel in 18% van de gevallen. Daarbij moet opgemerkt worden dat Mina de laagste opleiding had genoten van alle deelnemers aan het onderzoek, maar de meeste vorderingen maakte. Met uitzondering van Mina, laat Tabel 6 zien dat realisatie van het onderwerp een serieus probleem is, dat leerders lange tijd parten speelt.

Voor de andere grammaticale aspecten die ik aangeroerd heb, namelijk *bezitsrelaties*, het werkwoord *hebben* en *voorzetsels,* is het eigenlijk net zo, althans voor Turken. Het wel of niet realiseren van voorzetsels is nauwelijks een probleem voor Marokkanen, het *juiste* voorzetsel gebruiken wel. Omdat Turken plaats en richting vooral uitdrukken met behulp van naamvallen, herkennen ze voorzetsels slecht; hun aandacht is daar gewoonweg niet voldoende op gericht want voorzetsels staan nu eenmaal ergens anders dan een naamvalsuitgang.
Met het werkwoord *hebben* zijn ook veel problemen in het begin van het leerproces. Dat komt omdat zowel het Turks als het Marokkaans-Arabisch geen werkwoord zoals *hebben* kent. Ze hebben dan ook geen gevoel voor de inhoud van het werkwoord *hebben* als het bezit aanduidt en al helemaal niet als het een hulpwerkwoord van tijd is. Vaak zie je dan dat het werkwoord *hebben* als deel van een geheel wordt opgeslagen en gebruikt, bijvoorbeeld in een uitdrukking als *ik heb honger.*

Tot slot

In het voorgaande heb ik geprobeerd te laten zien dat de moedertaal van laagopgeleide leerders (en in mindere mate ook van hoogopgeleide leerders) leidt tot individuele en collectieve struikelblokken. Vlotte leerders komen daar vaak zelfstandig overheen, maar voor anderen zijn deze struikelblokken de oorzaak van stagnatie en zelfs van fossilisatie. Er wordt weliswaar regelmatig beweerd dat grammaticale aspecten ondergeschikt zijn aan de communicatie en dat een grote woordkennis meer profijtelijk is dan grammaticale kennis. Als de communicatie maar tot stand komt en als de (taal)taak maar uitgevoerd kan worden, dan doet de vorm waarin dat gebeurt er niet zo toe. Die komt vanzelf wel. Dat is echter maar tot op zekere hoogte waar. Het ontbreken van de herkenbare grammatica van het Nederlands maakt het voor een Nederlandse gesprekspartner heel lastig om iemand te begrijpen en belemmert zo een efficiënte communicatie.
Bij Gülisar had dit bijvoorbeeld tot gevolg dat zij alleen hulp kon krijgen als er een tolk beschikbaar was, ook al was haar woordenschat redelijk groot. Van vooruitgang op bovengenoemde aspecten was eigenlijk geen sprake, zoals de tabellen 1 tot en met 4 laten zien. Haar woordenschat

nam weliswaar toe, maar alleen van inhoudswoorden en niet van functiewoorden. De aard van die stagnatie is bij alle vijf punten het vasthouden aan de structuur van de moedertaal.
Stagnatie kan dus optreden als een nieuwe structuur van de tweede taal geleerd en toegepast moet worden in een vrije(re) taak. Daarom zijn buitenschoolse opdrachten zo nuttig, maar het is zeer de vraag of ze voldoende zijn om leerders zoals Gülisar op het goede grammaticale spoor te houden. Volgens mij kan hier meer gerichte remediëring, in dit geval gericht op de taalspecifieke kennis van Turken, leiden tot meer efficiëntie. Dat zou kunnen in de vorm van oefeningen die de aandacht vestigen op bijzonderheden van het Nederlands die voor Turken problematisch zijn en die lange tijd problematisch blijven, zoals de positie van het werkwoord en het realiseren van het onderwerp. Ondersteuning in de eigen taal met vergelijkingen (op eenvoudige wijze) tussen de eigen taal en het Nederlands zouden bijzonder nuttig kunnen zijn en zouden heel wat misverstanden kunnen voorkomen. Bovendien zouden we op die manier uiterst zinvol gebruik kunnen maken van de kennis van etnische groepen en zal het de drempel naar de les voor velen lager maken.

Literatuur

Briggs, R. (1978), *De Sneeuwman.* Bussum, Van Holkema & Warendorf.

Craats, I. van de (2000), *Conservation in the Acquisition of Possessive Constructions. A study of second language acquisition by Turkish and Moroccan learners of Dutch.* Dissertatie, Katholieke Universiteit Brabant.

Craats, I. van de (2001), 'Je verdiepen in de taal van je cursist. Veel moeite voor niks?' *Les*, 113, 28-31.

Craats, I. van de (2002), 'Wat was er in den beginne? Over de rol van de eerste taal bij de verwerving van een tweede taal.' *Levende Talen Tijdschrift*, 1, 22-29.

Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Rowley, MA, Newbury House.

Han, Z. (2004), *Fossilization in Adult Second Language Acquisition.* Clevedon, Multilingual Matters.

Odlin, T. (1989), *Language Transfer: Crosslinguistic Influence in Language Learning.* Cambridge, Cambridge University Press,

Schwartz, B.D. & Sprouse, R. (1996), 'L2 cognitive states and the 'full transfer/full access' model.' *Second Language Research* 12, 40-72.

Selinker, L. (1972), 'Interlanguage.' *International Review of Applied Linguistics*, 9, 115-123.

Selinker, L. (1992), *Rediscovering interlanguage.* London, Longman

Skehan, P. (1989), *Individual differences in second language learning.* London, Edward Arnold.

DE NADRUK OP UITSPRAAK. THEORETISCHE OVERWEGINGEN EN PRAKTISCHE VOORBEELDEN

CHRIS VAN VEEN
Vrije Universiteit, afdeling Nederlands Tweede Taal / VASVU

Uitspraak: nodig en nuttig?

Het vakgebied Nederlands als tweede taal (NT2) is nu zo'n 30 jaar oud. Wanneer we Nederlandstalige handboeken en leermiddelen uit deze periode bekijken, valt op dat de noodzaak van uitspraakonderwijs niet ter discussie lijkt te hebben gestaan. Handboeken moderne vreemde talen en toegepaste taalkunde spreken zich uit voor uitpraakonderwijs (Van Els e.a., *Handboek voor de toegepaste taalkunde* (1977), Koster & Matter, *Vreemde talen leren en onderwijzen* (1983), Van der Voort & Mol, *Basisdidactiek voor het onderwijs in de moderne vreemde talen* (1989)). Ook in het Nederlands als vreemde taal en het Nederlands als tweede taal is deze vraag altijd met 'ja' beantwoord. In handboeken en docentenhandleidingen wordt het belang ervan benadrukt, en uitspraakoefeningen vormen een vast onderdeel van leergangen (Coumou, Jansen & Oosterling, *Lesgeven* (1980), *Levend Nederlands* (1975), Oosterling & Nijhuis, *Nederlands voor gastarbeiders* (1976-77).

Als argument voor uitspraakonderwijs wordt een enkele keer aangevoerd, dat uitspraak onderdeel vormt van de exameneisen van het voortgezet onderwijs (Van Els e.a.: 239-240), maar wat steevast wordt benadrukt is, dat zonder een verstaanbare uitspraak communicatie niet mogelijk is. Dat laatste argument wordt ook anno 2006 nog gebruikt, en er lijkt weinig tegenin te brengen. Maar of uitspraak*onderwijs* bijdraagt aan een goede uitspraak is een vraag die tot voor kort nooit is gesteld. Vreemd genoeg is hier pas de laatste tien jaar onderzoek naar gedaan. De bevindingen van de Amerikaanse onderzoekers Derwing, Munro & Wiebe geven aanleiding om deze vraag met 'ja' te beantwoorden. (Derwing, Munro & Wiebe 1997, 1998, zie ook Derwing & Munro 2005: 387.) Zij hebben gewerkt met 'naïeve' luisteraars (geen taaldocenten of ander tweede-taaldeskundigen) en lieten deze luisteraars groepen beoordelen die wel of geen uitspraakonderwijs hadden gevolgd. De uitspraak van de leerders 'met' uitspraakonderwijs werd als beter beoordeeld. Ik kom verderop nog op dit onderzoek terug.
Als het zo is dat uitspraakonderwijs effect kan hebben, dan is de volgende vraag, wat er dan zou moeten gebeuren in uitspraaklessen.

Waar zou uitspraakonderwijs aandacht aan moeten besteden?

Allereerst moeten hier twee begrippen onderscheiden worden: de al eerder genoemde *verstaanbaarheid*, die de mate inhoudt waarin ànderen de T2-leerder kunnen verstaan, en *verstavaardigheid*, de mate waarin de T2-leerder zèlf ànderen kan verstaan. Verstaanbaarheid gaat dus over de *uitspraak* van de T2-leerder, verstavaardigheid heeft betrekking op wat hij *waarneemt*.
Wat nu uit allerlei onderzoek naar voren komt (Derwing & Munro 2005: 388) is de relatie die er bestaat tussen die verstaanbaarheid en verstavaardigheid. Met andere woorden, veel uitspraakproblemen komen voort uit een gebrekkige waarneming: T2-leerders horen allerlei dingen niet in de taal die ze aan het leren zijn. Voor moedertaalsprekers is dat soms nauwelijks invoelbaar. Een mooi voorbeeld in dit verband is een onderzoekje van Van Heuven & Faust (2005). Zij hebben onderzocht in hoeverre Indonesiërs erin slagen, subwoordcontrasten in het Nederlands te verwerven. Het gaat hier om de wisselende klemtoon in *Amsterdam* in zinnetjes als:

Woont ze in AmsterDAM of Den HAAG?
Woont ze in AMsterdam of in ROTterdam?

De verblijfsduur in Nederland van de Indonesiërs die deelnamen aan het onderzoek, varieerde van drie maanden tot 24 jaar. Een leereffect bleek er niet of nauwelijks te bestaan, en de onderzoekers concluderen dat Indonesisch sprekenden verschillen als AmsterDAM en AMsterdam niet waarnemen. Dit zou kunnen verklaren waarom zij ook moeite hebben dit soort verschillen in hun uitspraak te laten horen.
Bij sprekers van het Spaans, een taal die veel dichter bij het Nederlands staat dan het Indonesisch, zien we iets vergelijkbaars. Het Nederlands benadrukt de syllaben (lettergrepen) die *verschillen*. In *Amsterdam of Rotterdam?'* ligt de klemtoon op 'Am' en 'Rot'. Het Spaans daarentegen heeft de tendens om te contrasteren met constante elementen. Een Spaanstalige leerder van het Nederlands is dus geneigd te zeggen:

AmsterDAM of RotterDAM?
Wilt u thee met SUIker of zonder SUIker?

Wat illustreren deze voorbeelden nu? Om te beginnen dat niets van wat vanzelfsprekend lijkt, het ook hoeft te zijn. Je zou denken dat de manier van contrasteren die wij gebruiken in het Nederlands (zie de voorbeelden boven) universeel is, dat alle talen het op die manier doen. Dat is dus niet zo. Het lijkt me dan ook belangrijk om als docent nooit verbaasd te zijn over welke uitspraakfout dan ook.

Maar wat te onderwijzen, was de vraag. Allereerst dus het algemene punt waar de klemtoonvoorbeelden van hierboven al op wezen: zorg voor een nauwe relatie tussen uitspraakonderwijs en verstavaardigheids-onderwijs. Op het belang hiervan werd recent weer gewezen door Derwing & Munro (2005: 388): 'Evidence (...) indicates that appropriate perceptual training can lead to automatic improvement in production.' Het antwoord op de vraag wat te onderwijzen luidt dus om te beginnen: relateer uitspraak aan verstavaardigheid.

Een tweede aandachtspunt voor het uitspraakonderwijs kan goed worden ingeleid met het volgende citaat.

> *'Bij uitspraak kan men onderscheiden segmentele (fonologische) en suprasegmentele (prosodische) aspecten. Tot de eerste behoren vooral de klanken en fonemen, tot de tweede vooral intonatie en ritme, alsmede de overgangsverschijnselen tussen verschillende klanken, zoals assimilatie[1]. In de Nederlandse onderwijspraktijk krijgen meestal de eerste aspecten meer aandacht dan de tweede, d.w.z. dat er over het algemeen een analytische, en geen synthetische benadering wordt toegepast; men gaat uit van de klank, niet van de zin.*
> *Hoewel er weinig bekend is over de vraag welke aspecten van de uitspraak voor de communicatie noodzakelijk, resp. storend zijn, zijn er aanwijzingen dat suprasegmentele kenmerken van de gesproken taal een grotere invloed op de verstaanbaarheid hebben dan segmentele kenmerken. Er wordt de laatste jaren dan ook steeds vaker voor gepleit in het vto meer aandacht te schenken aan intonatieoefeningen en woordritme- en zinsritmeoefeningen.'*

Deze woorden werden in 1983 geschreven (Koster & Matter 1983: 153), en wat erin wordt beweerd wijkt niet af van allerlei andere publicaties uit de afgelopen 25 jaar. Keer op keer wordt ervoor gepleit, meer aandacht te besteden aan suprasegmentele aspecten van de uitspraak, omdat juist dat zou bijdragen aan een verbetering van de uitspraak van leerders. Maar het vreemde is, dat er tot voor kort nauwelijks enig bewijs was voor deze stelling. De situatie was simpelweg, dat deskundigen vonden dat aspecten als klemtoon, zinsaccent en intonatie - het suprasegmentele niveau - de nadruk verdienden in het uitspraak-onderwijs, terwijl docenten zich vooral richtten op het oefenen met afzonderlijke klanken - de segmenten.
Pas in de tweede helft van de jaren 90 is er onderzoek gedaan waarin twee groepen op dit punt met elkaar werden vergeleken (Derwing, Munro & Wiebe 1998). Beide groepen leerders van het Engels als tweede taal hadden uitspraakproblemen op zowel segmenteel als suprasegmenteel niveau, maar de ene groep kreeg uitspraaktraining op klankniveau, de andere op suprasegmenteel niveau. Naast deze twee 'uitspraakgroepen'

was er een controlegroep, die wel tweedetaalonderwijs volgde, maar zonder specifieke aandacht voor uitspraak. Na een aantal weken onderwijs kregen de drie groepen twee taken voorgelegd: het voorlezen van zinnetjes, en een verhaaltje vertellen naar aanleiding van een reeks plaatjes. In beide taken werden ze beoordeeld op hun verstaanbaarheid door – het is boven al opgemerkt - 'gewone' luisteraars, dus geen tweede-taalspecialisten of uitspraakdeskundigen. Het bleek dat beide 'uitspraakgroepen' verbetering vertoonden bij de eerste taak, het voorlezen van zinnetjes. Ze deden het ook allebei beter dan de controlegroep. Maar alleen de 'suprasegementele' groep werd beoordeeld als beter verstaanbaar bij de tweede taak, het vertellen van een verhaaltje bij een reeks plaatjes.
Welke conclusie trekken de onderzoekers hieruit voor de onderwijspraktijk? Alleen aandacht besteden aan suprasegmentele aspecten? Nee, ze spreken zich uit voor uitspraakonderwijs dat segmentele aspecten (klanken) èn suprasegmentele aspecten (klemtoon, accent, ritme, intonatie) omvat.

Maar welke van deze aspecten zouden we nu precies moeten onderwijzen? Zonder een verstaanbare uitspraak is mondelinge communicatie niet goed mogelijk, hebben we al opgemerkt. De nadruk zou dus moeten liggen op de aspecten die de verstaanbaarheid het meest beïnvloeden. Het zojuist beschreven onderzoek geeft een richting aan, maar niet meer dan dat. Dit lijkt me dan ook echt een punt voor nader onderzoek onder NT2-leerders: welke kenmerken van hun uitspraak van het Nederlands maken een NT2-leerder moeilijk verstaanbaar?
Intussen zijn er twee redenen om in het onderwijs in ieder geval aandacht te besteden aan klemtoon en zinsaccent. Ten eerste is er op gewezen (Dalton & Seidlhofer 1994: 73) dat deze aspecten veel makkelijker onderwijsbaar zijn dan bijvoorbeeld intonatie. Ten tweede blijkt uit recent onderzoek niet alleen dat sprekers die verkeerde klemtonen en zinsaccenten leggen, erg moeilijk verstaanbaar zijn (Field 2005), maar ook dat de informatie die ze proberen over te brengen aanzienlijk slechter wordt onthouden (Hahn 2004). Met andere woorden, zowel verstaanbaarheid als 'onthoudbaarheid' hebben te lijden onder verkeerd geplaatste accenten. Field stelt voor, klemtoon in het onderwijs Engels als tweede taal te presenteren als eigenschap van het individuele woord, omdat klemtoonregels van het Engels nogal ingewikkeld zijn. Woorden leren zou dus altijd ook het leren van de klemtoon moeten omvatten. Aangezien de beregeling van de klemtoon in het Nederlands ook niet eenvoudig is, kunnen we de aanbeveling van Field zonder meer overnemen voor het NT2-onderwijs.
Verder is er nog weinig bekend over de invloed van verschillende aspecten van de uitspraak op de verstaanbaarheid. Derwing, Munro en Wiebe, de auteurs van het vergelijkende onderzoek, pleiten voor veel

meer onderzoek op dit gebied, en dan vooral onderzoek in het T2-onderwijs.

We hebben gezien dat het belang van uitspraak als onderdeel van het vreemde- en tweede-taalonderwijs de afgelolpen decennia niet ter discussie heeft gestaan. Op de vraag wat uitspraakonderwijs zou moeten inhouden, is een tweeledig antwoord gegeven. Ten eerste zou uitspraakonderwijs nauw gerelateerd moeten zijn aan een onderdeel van het luistervaardigheidsonderwijs, namelijk de verstavaardigheid. Ten tweede zou er zowel aan klanken, als aan zogenaamde supra-segmentele aspecten van de uitspraak aandacht besteed moeten worden. Om diverse redenen zou de nadruk daarbij moeten liggen op klemtoon en zinsaccent.

In het vervolg van dit artikel bekijken we een aantal werkvormen op segmenteel en suprasegmenteel niveau. De werkvormen bevatten allemaal een receptieve component, om recht te doen aan het verband tussen verstavaardigheid en uitspraak.

Werkvormen

Steeds meer mensen beschikken over een computer waarmee ze hun stem kunnen opnemen en beluisteren. Wie Nederlands leert met leermiddelen als *CODE* kan niet meer zonder deze voorziening. Ook komen er op internet leermiddelen beschikbaar, zoals *euroFLUENT.* Kortom, de mogelijkheden tot individuele uitspraaktraining zonder tussenkomst van een docent zijn aanzienlijk toegenomen. Daarmee is de rol van de docent als uitspraaktrainer van een groep cursisten echter beslist niet uitgespeeld. Integendeel, het één vormt een goede aanvulling op het ander. De werkvormen die nu volgen zijn bij uitstek geschikt voor gebruik in (sub)groepen.

Werkvormen op segmenteel niveau

Minimale paren in context

Ook voor gevorderden vormen foneemverschillen vaak nog een probleem. Om verschillende foneemcontrasten nog een keer de revue te laten passeren in een gevorderdengroep, zijn 'minimale paren in context' heel geschikt (Van Veen, in voorbereiding):

Wil je <u>bidden</u> / <u>bieden</u>?
a Ja, maar alleen in de kerk (moskee, synagoge, tempel).
b Ja, maar niet meer dan tien euro.

Dit soort dialoogjes kan als volgt worden gebruikt. De docent leest de vraag voor, met het woord 'bidden' of 'bieden'. De cursisten reageren schriftelijk (door 'a' of 'b' te omcirkelen of op te schrijven) of mondeling. In het laatste geval roepen ze allemaal tegelijk het antwoord dat volgens ieder van hen correct is. Is het antwoord niet eensluidend (wat vaak aanleiding is tot hilariteit), dan hoort een deel van de cursisten het klankonderscheid [i]-[ie] niet goed. De docent kan dan beide varianten van de vraag een aantal keren herhalen, waarbij de cursisten steeds opnieuw een antwoord kiezen.
In de tweede fase werken cursisten in paren; de een leest de vraag voor in een van beide varianten, de ander kiest het goede antwoord. Een variatie op deze oefening bestaat uit zinnetjes met minimale paren die grammaticale verschillen uitdrukken, zoals het presens en het imperfectum van sterke werkwoorden met [ei] en [e]:

We schrijven / schreven elkaar vaak.
a Ja, dat doen we vaak.
b Ja, dat deden we vaak.

Een andere variant is het werken met eigennamen (Van Veen, in voorbereiding. Naar: Dieling & Hirschfeld 2000: 50).

U hoort een van de twee namen. Onderstreep de naam die u hoort.

1. Mevrouw Albers	-	*Mevrouw Aalbers*
3. Mevrouw Marsman	-	*Mevrouw Maarsman*
2. Mevrouw Dalhuizen	-	*Mevrouw Daalhuizen*
4. Mevrouw De Wal	-	*Mevrouw De Waal*

Het voordeel van eigennamen is dat er geen semantiseringsprobleem is: 'Albers' is niets anders dan een naam. Bovendien is het correct uitspreken van namen communicatief relevant. Namen moeten correct kunnen worden opgeschreven en precies kunnen worden doorgegeven.

Werkvormen op segmenteel en suprasegmenteel niveau

Ook in de voorgaande werkvormen ging het in feite al om het suprasegmentele niveau omdat de klanken in contexten waren geplaatst.

Gedichten

Sommige gedichten zijn heel geschikt om bepaalde klanken mee te oefenen en in een moeite door aandacht te besteden aan suprasegmentele aspecten. Mijn ervaring is dat dierenverhalen, fabels en dergelijke erg worden gewaardeerd, vooral door leerders met een niet-westerse achtergrond. Ook een grapje of een clou doet het meestal goed.

De ezel

Een ezel is een heer met een staart,
Die hij van achteren draagt, als een paard.
Het verschil tussen ezels en geleerde doktoren
Zit hem soms minder in 't hoofd dan wel in de oren.

(De Schoolmeester)

Op segmenteel hebben we hier te maken met een oefening met [ee], [a] – [aa], [i], en [o] - [oo]. Op suprasegmenteel niveau kan er aandacht worden besteed aan woord- en zinsaccent.
De werkwijze is als volgt. De docent leest het gedicht voor en bespreekt eventuele onduidelijkheden. Veel semantiseringsproblemen zijn er niet met dit gedicht. Het lastigste is misschien 'het verschil zit hem in...', dat eenvoudig kan worden uitgelegd als 'het verschil ìs' (het hoofd, en niet de oren). De docent leest daarna het gedicht zin voor zin voor, de cursisten spreken iedere zin na. In de derde fase oefenen de cursisten individueel in het talenpracticum. Ze spreken de zinnen weer na en beluisteren hun opname, en/of ze spreken simultaan mee, wat überhaupt een heel goede oefening is. Ten slotte werken cursisten in paren en lezen om-en-om de zinnen voor.

Functiewoorden

Een andere manier om vocalen te oefenen in combinatie met suprasegmentele aspecten is het werken met functiewoorden, in plaats van inhoudswoorden. Het Nederlands kent een aantal tussenwerpsels met open syllaben, die met een sterk accent worden - of tenminste *kunnen* worden - uitgesproken, zoals *bah, ja, hè, hé, joh, zo* en *nou*. Ze kunnen verwerkt worden in korte dialoogjes, samen met andere één- of tweesyllabige woorden (Van Veen, in voorbereiding):

1. Thee zonder suiker

Da's vies	Hoe zo?
Geen suiker!	Hè bah!
(Net pis!)	

2. Eindelijk klaar

Zie zo	Hè hè
poe poe	ja ja

3. Het gaat niet zo goed

Hoe is het nou?	Gaat wel
Hoe zo?	Ach, laat maar

4. Het gaat goed

Hoe is het nou?	Te gek!
Vertel!	Geslaagd!

Met vormen als *da's vies* en *hoe is 't nou*? (uit te spreken als [dasfies] en [hoe izutnou] of [hoestnou] zijn we gekomen op het terrein van de gereduceerde vormen van woorden, veroorzaakt door samensmelting, weglating of verzwakking van klanken. Deze verschijnselen hebben zeker aandacht nodig, in de eerste plaats ter versterking van de luistervaardigheid (verstaan), maar in een later stadium ook ter verbetering van de spreekvaardigheid (uitspraak). Ook deze aspecten zijn zeer geschikt voor klassikale of groepsgewijze oefening, omdat ze meestal voor sprekers van welke moedertaal dan ook een probleem vormen. Andere voorbeelden zijn (Van Veen, in voorbereiding):

Lees voor en kies steeds hij *of* ie.

'Heb je iets van Jan gehoord? Weet je of hij / ie komt vanavond? Als hij zegt dat hij / ie komt dan komt hij / ie. Hij / ie komt altijd als hij / ie zegt dat hij / ie komt'.

Luister en vul in.

'Kan de pleister op het wondje?'
'Ja hoor, doe _____ _____ maar op.'

(In te vullen: 'hem er'. Het zinnetje wordt uitgesproken als [ja hoor, doewumdur maar op].

Woordaccent

Ten slotte een mogelijke werkvorm voor het normale en het contrast-woordaccent (Van Veen, in voorbereiding):

Werk in paren. Persoon A leest het eerste woord voor. Daarna leest persoon B het volgende woord voor. Dan leest persoon A het eerste zinnetje, en persoon B leest de vraag, en persoon A weer de reactie. Let erop, dat je de klemtoon steeds op de goed syllabe legt.

Voorbeeld:

A: Amster<u>dam</u>. *B: Rotter<u>dam</u>.*	*'normaal' accent*
A: Hij woont in Rotter<u>dam</u>. *B: <u>Am</u>sterdam of <u>Rot</u>terdam?* A: <u>Rot</u>terdam. Hij woont in Rotter<u>dam</u>.	*'normaal' accent* *contrastaccent* *'normaal' accent + contrastaccent*

Verder oefenen

Materiaal met veel aandacht voor de afzonderlijke klanken is te vinden in *Uitgesproken Nederlands*, *Uitspraak Nederlands* en *Sprekend Nederlands* van respectievelijk Coenen (1991); Beheydt, Dirven & Kauzner (1999) en Verhoeven (2002). In voorbereiding is *Uitspraaktrainer* van Blomme e.a.
Suprasegmentele aspecten vormen de hoofdmoot van *Taalriedels* en *Riedel en Ritme. Vlaamse taalriedels* van respectievelijk Deen & Van Veen (1994) en Leysen & De Schryver (2005).
Bekende bronnen voor werkvormen zijn *Verstaanbaar spreken* van Thio & Verboog en *Leren spreken* van Verboog (paragraaf 2, 'Deelvaardigheden van het spreken'). *Uitspraakkunst* (Van Veen, in voorbereiding) bevat werkvormen van het type waarvan in dit artikel enkele voorbeelden zijn gegeven. Buitenlandse bronnen zijn Hewings (2004), Chun (2002) en Dieling & Hirschfeld (2000).
Geen werkvormen, maar wel een even heldere als niet-technische beschrijving van de (Noord-)Nederlandse uitspraak, met veel aardige voorbeelden, geeft De Vries (2001) in het hoofdstuk 'Uitspraak'. Duidelijke adviezen, vooral wat betreft het oefenen met het zinsaccent, zijn te vinden in Rasier (2004).

Noot

1. Een voorbeeld van deze verschijnselen is de uitspraak van het woord 'postzegel' als *possegel (CvV)*.

Literatuur

Fonetiek en fonologie

Derwing, T., Munro, M. & Wiebe, G. (1997), 'Pronunciation instruction for fossilized learners: Can it help?' *Applied Language Learning* 8 (1997) 185-203.

Derwing, T. & Munro, M. (2005), 'Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach.' *TESOL Quarterly* 39 (2005) 3, 379-397.

Derwing, T., Munro, M. & Wiebe, G. (1998), 'Evidence in Favor of a Broad Framework for Pronunciation Instruction.' *Language Learning* 48 (1998) 3, 393-410.

Field, J. (2005), 'Intelligibility and the Listener: The Role of Lexical Stress.' *TESOL Quarterly* 39 (2005) 3, 399-423.

Hahn L. (2004), 'Primary Stress and Intelligibility: Research to Motivate the Teaching of Suprasegmentals.' *TESOL Quarterly 38* (2004) 201-223.

Heuven, V. van & Faust, V. (2005), 'Zijn Indonesiërs ongevoelig voor contrastaccenten onder het woordniveau?'. Presentatie tijdens de 'Dag van de Fonetiek', Utrecht, 22 december 2005. (www.fon.hum.uva.nl/FonetischeVereniging/Extra/DvdF2005/heuven_faust_2005.ppt)

Vries, J. de (2001), *Onze Nederlandse spreektaal.* Den Haag, Sdu-uitgevers, 31-46.

Didactiek en ander materiaal voor de onderwijspraktijk

Beheydt, L., Dirven, R. & Kauzner, U. (1999), *Uitspraak Nederlands*. Leuven / Amersfoort, Acco.

Blomme, I. , De Schryver, J., Schoenaerts, P. & Vlasselaers, A. (2006, in voorbereiding), *Uitspraaktrainer. Interactieve cursus Nederlandse uitspraak*. Mechelen, Wolters Plantyn. Cd-rom.

Chun, D. (2002), *Discourse Intonation in L2. From Theory to Practice*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Coenen, J. (1991), *Uitgesproken Nederlands*. Groningen, Wolters-Noordhoff.

Coumou, W., Jansen, P. & Oosterling, H. (1980), *Lesgeven. Werkboek voor het lesgeven aan buitenlandse arbeiders, buitenlandse vrouwen en buitenlandse jongeren*. Utrecht, Stichting Nederlands Centrum Buitenlanders.

Dalton, C. & Seidlhofer, B. (1994), *Pronunciation*. Oxford, Oxford University Press.

Deen, J. & Veen, C. van (1994), *Taalriedels. Oefenen met routineformuleringen*. Groningen, Wolters-Noordhoff.

Dieling, H. & Hirschfeld, U. (2000), *Phonetik lehren und lernen*. Berlin etc., Langenscheidt.

Els, T. van e.a. (1977), *Handboek voor de toepaste taalkunde. Het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen*. Groningen, Wolters-Noordhoff.

euroFLUENT, European Seech Practicing *Tool. Antwerpen: Centrum voor Taal en Spraak, Universiteit Antwerpen. (www.eurofluent.net)*

Hewings, M. (2004), *Pronunciation Practice Activities. A resource book for teaching English pronunciation*. Cambridge, Cambridge University Press.

Huizinga, M. (2004-2006), *CODE*. Utrecht / Zutphen, ThiemeMeulenhoff. (3 delen).

Leysen, J. & Schryver, A. De (2005), *Riedel en Ritme. Vlaamse taalriedels*. Leuven / Voorburg, Acco.

Koster, C. & Matter J. (1983), *Vreemde talen leren & onderwijzen*. Groningen, Wolters-Noordhoff.

Levend Nederlands. Een cursus Nederlands voor buitenlanders (1975). Cambridge, Cambridge University Press.

Oosterling, H. & Nijhuis, F. (1976), *Nederlands voor gastarbeiders 1*. Rotterdam, Stichting Hulp aan Buitenlandse Werknemers.

Oosterling, H. & Lenoir, R. (1977), *Nederlands voor gastarbeiders 2*. Rotterdam, Stichting Hulp aan Buitenlandse Werknemers.

Rasier, L. (2004), 'De zinsaccenturering in het Nederlands: een verkenning over de grenzen tussen (toegepaste) taalkunde en didactiek heen.' In: A. Gelderblom e.a. (red.), *Neerlandistiek de grenzen voorbij*. Woubrugge, Internationale Vereniging voor Neerlandistiek, 303-322.

Schoolmeester (ps. v. G. van de Linde), Lennep, J. van. (1982), *De Gedichten van den Schoolmeester*. Alphen aan den Rijn, ICOB.

Thio, K. & Verboog, M. (1993), *Verstaanbaar spreken*. Muiderberg, Coutinho.

Veen, C. van (in voorbereiding), *Uitspraakkunst*.

Verboog, M. (1999), *Leren spreken. Een didactische handleiding voor docenten* NT2. Bussum, Coutinho, 29-48.

Verhoeven J. (2002), *Sprekend Nederlands: interactieve cursus Nederlandse fonetiek*. Antwerpen, Learnworldwide. Cd-rom.

Voort, P. van der & Mol, H. (1989), *Basisdidactiek voor het onderwijs in de moderne vreemde talen*. Groningen, Wolters-Noordhoff.

GEEN GRAMMATICA IN HET NT2-ONDERWIJS, MAAR WAT DAN?

ALIED BLOM
Nederlands voor Buitenlanders, IT&C-TU Delft

Scylla en Charybdis

Iedereen heeft wel eens gehoord van Odysseus, die zo ver reizen moest om weer thuis te komen na de verovering van Troje. Zoals bekend kwam Odysseus tijdens die thuisreis voor veel problemen te staan: Homerus heeft er een heel boek over geschreven. Een van die problemen was dat hij de doorvaart moest zien te vinden tussen Scylla en Charybdis. Scylla was een monster met zes hondekoppen die allemaal wel zin hadden in een lekker hapje, en Charybdis was een verzwelgende draaikolk waarin alles wat in de buurt kwam opgeslorpt werd. *Tussen Scylla en Charybdis doorvaren* is een uitdrukking geworden voor een situatie met twee onaantrekkelijke alternatieven waar men tussendoor moet zien te laveren.
Waarom deze bloedstollende episode uit de Griekse mythologie hier gememoreerd? Dat is omdat ik mij wel eens in een vergelijkbare situatie waan als ik mij in de wateren van de NT2-onderwijstheorieën begeef. Het lijkt wel of je daar eigenlijk maar twee kanten op kunt: staat de ene kant je niet aan, dan kom je automatisch aan de andere kant terecht. Aan de ene kant hebben we de school die zegt dat we grammatica moeten geven aan onze cursisten. We kunnen dat de *language-learning*-school noemen, waaraan de naam van Ellis verbonden is (Ellis 1990, 1994), maar ook die van Hulstijn (1993, 2002) en Long (1983). Aan de andere kant hebben we een denkrichting die stelt dat onze cursisten vooral veel taalmateriaal voorgezet moeten krijgen, maar dat we als docent verder eigenlijk niet zoveel kunnen doen. Dat is de *language-acquisition*-school, en daar hoort de naam van Krashen bij (Krashen 1981, 1982). Bij deze laatste methode lijkt me inderdaad een vergelijking met Charybdis wel op z'n plaats: docent en cursist verliezen immers de greep op het leerproces en zijn veroordeeld tot afwachten waar de onderdompeling toe leidt.
Als docent vind ik dit een minder aantrekkelijke taakomschrijving. Ik wil graag méér doen dan alleen maar afwachten, ik wil mijn cursisten aan het werk zetten en ze over die werkzaamheden in een les aan de tand voelen. Moet ik dan de andere kant op, en grammaticale termen en regels aanbieden? Maar het begin van dit artikel maakt duidelijk dat ook

deze methodiek me niet erg ligt. Waarom eigenlijk niet? Is grammatica in het NT2-onderwijs inderdaad te vergelijken met het zeskoppige monster uit de Griekse mythologie? Wat is er zo erg aan grammaticale instructie?

Een theoretische blik op taal

Grammaticale termen en regels zijn onmisbaar als je *over taal* wilt praten. Bijvoorbeeld om iets te zeggen over één bepaalde taal op één bepaald moment, over hoe die taal zich in de loop van de tijd ontwikkeld heeft, om verschillende talen met elkaar te vergelijken, of voor wat er over welke taal of talen ook te bespreken valt.
Praten *over* taal. Wij docenten zijn heel bewust bezig met taal, en de meesten van ons vinden het waarschijnlijk dus ook wel leuk om over taal te praten. Maar onze cursisten komen daar niet voor. Die komen niet om over *taal* te praten. Die willen over hele andere dingen praten. Bijvoorbeeld over de vorderingen van hun kinderen, tijdens het schoolgesprek met de leraar, over gezondheidsklachten op het spreekuur bij de dokter, over hun werkervaring en de mogelijkheden om hier werk te vinden, of over koetjes en kalfjes met buren of collega's. Dáár komen ze voor. Ze willen Nederlands leren om *in* die taal over *iets anders* te praten. Een wijdverbreide opvatting is, dat ze dan een beetje moeten weten hoe het Nederlands in elkáár zit. Ze moeten iets weten van de structuur van een Nederlandse zin, zo luidt die opvatting, en begrijpen waarom we in het Nederlands iets op een bepaalde manier zeggen, en niet op een andere manier. Maar 'weten hoe het Nederlands in elkaar zit' en 'iets begrijpen van de structuur van een Nederlandse zin', dat zijn geen geringe eisen. Vragen we van onze cursisten dan niet een veel theoretischer blik op het Nederlands dan ze ooit op hun eigen taal geworpen hebben? Kijken wij zelf eigenlijk wel altijd met die theoretische blik naar onze eigen taaluitingen? Vier voorbeelden om te laten zien dat dit lang niet altijd het geval is.

Spreekt hij Nederlands?

Is *Nederlands* in *Spreekt hij Nederlands* een zelfstandig naamwoord, een bijvoeglijk naamwoord of misschien een bijwoord? Ik heb mij daar voordat ik het onderwijs Nederlands als Tweede Taal inging, nooit druk over gemaakt. Als u mij dat destijds gevraagd had, had ik waarschijnlijk alle drie de mogelijkheden wel aannemelijk gevonden. Maar nu ligt dat natuurlijk anders. In een van de eerste lessen van elk cursusboek NT2 duikt de *niet-geen*-regel op, die ons leert dat we voor een zelfstandig naamwoord *geen* gebruiken, en *niet* in andere gevallen. En omdat we zeggen: *Nee, hij spreekt geen Nederlands*, weten wij en onze cursisten

met ons: *Nederlands* in *Spreekt hij Nederlands* is een zelfstandig naamwoord. Je moet het maar weten!

Een klein land

Wie van ons is zich, eenmaal in het onderwijs NT2 verzeild geraakt, niet met enige verbazing bewust geworden van het feit dat we zeggen: *een grote stad,* met de lange vorm *grote*, maar *een klein land*, met de korte vorm *klein.* En hebben we niet nog steeds moeite om deze ietwat bizarre regel uit te leggen: de korte vorm van het bijvoeglijk naamwoord vóór een *het*-woord, als dat voorafgegaan wordt door het onbepaalde lidwoord *een.* Als moedertaalsprekers passen wij deze regel foutloos toe, zonder ons daar ook maar enige rekenschap van te geven — totdat de vele fouten die buitenlanders op dit punt maken onze overgevoelige oren bereiken.

Welke dag is het vandaag?

Hoevelen van ons worden niet ooit overvallen door vragen als: wat is eigenlijk het onderwerp in *Welke dag is het vandaag? Het*, of *welke dag*? En in: *Dat zullen Henk en Eva zijn. Dat* of *Henk en Eva*? Er is voor allebei wat te zeggen, dat is wel vaker met zinnen met *het*, weten wij. Maar als onze cursisten ernaar vragen hebben we spijt dat we het niet even opgezocht hebben!

Hoe verder je reist, hoe meer strippen je gebruikt.

Wie kan ons vertellen wat de hoofdzin is en wat de bijzin in: *Hoe verder je reist, hoe meer strippen je gebruikt*? Ook hier hebben de meesten van ons nooit over nagedacht. Maar wij leren onze cursisten om hoofdzin van bijzin te onderscheiden en dan dringt die vraag zich op, zo niet aan ons, dan misschien toch wel aan hen!

Wij staan vaak helemaal niet stil bij de details van onze taaluitingen. We kunnen het even opzoeken en we komen er dan misschien ook wel uit, maar een grammaticale blik op taal is niet vanzelfsprekend. Het is iets wat aangeleerd moet worden. En dat is wat we met grammaticales in het NT2-onderwijs in eerste instantie aan het doen zijn. We zijn bezig onze cursisten een nieuwe houding aan te leren ten aanzien van taal. En dat valt vaak niet mee. De beginnende cursist moet zich, behalve al die nieuwe woorden die geleerd moeten worden, óók nog eens termen eigen maken als — we beperken ons tot de hierboven genoemde termen — zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, onbepaald lidwoord, onderwerp, hoofdzin, bijzin. Het zijn moeilijke woorden, allemaal samenstellingen dus tongbrekers, en bovendien heel moeilijk uit te leggen. Ik neem het niet graag op me om uit te leggen wat *bijvoeglijk* eigenlijk betekent, en *zelfstandig*, en waaraan je een naamwoord kunt herkennen. Ook hoop ik dat ik nooit hoef uit te leggen wat de term

onbepaald precies betekent, en dat het lot mij bespaard blijft de termen *onderwerp*, *hoofdzin* en *bijzin* te moeten toelichten. Het zijn echte breinbrekers, en tot overmaat van ramp voor het overgrote deel niet courant in het verdere taalverkeer.
Stel echter dat het ons lukt om de zojuist genoemde en andere grammaticale termen op de een of andere manier genesteld te krijgen in het brein van onze cursisten, dan nog kunnen we er niet veel mee aanvangen in verband met de vier voorbeelden hierboven. Hoe wij de noties zelfstandig en bijvoeglijk naamwoord ook definiëren, de woordsoort van *Nederlands* in *Spreekt hij Nederlands?* zullen wij op grond daarvan niet kunnen vaststellen. Ons enige houvast is hier juist het feit dat de negatie *geen* luidt in plaats van *niet*. Ook de regelmaat achter het tweede voorbeeld, *een klein land* tegenover *een grote stad* wordt niet helderder door grammaticale analyse, maar blijft even duister, zoals u waarschijnlijk wel eens ervaren heeft toen u het probeerde uit te leggen. Wie de grammatica's erbij pakt voor zinnen met de woordjes *het/dat* (*Welke dag is het vandaag?; Dat zullen Henk en Eva zijn.*), legt die heel gauw weer weg: de taalkundigen komen er ook niet echt uit. En ook grammaticale analyse van het laatste geval (*Hoe verder je reist, hoe meer strippen je gebruikt.*) brengt ons niet verder dan de verbijsterende vaststelling dat we hier een zin hebben die bestaat uit twee zinnen met de persoonsvorm achteraan, uit twee bijzinnen dus!

De conclusie kan niet anders zijn dan dat we in deze gevallen maar beter helemaal kunnen afzien van grammaticale analyse, en onze cursisten door middel van duidelijke en begrijpelijke voorbeelden vertrouwd proberen te maken met de verschijnselen in kwestie. En dat is een procedure die ons in de meeste andere gevallen ook heel ver brengt: het geven van goede, verhelderende voorbeelden aan onze cursisten, en hun die laten leren in plaats van die moeilijke grammaticale termen.
Maar als wij deze weg kiezen, dan schuiven wij een grote hoeveelheid vakliteratuur terzijde waarin proefondervindelijk vastgesteld is dat grammaticales de taalverwerving versnelt. Bovenstaande gevallen mogen zich dan wellicht aan grammaticale uitleg onttrekken, maar dat wil nog niet zeggen dat onze cursisten er in het algemeen geen baat bij kunnen hebben. En als de argumenten in de vakliteratuur inderdaad deugen, dan doen we onze cursisten tekort als we afzien van grammaticale uitleg. We onthouden hun dan een belangrijk hulpmiddel bij het vervullen van hun toch al zo moeilijke taak: het verwerven van een nieuwe taal. In wat nu volgt zal ik proberen duidelijk te maken dat er aan het onderzoek naar het nut van grammaticale uitleg in het NT2-onderwijs enkele haken en ogen zitten die afdoen aan de bewijskracht van dat onderzoek.

Wat doet de controlegroep?

Onderzoek naar het effect van grammatica in het NT2-onderwijs werkt in het algemeen met een aantal proefpersonen die in een experimentele setting kennismaken met een beperkt aantal vormtypen of constructies van een bepaalde taal. Zo kiest Andringa in zijn proefschrift *Form-Focused Instruction and the Development of Second Language Proficiency* (2005) de trappen van vergelijking van bijvoeglijke naamwoorden (*groot*, *groter*, *grootst*) en de bijzinsconstructie (*Hoe verder je reist*). De proefpersonen worden vooraf allemaal getest om hun beginniveau vast te stellen en vervolgens worden zij volgens bepaalde procedures verdeeld in verschillende groepen. Hierdoor verkrijgt men een of meer wat men noemt onderzoeksgroepen, die het testmateriaal doorwerken met grammaticale explicatie. Daartegenover staat minstens één zogenaamde controlegroep, die het materiaal verwerkt zonder grammaticale uitleg. Na afloop van een of meer sessies worden alle proefpersonen weer getest. Uit die eindtest kan dan eventueel blijken dat de proefpersonen in de onderzoeksgroepen, dus die grammatica hebben gekregen, beter scoren dan de proefpersonen in de controlegroep(en).

Een eerste vraag die we ons hierbij echter moeten stellen is: beter scoren *waarop*? Een bekend type eindtest is die waarbij proefpersonen van een aantal zinnen moeten zeggen of ze grammaticaal zijn of niet, de zogenaamde grammaticaliteitstest. Maar eigenlijk zijn de resultaten van dit soort eindtests niet zo interessant voor ons, omdat deze vooral selecteren op regelkennis. En wat we willen weten is niet of de proefpersonen na afloop van het experiment de regels kennen, maar of hun spontane taalgebruik er beter van geworden is. Vorderingen in het spontane taalgebruik kunnen we bijvoorbeeld toetsen door proefpersonen een plaatje te laten beschrijven, of ze een stukje te laten schrijven. Natuurlijk moet dat plaatje dan zo gekozen zijn, en die schrijfopdracht zo geformuleerd, dat het gebruik van de vorm of de constructie waar het experiment op gericht is, heel erg voor de hand ligt. Dit soort eindtests toetsen in grotere mate de spontane taalvaardigheid en doen in mindere mate een beroep op regelkennis; als het goed is hebben de proefpersonen niet eens dóór dat een bepaald vormaspect een rol speelt.
Natuurlijk zijn deze eindtests lastiger op te zetten en ook lastiger te scoren. Het verbaast ons dan ook niet dat in veel onderzoekingen naar het effect van grammaticale instructie in het NT2-onderwijs volstaan wordt met eindtoetsen van de eerste soort. Zo zijn in het overzichtsartikel *Effectiveness of L2 Instruction* (2000) van Norris & Ortega, dat de stand van het onderzoek tussen 1988 en 1998 opmaakt, een 49-tal studies naar het effect van grammatica in het NT2-onderwijs vergeleken. Daaronder zijn slechts *acht* studies aangetroffen die de proefpersonen

ook aan de tand voelden op hun spontane taalgebruik. Is dit aantal wel voldoende om ons ervan te overtuigen dat we grammaticale instructie moeten geven in het NT2-onderwijs?

En dan is er nog een probleem. Dit zit hem in de proefpersonen in de controlegroepen, die dus geen grammatica krijgen. De vraag is: wat doen we met deze controlegroepen? Met grammaticale instructie word je vaak met je neus op bepaalde taalfeiten gedrukt, en het is dus van belang dat de proefpersonen die geen grammatica krijgen, wèl net zo intensief kennismaken met het taalmateriaal. Dat moet op een *andere* manier bewerkstelligd worden. Maar hoe? Moeten ze gewoon nog wat zinnen doorlezen waar die taalelementen in voorkomen? Stellen we ze dan werkelijk in de gelegenheid hun taalvaardigheid te verbeteren?
In zijn proefschrift heeft Andringa een aantal studies op dit punt tegen het licht gehouden en gekeken wat de verschillende groepen proefpersonen eigenlijk te doen kregen voordat ze de eindtests ondergingen. Hij heeft vastgesteld dat proefpersonen in de controlegroepen vaak domweg minder lang in aanraking kwamen met het taalmateriaal dan de proefpersonen in de grammaticale groepen. En het is duidelijk dat het dan niet zoveel zegt, als deze laatsten beter scoren. Hun training was intensiever, dus zijn betere resultaten te verwachten.
Andringa heeft eigenlijk maar één studie gevonden waarin alle proefpersonen zich echt even intensief met het taalmateriaal bezighouden, het onderzoek van Sanz & Morgan-Short (2004). Dit onderzoek, waarbij de doeltaal Spaans was, draaide om de plaats en betekenis van een bepaald soort ongeaccentueerde voornaamwoorden ergens vooraan in de zin, *clitics*. Alle proefpersonen werden uitvoerig aan het oefenen gezet met zinnetjes met die clitics erin. Ze moesten bijvoorbeeld het juiste plaatje kiezen bij zinnen met die woordjes en ze moesten uit twee vertalingen van die zinnetjes de juiste kiezen. Alle proefpersonen kregen feedback bij elke oefening, in de vorm van *ok, go on* of *sorry, try again*. Alleen: de proefpersonen in de onderzoeks-groepen kregen hierbij de regels uitgelegd, terwijl de proefpersonen in de controlegroepen op het juiste spoor werden gebracht door inhoudelijke vragen over de testzinnetjes. En de verrassende uitkomst van dit experiment was dat alle proefpersonen ongeveer even goed scoorden op de eindtests, ongeacht of ze grammaticale uitleg hadden gekregen of niet. Verbazingwekkend was ook, dat de proefpersonen uit de controlegroepen het óók goed deden op de grammaticaliteitstoetsen (waarin regelkennis wordt getoetst).
De auteurs vonden deze uitkomsten zelf ook opmerkelijk, en ze vroegen zich af waarin hun onderzoeksopzet verschilde van die van andere studies. Ze stelden vast dat in hun eigen onderzoeksopzet de proefpersonen relatief intensief bezig waren geweest met het testmateriaal, doordat ze consequent afgerekend werden op hun

oefenprestaties. Ze kregen allemaal feedback waaruit bleek of ze het goed gedaan hadden of niet, en als ze het niet goed gedaan hadden moesten ze het nog een keer doen, net zo lang tot het goed was. Bovendien waren de zinnetjes in het experiment zo gekozen dat er maar één foutenbron kon zijn — die clitics —, zodat hun aandacht heel specifiek gericht werd op juist die woordjes, ook als ze geen speciale instructie hadden gekregen over de onderliggende regels. Als proefpersonen echt intensief oefenen met het taalmateriaal, zo concludeerden de auteurs, dan voegt expliciete uitleg van de grammaticaregels kennelijk niets toe.

Omdat één studie een beetje weinig is, heeft Andringa zelf ook nog een onderzoek opgezet, dat, zoals hierboven reeds gemeld, draaide om de trappen van vergelijking en de bijzinsconstructie. Alle proefpersonen kregen dezelfde teksten te lezen en maakten ook allemaal oefeningen daarover. Ook hier kregen alle proefpersonen feedback, de 'grammaticale' groep in de vorm van grammaticale uitleg over die vormaspecten, de controlegroep in de vorm van vragen die de aandacht meer op de inhoud van de oefenzinnetjes richtten. Alle proefpersonen maakten na één trainingssessie een aantal grammaticaliteitstests en een aantal vrije schrijfopdrachten. Weer waren de vorderingen in het spontane taalgebruik (de vrije schrijfopdracht) van de proefpersonen over de gehele linie gelijk. Ook Andringa concludeert dat de twee manieren van presentatie van het testmateriaal, met en zonder grammaticale uitleg, even effectief waren in het bevorderen van spontaan taalgebruik. Andringa's experiment sterkt ons dus in de gedachte dat grammatica niet echt nodig is in het NT2-onderwijs. Als we onze cursisten liever niet lastig willen vallen met al die moeilijke grammaticatermen en die ondoorgrondelijke regels, dan kunnen we met een gerust hart iets anders met ze gaan doen.

Maar de vraag is: wat? Zoals gezegd, wordt in de vakliteratuur iemand die geen grammatica wil geven in het NT2-onderwijs standaard ingedeeld bij de *language-acquisition*-school. Zo lokaliseert Bossers (2004) de *Delftse Methode*, die het zonder expliciete grammaticale instructie doet, in de buurt van 'Krashen in zijn zuiverste vorm'. Als je geen grammatica geeft, ben je automatisch een aanhanger van de onderdompelingsstrategie van Krashen. De vraag blijft dus: hoe komen wij tussen die twee uitersten door: de grammaticaal georiënteerde *language learning*-school en het *laisser-faire* van Krashens methodiek?

Teksten leren

Het onderzoek van Andringa en Sanz-Morgan leert ons dat we het op de een of andere manier voor elkaar moeten krijgen dat onze cursisten zich intensief bezighouden met het materiaal. We moeten ze aan het werk zetten. Maar waarmee precies? We kunnen toch niet, zoals in de hierboven beschreven studies, alles wat we ze willen leren in de vorm van plaatjes gieten die al of niet bij een zinnetje passen, of ze laten kiezen uit alternatieve vertalingen voor dat zinnetje? Zo gaat het bij een experiment, maar als cursist moet je echt uren maken. Waarmee?
Een middel dat veel te weinig benut wordt in het NT2-onderwijs is de tekst. Niet die stukjes tekst die in zoveel NT2-leergangen als illustratiemateriaal dienen, met een bijzondere letter en leuk opgemaakt, schuin op de pagina, met anekdotische *faits divers*, uit het leven gegrepen, meer onderhoudend dan van didactische waarde. Nee, we hebben teksten nodig waarin de cursisten al het materiaal aangereikt krijgen waarmee ze kunnen praten over de onderwerpen waar ze over willen praten: op het spreekuur van de dokter, met de leraar van hun kind tijdens het schoolgesprek, bij het Centrum voor Werk en Inkomen over hun arbeidskansen, met buren en kennissen over koetjes en kalfjes, of over wat voor onderwerpen ook die interessant zijn voor onze specifieke groep cursisten.
In die teksten moeten zij alles tegenkomen wat we ze willen leren. Daar moeten alle benodigde woorden in staan, in zinnen van allerlei vorm: zinnen met *niet* en *geen,* met zelfstandige naamwoorden met een bepaald en met een onbepaald lidwoord, met een bijvoeglijk naamwoord met en zonder *-e*, zinnen met het moeilijke woordje *het*, en vooruit, ook met *er*, enkelvoudige zinnen en zinnen met een of meer bijzinnen, met of zonder hoofdzin, enzovoort. Die teksten, met al die zinnen, die vormen de leerstof, niet de grammaticaregels die wij kunnen formuleren naar aanleiding van die zinnen.
Maar hoe leer je een tekst? Dat hebben onze cursisten nog nooit gedaan, de meeste docenten waarschijnlijk ook niet. Een tekst globaal begrijpen en er dan vragen over beantwoorden, ja, dat heeft iedereen wel eens moeten doen, maar de tekst zelf als leerstof in het hoofd krijgen, dat is iets nieuws. Dit zijn zo ongeveer de stappen:

1. Eerst moet men de tekst begrijpen. Doorlezen dus, de onbekende woorden opzoeken, de betekenis van de zinnen daaruit samenstellen en op basis daarvan de inhoud van de tekst begrijpen.
2. Daarna begint het echte leerwerk. Dat kan het beste met behulp van een geluidsopname van de tekst. Men beluistert die, eerst met de tekst erbij, dan zonder, net zo lang tot men alle woorden direct kan thuisbrengen en dus de zinnen verstaat. De grondigste manier om dit te doen is te proberen alles na te zeggen, in tempo, met de goede

intonatie, met al die lastige *g's*, *ui's* en *eu's*, geen enkel woordje te weinig, geen lettergreep te veel.

3. Het beste is als op een gegeven moment de proef op de som genomen kan worden of de tekst er al echt in zit. Dat kan met een gatentoetsje, een dictee, of met welk ander simpel controletoetsje ook.
4. Een verdere inhoudelijke verwerking van de tekst en tevens een meer zelfstandige oefening van de spreekvaardigheid gebeurt aan de hand van vragen bij de tekst. Men probeert hardop antwoorden te formuleren op die vragen, de tekst parafraserend als het gesloten vragen zijn, variërend op de tekst als het open vragen betreft.

Na deze procedure nauwgezet te hebben doorlopen zijn onze cursisten klaar om het geleerde in praktijk te brengen. Voor welk forum? Vaak zal dat het forum van docent en medecursisten zijn. In de les kan zich een levendige conversatie ontspinnen over de inhoud van de tekst en dankzij de nijvere voorbereidingen van de cursisten kan dit helemaal in het Nederlands gebeuren: de doeltaal is voertaal.
Maar let op! Een absolute voorwaarde hierbij is dat de docent zich bij het aansturen van die conversatie nauwlettend houdt binnen het bij de cursisten aanwezig te veronderstellen vocabulaire en zich angstvallig beperkt tot vragen die de cursisten op basis van de tekst ook kunnen beantwoorden. Alleen als zowel docent als cursisten hun huiswerk goed gedaan hebben kan iedereen de anderen goed verstaan en in verstaanbaar Nederlands op de anderen reageren.

Om een dergelijke lesvorm te realiseren moeten wij onze cursisten dus voorzien van:

1. flinke lappen tekst, in het begin makkelijk, later wat moeilijker, informatief, over onderwerpen die hen aanspreken, niet te buitennissig, niet te anekdotisch. Woordvertalingen zijn hierbij onmisbaar, in zoveel mogelijk van de cursistentalen: iets wat je niet begrijpt kun je niet leren;
2. geluidsopnames van al die teksten, integraal, normaal uitgesproken, niet te snel, maar ook niet te langzaam;
3. controlemiddelen, waarmee de cursisten zelf makkelijk kunnen controleren of ze de tekst al kennen, of dat ze nog verder moeten oefenen;
4. Vragen bij de tekst: simpele vragen die direct te beantwoorden zijn voor iedereen die de tekst geleerd heeft, vragen die mikken op reproductie van een stukje tekst of die voorbereiden op een wat vrijere conversatie.

Dit is dus een manier waarop we onze cursisten aan het werk kunnen zetten met het taalmateriaal als we ze geen grammatica willen laten leren: we laten ze datgene leren waar grammatica een integrerend deel

van vormt, namelijk *zinnen in context*. Teksten dus. Ons doel is dan niet om *over* het Nederlands te praten met hen, maar *in* het Nederlands.

Bij dit alles ben ik echter wel uitgegaan van cursisten die de discipline en de studievaardigheden bezitten om het verstrekte tekstmateriaal ook inderdaad op de juiste manier te gebruiken. Bovendien moeten ze beschikken over afspeelapparatuur waarmee ze zelfstandig aan hun luister- en spreekvaardigheid kunnen gaan werken. Maar vaak doen deze gelukkige omstandigheden zich niet voor. We kunnen er niet van uitgaan dat het huiswerk ook echt gemaakt zal worden. Wat te doen? De oplossing is simpel: dan moet het huiswerk in de les gemaakt worden. Voordat we aan de conversatie kunnen beginnen, moet het erin stampen van het tekstmateriaal gebeuren in een eerste gedeelte van de les. Het vergt extra lestijd, maar het kan, zoals ik hieronder zal laten zien.

Teksten leren in de les

Ook het le ren van de teksten gedurende de les is iets wat velen van ons nog nooit gedaan hebben. Als we de hierboven geschetste huiswerk-procedure bekijken, dan wordt duidelijk dat de elementen *duidelijkheid* en *herhaling* van groot belang zijn. De cursisten moeten in staat gesteld worden de tekst te begrijpen en ze moeten hem zo vaak doorlezen, beluisteren en naspreken dat ze de zinnen in die tekst direct herkennen, begrijpen, en ook kunnen gebruiken. Ik geef hieronder één mogelijk scenario, maar u kunt daar naar hartelust op variëren.

1. **Koorzang met tekst**: u leest een zin, zij herhalen die zin in koor, met de tekst + woordvertalingen voor zich. U geeft uw cursisten de tijd om te achterhalen wat de woorden betekenen, laat snellere cursisten het aan minder snelle cursisten uitleggen, totdat u het idee hebt dat iedereen zo ongeveer begrijpt wat er staat. Het is niet nodig dat ze alle betekenisschakeringen van de woorden begrijpen, maar dat ze de zin in z'n geheel zo ongeveer snappen. Zo werkt u de hele tekst door. U herhaalt de koorzang tot u het geheel redelijk vindt klinken. Dit is de minst confronterende manier om cursisten hun mond open te laten doen: wie onzeker is dempt de toon, zodat het niet zo opvalt, maar leert toch van de poging. Om niveauverschillen tussen cursisten te honoreren kunt u desgewenst voorzangers aanwijzen die uw taak gedeeltelijk overnemen.
2. **Mompelpauze met tekst**: iedereen neemt de tekst nog eens individueel in zich op en leest de zinnen voor zichzelf hardop voor; rondlopend kunt u vragen beantwoorden, problemen oplossen en zwijgers aansporen.

3. **Koorzang met tekst:** u herhaalt de koorzang, totdat ze de tekst kunnen nazeggen met een redelijke uitspraak, in uw tempo, met uw intonatie.

4. **Koorzang zonder tekst:** u leest een zin voor, zij herhalen die zin in koor zonder in de tekst te kijken. Zo de hele tekst door, totdat u het redelijk vindt klinken.

5. **Eén tegen vier zonder tekst**: u verdeelt de groep in groepjes van vier, naast elkaar gezeten. U leest een zin en wijst onverwachts een groepje aan, dat de zin moet herhalen. U kunt zo de afzonderlijke cursisten beter horen, aanmoedigen en eventueel corrigeren. Zo de hele tekst door.

6. **Eén tegen één zonder tekst:** u leest een zin voor en wijst onverwachts iemand aan die die zin moet herhalen, met een redelijke uitspraak, in uw tempo, met uw intonatie, net zo lang tot u het redelijk vindt klinken. Zo gaat u de hele tekst door.

7. **Gesloten vragen:** u stelt gesloten vragen naar aanleiding van de tekst, die ze zonder meer kunnen beantwoorden. Het is belangrijk dat u zeker weet dat ze elk woord in uw vragen kennen, dat ze voldoende vocabulaire hebben om de vraag te beantwoorden en dat de tekst aanknopingspunten biedt om te antwoorden. Dit luistert nauw, dus u moet de vragen goed voorbereiden.

8. **Schrijfpauze, met tekst:** ze gaan de tekst nu overschrijven. Op papier of op een pc — typen is voor mensen die niet gewend zijn om te schrijven vaak makkelijker dan schrijven, maar u moet er maar net over kunnen beschikken, natuurlijk.

   Met typen kan er voor sommige cursisten een probleem ontstaan doordat op het toetsenbord alleen hoofdletters staan. Ik weet geen eenvoudigere oplossing dan het aanbrengen van plakkertjes op die letters waarbij er een groot verschil is tussen hoofd- en kleine letter. Dat zijn er 15: a, b, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n, q, r, t.

   Bij het met de hand overschrijven kan er een ander probleem ontstaan: in de tekst worden drukletters gebruikt, die vaak sterk verschillen van de schrijfvariant. Dit probleem lost u op door ervoor te zorgen dat u de tekst digitaal ter beschikking hebt, zodat u hem kunt uitprinten in een lettertype dat meer op schrijfletters lijkt. Comic Sans komt aardig in de buurt.

9. **Dicteetoets:** u leest een handjevol zinnen uit de tekst voor en laat cursisten die opschrijven of typen. U scoort dit dictee en bij onvoldoende resultaat zet u ze opnieuw aan het oefenen. Het inzichtelijkst is, als u uw cursisten percentages geeft: '85 % goed'.

Scoren met percentages gaat het makkelijkst als u een stukje tekst weet te selecteren dat uit 25 of 50 woorden bestaat. De berekening gaat dan aldus:

Bij 25 woorden: x woorden fout = 100 – 4x %;
Bij 50 woorden: x woorden fout = 100 – 2x %.

De voldoendegrens kunt u zelf kiezen, al naargelang u het uw cursisten makkelijk (70%) of moeilijk (80%) wilt maken. U kunt de cursisten hun dictee eventueel zelf na laten kijken aan de hand van de tekst, want daar zijn de zinnen immers uit afkomstig. Dit kan ook in groepjes van 4 gebeuren, zodat de cursisten met elkaar kunnen overleggen over de fouten.

10. **Uitspraaktoets:** toetsen kan natuurlijk ook mondeling. U laat elke cursist een stukje tekst van ongeveer 25 of 50 woorden voorlezen of nazeggen, u telt weer de fout uitgesproken woorden en scoort op de hierboven aangegeven manier. Als het onvoldoende is, moeten ze opnieuw gaan oefenen, en nog een keer toetsen, totdat de score hoog genoeg is. U kunt ook een gatentekst laten lezen. Zo controleert u kennis van de tekst en uitspraak tegelijkertijd.

Hierna zijn uw cursisten klaar voor een vrijere conversatie. Om deze op gang te brengen stelt u in een tweede gedeelte van de les open vragen naar aanleiding van de tekst. U vraagt om commentaar op wat er staat, u stuurt het gesprek naar hun eigen situatie en laat ze daarover vertellen of u provoceert ze tot een discussie over een punt dat aangedragen wordt in de tekst. Er zijn allerlei werkvormen mogelijk — u kunt ze eventueel eerst in groepjes laten overleggen over een kwestie die u uit de tekst gedestilleerd hebt of ze daar iets over op laten schrijven.

Natuurlijk is de hierboven geschetste procedure maar één manier waarop we onze cursisten in de les teksten kunnen laten leren. Merkt u op dat ze die niet uit het hoofd hoeven te leren. Bij de stappen zonder tekst is er altijd sprake van *na*zeggen, ze hoeven nooit iets helemaal uit het hoofd te reproduceren. Dit neemt niet weg dat ze, nadat ze de zinnen zo vaak herhaald hebben, toch het een en ander uit het hoofd zullen kennen. Dat kan geen kwaad, maar het is niet de opzet. De opzet is onze cursisten, zonder ze lastig te vallen met grammaticale termen en regels, intensief kennis te laten maken met het taalmateriaal.

Focus on Form

Het is niet onwaarschijnlijk dat er bij uw cursisten, juist door deze noeste arbeid, vragen rijzen over de vorm van de woorden of de zinnen in het tekstmateriaal. Wellicht hebben ze hier en daar al hun eigen conclusies getrokken: 'Aha! Ik snap het al! Er staat *Uit welk land kom je?* en niet: *Uit welk land komt je?*, omdat het een vraag is!'. En misschien zijn dat ook nog wel de juiste conclusies. Uit het onderzoek van Sanz & Morgan kwam immers naar voren dat *alle* proefpersonen op *alle* toetsen even goed scoorden: ook de niet grammaticale groep scoorde goed op de grammaticale eindtoetsen. Het is kennelijk mogelijk om door het oefenen zonder instructie toch regelkennis op te bouwen. En die kennis zullen uw cursisten bij tijd en wijle willen toetsen. Ze zullen u dan vragen om uitsluitsel: zijn hun conclusies juist? Ook kan het heel goed dat zij, kritisch luisterend naar de uitingen van hun medecursisten of misschien in discussie met hen daarover, uitleg van u willen hebben: kan je dat wel zo zeggen, wie heeft er gelijk?
Natuurlijk gaat u op hun vragen in. U bent immers docent! En u hebt er voor doorgeleerd! Maar nu moet u oppassen. Uw antwoorden moeten zo kort mogelijk zijn, en een minimum aan grammaticaal jargon bevatten. Bij voorkeur legt u eigenlijk helemaal niets uit, maar pikt de juiste veronderstelling eruit, bevestigt die, en geeft nog een paar verhelderende voorbeelden van hetzelfde. Voorbeelden die zij al kennen werken het beste: 'Ja, dat klopt, want weet je nog, het was immers: *Waar woon jij?* en niet *Waar woont jij?* en: *Hoe oud ben je*? in plaats van: *Hoe oud bent je?*'.

Maar misschien vraagt u zich nu af of we dan niet terecht gekomen zijn bij die wat 'mildere' vorm van grammatica in het NT2-onderwijs, *Focus on Form*. Propageert die methode niet ook uitleg van vormkwesties aan de hand van verhelderende voorbeeldzinnen? Inderdaad leggen de voorstanders van deze benadering (Doughty & Williams 1998, Long & Robinson 1998 en Kuiken 2004; zie ook deze bundel p.81 en verder) de nadruk op een betekenisvolle context voor grammaticale explicatie. De cursisten krijgen eerst stukjes taal voorgezet waar zich iets moeilijks in voordoet en pas als ze dat stukje taal helemaal begrijpen, wordt in tweede instantie de aandacht van de cursisten expliciet gevestigd op dat vormaspect en wordt er grammaticale uitleg bij gegeven. Hadden wij ons de moeite van onze zoektocht naar de doorvaart tussen grammatica en onderdompeling niet kunnen besparen door direct voor de *Form on Focus*-benadering te kiezen?
Nee, toch niet. Het grote verschil zit hem hierin dat binnen de *Focus on Form*-benadering 'de aandacht van de cursisten op problematische vormaspecten *wordt gevestigd*'. Het is de docent die uitmaakt wat die 'problematische aspecten' zijn en daar vervolgens de aandacht van zijn cursisten op vestigt. En dat is riskant. De kans is namelijk groot dat we

daarmee problemen *maken* die er eerst helemaal niet waren. 'Wat is het probleem eigenlijk?', dat dacht u toch zeker ook bij de vier voorbeelden waar ik dit artikel mee begon? Waarom moeten we weten of *Nederlands* in *Spreekt hij Nederlands?* een zelfstandig naamwoord is of niet? Wat doet het ertoe wat het onderwerp is in: *Dat zullen Henk en Eva zijn*? Net zo zijn vormaspecten in Nederlandse zinnen die wij docenten als 'moeilijk' of 'problematisch' hebben leren zien, voor onze cursisten wellicht volkomen vanzelfsprekend. Het kan zijn dat het in hun eigen taal precies zo gaat en dan is het de moeite van een aparte bespreking niet waard. Sterker nog, u zou verwarring kunnen stichten die er eerst helemaal niet was! U kunt het dus beter aan hen zelf overlaten om problemen te signaleren en er dan een zo simpel mogelijke oplossing voor geven, dan dat u slapende honden wakker maakt door ze allerlei problemen aan te praten die ze niet hebben.
Overigens: als u zich op deze wijze beperkt tot de vragen die cursisten u stellen, dan zult u merken hoe weinig problemen daarbij zijn die zich met een echte grammaticale regel laten oplossen. In de loop der jaren heb ik een verzameling aangelegd van vragen die cursisten in de les stellen, en dat blijken voor het overgrote deel heel andere problemen dan die wij aangereikt krijgen in onze NT2-grammatica's. Binnenkort verschijnt een ringbandje met een selectie van deze vragen, met de antwoorden die wij in het algemeen geven erbij (Blom & Wesdijk, in voorbereiding). Zo kunt u zich een beetje voorbereiden op de vragen die u op u af kunt krijgen als u gaat werken met teksten als leermateriaal.

Hiermee is de vraag: 'Geen grammatica in het NT2-onderwijs, maar wat dan?' beantwoord. De doorvaart tussen de Scylla van het grammatica-onderwijs en de Charybdis van de onderdompeling kan gevonden worden door de cursisten aan het werk te zetten met teksten en ze in de gelegenheid te stellen de aldus verworven kennis in praktijk te brengen in een boeiende conversatie in de les. Ik wens u een behouden vaart!

Literatuur

Andringa, S. (2005), *Form-focused instruction and the development of second language proficiency*. Groningen Dissertations in Linguistics 56. Groningen.

Blom, A. & J.L. Wesdijk (*in voorbereiding*), *Veelgestelde vragen uit de NT2-les. Ruim 300 vragen en antwoorden.* Amsterdam, Boom.

Bossers, B. (2004), 'Vormen van grammatica-onderwijs en hun effect op de taalverwerving', in: B. Bossers (red.), *Vakwerk 2. Achtergronden van de NT2-lespraktijk*. Amsterdam, BV NT2, 89-103.

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.

Ellis, R. (1990), *Instructed second language acquisition.* Oxford, Basil Blackwell.

Ellis, R. (1994), 'A theory of instructed second language instruction'. In: N.C. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London, Academic Press, 79-114.
Hulstijn, J.H. (1993), 'Nieuwe perspectieven voor onderzoek naar het effect van grammatica-onderwijs op de verwerving van een tweede taal.' *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 46/47, 114-130.
Hulstijn, J.H. (2002), 'Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge.' *Second Language Research*, 18, 3, 193-223.
Krashen, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning.* Oxford, Pergamon.
Krashen, S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition.* Oxford, Pergamon.
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. (1983), 'Does second language instruction make a difference? A review of the research.' *TESOL Quarterly* 17, 359-82.
Long, M. & P. Robinson (1998), 'Focus on Form: Theory, Research, and Practice.' In: C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge, CUP, 15-63.
Norris, J. M. & L. Ortega (2000), 'Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis.' *Language Learning* 50, 3, 417-528.
Sanz, C. & K. Morgan-Short, K. (2004), 'Positive evidence versus explicit rule presentation and explicit negative feedback: A computer-assisted study.' *Language Learning* 54:1, 35-78.

FOCUS ON FORM ALS ALTERNATIEF VOOR GRAMMATICAONDERWIJS

FOLKERT KUIKEN
Universiteit van Amsterdam, Amsterdam Center for Language and Communication

Inleiding

De titel van dit artikel is ingegeven door de lezing die Alied Blom in juni 2006 op de conferentie van de BV NT2 in Hoeven hield. De titel van haar lezing luidde: *Geen grammatica in het NT2-onderwijs, maar wat dan?* (zie deze bundel p.65 en verder). Mijn antwoord op die vraag luidt: *Focus on Form.* Tijdens een eerdere conferentie van de BV NT2 in Heino in 2003 ben ik uitvoerig op dit onderwerp ingegaan (zie Kuiken 2004). In het vervolg zal ik daarom zeer beknopt zijn in mijn uitleg over Focus on Form en verwijs ik naar de genoemde publicatie voor wie daar meer over wil weten. In plaats daarvan sta ik in deze bijdrage uitgebreid stil bij een taaltaak die wel als voorbeeld bij uitstek van Focus on Form wordt beschouwd, te weten de taak waarin sprake is van een zogeheten informatiekloof. Ik heb me daarbij vooral laten inspireren door een lezing van Teresa Pica op het AILA Congres in Madison in 2005 (Pica 2005). Verder heb ik bij deze tekst gebruik gemaakt van de geschreven – en aangepaste – versie van Pica's lezing die onlangs is verschenen in *Studies in Second Language Acquisition* (Pica, Kang & Sauro 2006). Ik begin met een korte bespreking van Focus on Form en van taken met een informatiekloof en geef daarna twee voorbeelden van takenseries: eerst een voorbeeld voor halfgevorderde leerders en daarna een voorbeeld voor hoogopgeleide, gevorderde leerders.

Focus on Form

Er is sprake van Focus on Form als taalleerders een uit het leven gegrepen taaltaak krijgen voorgelegd, waarbij ze tevens rekening moeten houden met de taalvorm. Focus on Form is, met andere woorden, te definiëren als: aandacht voor de taalvorm ingebed in een functionele, communicatieve activiteit. Met de term 'aandacht' is een kernbegrip van Focus on Form genoemd, want het gaat erom leerders opdrachten te geven waardoor ze als het ware automatisch, op een zo natuurlijk mogelijke manier, hun aandacht op een bepaalde taalvorm vestigen. In de literatuur wordt in dit verband vaak de term *noticing*

gebruikt, waarmee bedoeld wordt dat leerders eerst een bepaalde structuur moeten *opmerken* alvorens ze deze in hun eigen taalsysteem kunnen opnemen (Schmidt 2001).

Nu is het zo dat taalleerders geneigd zijn om bij het leren van een taal in eerste instantie vooral op de betekenis te letten. Deze aandacht voor betekenis vormde een van de uitgangspunten van de communicatieve benadering: zorg er in de eerste plaats voor dat de boodschap overkomt, de vorm waarin dat gebeurt is daaraan ondergeschikt. Maar uit onderzoek is gebleken dat er geen sprake van volledige verwerving kan zijn als in het onderwijs enkel en alleen de betekenis centraal staat. Leerders blijven in dat geval problemen houden met het gebruik van bepaalde constructies (Lightbown & Spada 1999, Swain 1985). Dat geldt in het bijzonder voor constructies die weinig voorkomen in het dagelijks taalgebruik en die niet erg opvallend zijn, die ingewikkeld in elkaar zitten of waarvan de structuur weinig doorzichtig is.
Daar komt bij dat taalleerders in de klas vaak weinig gelegenheid krijgen om de dingen die ze zeggen bij te stellen, althans wat de vorm betreft. Een prototypische interactie tussen docent en leerders in een klassesituatie verloopt als volgt: de docent stelt een vraag, de leerders antwoorden en de docent gaat daarop door. Vaak herformuleert de docent de reactie van de leerders. In plaats van de leerders te vragen hun reactie bij te stellen en te verfijnen, doet de docent dat voor hen. Zoals Swain (1985) met haar outputhypothese naar voren heeft gebracht, volstaan betekenisvol taalaanbod en oefening in een communicatieve situatie alleen niet, maar moeten taalleerders ook gelegenheid krijgen om hun taalproductie bij te stellen zodat ze hun taalgebruik kunnen verbeteren. Leerders moeten feedback krijgen op de fouten in hun taalgebruik. Gebeurt dat niet dan leren ze misschien wel vloeiend spreken, maar blijven ze fouten maken in hun taalgebruik. Want het is niet gemakkelijk om bij het spreken tegelijkertijd op inhoud én vorm te letten (VanPatten 1990).

Taken met een informatiekloof

Een taak waarbij leerders genoodzaakt zijn om wederzijdse informatie met elkaar uit te wisselen, is die waarbij sprake is van een informatiekloof: de verschillende leerders die bij een dergelijke taak betrokken zijn, krijgen afzonderlijk niet alle informatie aangereikt die nodig is om de taak tot een goed einde te brengen, zodat ze wel met elkaar in overleg moeten treden om de ontbrekende informatie boven water te krijgen.
Een klassiek voorbeeld is de taak waarbij vier leerders ieder op basis van hun eigen agenda met elkaar tot een afspraak moeten komen. De

een weet dan niet wanneer de ander wel of niet kan, zodat er heel wat onderhandeld moet worden voordat er een tijdstip uitrolt dat iedereen uitkomt. Het is een reëel voorbeeld dat iedereen in het dagelijks leven wel eens heeft meegemaakt. In dit geval is bovendien sprake van een gesloten, convergente opdracht: gesloten omdat de taak tot een duidelijke oplossing moet leiden en convergent in de zin dat alle leerders samen met elkaar tot één oplossing moeten komen. In zo'n geval is de kwaliteit van de interactie over het algemeen beter en vindt er heel wat betekenisonderhandeling plaats (Long 1985).
In dit voorbeeld ligt de focus in de eerste plaats op het vinden van een voor allen geschikt tijdstip, maar de leerders zullen daarbij hun zinnen regelmatig herhalen en herformuleren om er zeker van te zijn dat ze elkaar goed begrijpen, zodat er bij de uitvoering van deze taak ook de nodige aandacht uit zal gaan naar de vorm waarin ze hun zinnen gieten. Op deze manier kan een taak waarin sprake is van een informatiekloof de aandacht van de leerders naar een bepaalde taalvorm trekken. In dit geval gaat het dan om vrij algemeen voorkomende constructies als het gebruik van vraagzinnen ('Kan iedereen maandag?'), negatie en inversie ('Nee, dan kan ik niet.') en het uitdrukken van tijd ('Eerder wel, later niet, om kwart over vijf is goed voor mij.'). Maar dergelijke taken zijn ook heel geschikt om de aandacht van de leerders op lastiger of minder frequente structuren te vestigen. Omdat de leerders er met elkaar uit moeten zien te komen, zullen ze zich zo precies mogelijk proberen uit te drukken, met verbeteringen en herformuleringen tot gevolg, waarbij hun aandacht zowel op de inhoud van de boodschap als op de vorm is gericht.
Dat dat ook inderdaad gebeurt laten Pica, Kang & Sauro (2006) zien, die aan zes halfgevorderde koppels die Engels als tweede taal leren verschillende taken met een informatiekloof hebben voorgelegd. Het ging daarbij om taken waarbij leerders moesten puzzelen (*jigsaw*), verschillen moesten ontdekken (*spot-the-difference*) en over grammatica moesten communiceren (*grammar communication*). De onderzoekers constateerden een duidelijk verband tussen de mate van aandacht die de leerders aan bepaalde taalvormen besteedden en het (correcte) gebruik van deze vormen.

Een takenserie voor halfgevorderde NT2- leerders

Het is niet de plek om uitgebreid stil te staan bij de opzet en de bevindingen van Pica, Kang & Sauro (2006). In deze bijdrage zullen we vooral ingaan op de soort taken die zij voor hun leerders hebben bedacht, met als doel NT2-docenten handvatten te bieden voor lastig te verwerven constructies.
We beginnen met een takenserie zoals die aan halfgevorderde, doorsnee-NT2-leerders kan worden voorgelegd.

Als uitgangspunt nemen we een tekst over een alledaags onderwerp zoals we die in elke ochtend- of avondkrant tegenkomen. Ter illustratie zijn hier vier van dit soort teksten opgenomen. Het betreft hier tekstjes zoals die in *Metro* of *Spits* te vinden zijn over triviale zaken als 'Duitse automobilist van de weg gehaald' (zie kader 1), 'Getuige gezocht van overval bejaarde vrouw' (kader 2), 'Vrouw op snelweg met winkelwagen' (kader 3) en 'Bejaarde dode zit week op druk parkeerterrein' (kader 4). Naar believen zijn deze teksten in te wisselen voor politieke, economische of wetenschappelijke artikelen. Dat soort onderwerpen spreekt sommige leerders wellicht meer aan; een nadeel is dat dergelijke teksten vaak nogal tijdgebonden teksten zijn, waardoor ze in de volgende cursus alweer achterhaald zijn. De hier gepresenteerde teksten kunnen ook op de middellange termijn gebruikt worden. Ook teksten uit NT2-leergangen of leerboeken van andere vakken (zaakvakteksten!) komen in aanmerking.

Kader 1: Duitse automobilist van de weg gehaald.

Duitse automobilist van de weg gehaald

Gorinchem – Een 41-jarige Duitse automobilist is gisteren tweemaal van de weg gehaald, nadat hij zaterdag zijn rijbewijs had moeten inleveren. Hij was in Gorinchem aangehouden, omdat hij dronken achter het stuur zat. Zijn rijbewijs bleek in Duitsland ook al ongeldig te zijn verklaard. Inmiddels is zijn auto in beslag genomen. (ANP)

Kader 2: Getuige gezocht van overval bejaarde vrouw.

Getuige gezocht van overval bejaarde vrouw

Slotervaart – De politie zoekt getuigen van een beroving van een zeventigjarige vrouw, afgelopen zaterdagmiddag op de Henk Sneevlietweg. Het slachtoffer werd bij de metrohalte door twee daders van haar tas beroofd en kwam door het geweld ten val. De bejaarde Amsterdamse raakte daarbij gewond. Een getuige zag de rovers vluchten op een scooter, maar tot op heden zijn ze spoorloos.

Kader 3: Vrouw op snelweg met winkelwagen.

Vrouw op snelweg met winkelwagen

Breda – Een 35-jarige Italiaanse vrouw is gisterochtend met haar winkelwagen bij Breda van de A16 gehaald. Ze was naar eigen zeggen op weg naar Den Haag. De vrouw weigerde mee te werken en beet een politieman in zijn onderarm.

Kader 4: Bejaarde dode zit week op druk parkeerterrein.

Bejaarde dode zit week op druk parkeerterrein

Sydney – In het Australische Melbourne heeft een man van 71 een week lang onopgemerkt dood achter het stuur van zijn auto gezeten op het drukke parkeerterrein van een winkelcentrum. De man kreeg zelfs nog een parkeerbon op zijn voorruit. (DPA)

Met een van de teksten gaan we nu nader aan de slag en we zullen laten zien dat zo'n tekst, die niet langer is dan drie of vier zinnen en nauwelijks meer dan vijftig woorden bevat, heel wat mogelijkheden voor Focus on Form biedt. Uit de vier teksten kiezen we vrij willekeurig de tekst over de Duitse automobilist en als eerste stap krijgen de leerders de opdracht het originele krantenartikel te lezen (kader 5).

Kader 5: Stap 1 – De leerders lezen de originele tekst.

Duitse automobilist van de weg gehaald

Gorinchem – Een 41-jarige Duitse automobilist is gisteren tweemaal van de weg gehaald, nadat hij zaterdag zijn rijbewijs had moeten inleveren. Hij was in Gorinchem aangehouden, omdat hij dronken achter het stuur zat. Zijn rijbewijs bleek in Duitsland ook al ongeldig te zijn verklaard. Inmiddels is zijn auto in beslag genomen. (ANP)

Als tweede stap krijgen de leerders nogmaals de tekst voorgeschoteld, maar nu in een versie waarin kleine veranderingen zijn aangebracht. Deze veranderingen hebben betrekking op een bepaalde taalvorm. Zonder al te veel moeite hebben we in kader 6-8 de originele tekst op drie verschillen manieren gemanipuleerd al naar gelang de vorm waar de docent de aandacht van de leerders op wil vestigen. In kader 6 gaat het om lidwoorden en bezittelijk voornaamwoorden, in kader 7 om werkwoordelijke constructies en in kader 8 om het gebruik van signaal- en verbindingswoorden. Deze kaders bevatten steeds twee lichtelijk van elkaar verschillende versies, omdat de cursisten in koppels gaan werken, waarbij ze eerst ieder een aparte versie van de gemanipuleerde tekst onder ogen krijgen om die daarna met elkaar te vergelijken. Op die manier beschikt de ene cursist over andere informatie dan de andere en is er sprake van een informatiekloof. Om de punten waarop de twee versies van elkaar verschillen voor de lezer duidelijk te laten uitkomen zijn deze verschillen vetgedrukt, maar het is uitdrukkelijk niet de bedoeling de teksten op die manier aan de leerders aan te bieden, omdat de leerders dan al te gemakkelijk op de verschillen tussen de twee versies gewezen zouden worden.

Kader 6: Stap 2a – Twee leerders lezen een aangepaste versie van het origineel: lidwoorden en bezittelijke voornaamwoorden.

Gorinchem - Een 41-jarige Duitse automobilist is gisteren tweemaal van **een** weg gehaald, nadat hij zaterdag **zijn** rijbewijs had moeten inleveren. Hij was in Gorinchem aangehouden, omdat hij dronken achter **het** stuur zat. **Een** rijbewijs bleek in Duitsland ook al ongeldig te zijn verklaard. Inmiddels is **zijn** auto in beslag genomen. (ANP)

Gorinchem – De 41-jarige Duitse automobilist is gisteren tweemaal van **de** weg gehaald, nadat hij zaterdag **het** rijbewijs had moeten inleveren. Hij was in Gorinchem aangehouden, omdat hij dronken achter **een** stuur zat. **Zijn** rijbewijs bleek in Duitsland ook al ongeldig te zijn verklaard. Inmiddels is **een** auto in beslag genomen. (ANP)

Kader 7: Stap 2b – Twee leerders lezen een aangepaste versie van het origineel: werkwoorden.

Gorinchem - Een 41-jarige Duitse automobilist **is** gisteren tweemaal van de weg gehaald, nadat hij zaterdag zijn rijbewijs had **moeten** inleveren. Hij **is** in Gorinchem aangehouden, omdat hij dronken achter het stuur **zit**. Zijn rijbewijs **bleek** in Duitsland ook al ongeldig **te zijn** verklaard. Inmiddels **wordt** zijn auto in beslag genomen. (ANP)

Gorinchem – Een 41-jarige Duitse automobilist **werd** gisteren tweemaal van de weg gehaald, nadat hij zaterdag zijn rijbewijs had **mogen** inleveren. Hij **was** in Gorinchem aangehouden, omdat hij dronken achter het stuur **zat**. Zijn rijbewijs **leek** in Duitsland ook al ongeldig **verklaard te zijn**. Inmiddels **is** zijn auto in beslag genomen. (ANP)

Kader 8: Stap 2c – Twee leerders lezen een aangepaste versie van het origineel: signaal- en verbindingswoorden.

Gorinchem – Een 41-jarige Duitse automobilist is gisteren tweemaal van de weg gehaald, **voordat** hij zaterdag zijn rijbewijs had moeten inleveren. Hij was in Gorinchem aangehouden, **omdat** hij dronken achter het stuur zat. Zijn rijbewijs bleek in Duitsland **ook al** ongeldig te zijn verklaard. **Inmiddels** is zijn auto in beslag genomen. (ANP)

Gorinchem – Een 41-jarige Duitse automobilist is gisteren tweemaal van de weg gehaald, **nadat** hij zaterdag zijn rijbewijs had moeten inleveren. Hij was in Gorinchem aangehouden, **hoewel** hij dronken achter het stuur zat. Zijn rijbewijs bleek in Duitsland **evenmin** ongeldig te zijn verklaard. **Bovendien** is zijn auto in beslag genomen. (ANP)

We gaan nu verder met een van de gekozen structuren, te weten de lidwoorden en bezittelijke voornaamwoorden uit kader 6. In de derde stap vergelijken de twee leerders hun teksten met elkaar en moeten ze uit de aangeboden vormen steeds de goede kiezen. Dit kan op

verschillende manieren. In kader 9 moeten ze ontdekken op welke punten de twee versies van elkaar verschillen en vaststellen wat de beste vorm is (de *spot-the-difference* taak van Pica e.a.). Zo begint de ene versie met *Een 41-jarige Duitse automobilist...* en de andere met *De 41-jarige Duitse automobilist...* waarbij de leerders hopelijk zullen kiezen voor de eerste zin.

In kader 10 verschillen de twee versies op een soortgelijke manier als in kader 9 van elkaar, maar daar komt bij dat de vier zinnen waaruit de tekst bestaat door elkaar gehusseld zijn, zodat de leerders de tekst ook nog in de goede volgorde moeten zetten. Ze moeten dus wat meer puzzelen om tot de goede oplossing te komen (de *jigsaw* taak). En in kader 11 krijgt de ene leerder voor de woorden die in de tekst zijn weggelaten twee alternatieven aangeboden, terwijl de andere leerder twee andere alternatieven gepresenteerd krijgt, waarna ze samen moeten bepalen welke van deze vier keuzemogelijkheden correct is. Om tot die keuze te komen zullen de leerders het nodige overleg met elkaar moeten voeren en Pica spreekt in dit verband dan ook van de *grammar communication* taak. De docent kan besluiten om de leerders de twee teksten op alle drie de manieren met elkaar te laten vergelijken. Er treedt dan uiteraard een element van herhaling op, maar dat is juist bij constructies die wat lastiger onder de knie te krijgen zijn geen bezwaar. Maar het is uiteraard ook mogelijk om het bij een of twee vergelijkingen te laten.

Kader 9: Stap 3a – De leerders vergelijken hun versies met elkaar en kiezen de goede vorm: zoek het verschil.

Gorinchem – Een 41-jarige Duitse automobilist is gisteren tweemaal van **een** weg gehaald, nadat hij zaterdag **zijn** rijbewijs had moeten inleveren. Hij was in Gorinchem aangehouden, omdat hij dronken achter **het** stuur zat. **Een** rijbewijs bleek in Duitsland ook al ongeldig te zijn verklaard. Inmiddels is **zijn** auto in beslag genomen. (ANP)

Gorinchem – De 41-jarige Duitse automobilist is gisteren tweemaal van **de** weg gehaald, nadat hij zaterdag **het** rijbewijs had moeten inleveren. Hij was in Gorinchem aangehouden, omdat hij dronken achter **een** stuur zat. **Zijn** rijbewijs bleek in Duitsland ook al ongeldig te zijn verklaard. Inmiddels is **een** auto in beslag genomen. (ANP)

Kader 10: Stap 3b – De leerders vergelijken hun versies met elkaar en kiezen de goede vorm: puzzelen.

Duitse automobilist van de weg gehaald

Zin ___ **Een** rijbewijs bleek in Duitsland ook al ongeldig te zijn verklaard.
Zin ___ **Een** 41-jarige Duitse automobilist is gisteren tweemaal van **een** weg gehaald, nadat hij zaterdag **zijn** rijbewijs had moeten inleveren.
Zin ___ Inmiddels is **zijn** auto in beslag genomen.
Zin ___ Hij was in Gorinchem aangehouden, omdat hij dronken achter **het** stuur zat.

Duitse automobilist van de weg gehaald

Zin ___ **Zijn** rijbewijs bleek in Duitsland ook al ongeldig te zijn verklaard.
Zin ___ **De** 41-jarige Duitse automobilist is gisteren tweemaal van **de** weg gehaald, nadat hij zaterdag **het** rijbewijs had moeten inleveren.
Zin ___ Inmiddels is **een** auto in beslag genomen.
Zin ___ Hij was in Gorinchem aangehouden, omdat hij dronken achter **een** stuur zat.

Kader 11: Stap 3c – De leerders vergelijken hun versies met elkaar en kiezen de goede vorm: grammaticale communicatie.

1. de weg / zijn weg
2. een rijbewijs / mijn rijbewijs
3. zijn stuur / hun stuur
4. Het rijbewijs / Een rijbewijs
5. een auto / onze auto

Gorinchem – Een 41-jarige Duitse automobilist is gisteren tweemaal van ___ 1 ___ gehaald, nadat hij zaterdag ____ 2 ____ had moeten inleveren. Hij was in Gorinchem aangehouden, omdat hij dronken achter ____ 3 ____ zat. _____ 4 _____ bleek in Duitsland ook al ongeldig te zijn verklaard. Inmiddels is ___ 5 ____ in beslag genomen.

1. een weg / mijn weg
2. het rijbewijs / zijn rijbewijs
3. een stuur / het stuur
4. Haar rijbewijs / Zijn rijbewijs
5. de auto / zijn auto

Gorinchem – Een 41-jarige Duitse automobilist is gisteren tweemaal van ___ 1 ___ gehaald, nadat hij zaterdag ____ 2 ____ had moeten inleveren. Hij was in Gorinchem aangehouden, omdat hij dronken achter ____ 3 ____ zat. _____ 4 _____ bleek in Duitsland ook al ongeldig te zijn verklaard. Inmiddels is ___ 5 ____ in beslag genomen.

Bij de volgende stap krijgen de leerders een gatentekst, waarbij ze op de lege plekken de goede vormen moeten invullen (zie kader 12). In deze opsomming van achtereenvolgende opdrachten lijkt dat misschien gemakkelijk, maar waar het bij de vorige stappen vooral om receptieve opdrachten ging, wordt nu meer een beroep gedaan op de taalproductie van de leerders. En als de docent met deze stap wacht tot de volgende les, is het maar zeer de vraag of de leerders zich alle vormen nog wel precies herinneren.

Kader 12: Stap 4 – Gatentekst invullen.

Gorinchem – Een 41-jarige Duitse automobilist is gisteren tweemaal van _____ gehaald, nadat hij zaterdag _____ had moeten inleveren. Hij was in Gorinchem aangehouden, omdat hij dronken achter het stuur zat. _____ bleek in Duitsland ook al ongeldig te zijn verklaard. Inmiddels is _____ in beslag genomen. (ANP)

Tot slot krijgen de leerders in de vijfde en laatste stap nogmaals de originele tekst onder ogen en kunnen ze de vormen die ze bij stap 4 hebben ingevuld vergelijken met wat er in de oorspronkelijke tekst stond.

Kader 13: Stap 5 – (Ingevulde) gatentekst vergelijken met het origineel.

Gorinchem - Een 41-jarige Duitse automobilist is gisteren tweemaal van _____ gehaald, nadat hij zaterdag _____ had moeten inleveren. Hij was in Gorinchem aangehouden, omdat hij dronken achter het stuur zat. _____ bleek in Duitsland ook al ongeldig te zijn verklaard. Inmiddels is _____ in beslag genomen. (ANP)

Gorinchem – Een 41-jarige Duitse automobilist is gisteren tweemaal van de weg gehaald, nadat hij zaterdag zijn rijbewijs had moeten inleveren. Hij was in Gorinchem aangehouden, omdat hij dronken achter het stuur zat. Zijn rijbewijs bleek in Duitsland ook al ongeldig te zijn verklaard. Inmiddels is zijn auto in beslag genomen. (ANP)

Zoals hierboven werd uitgelegd gaat het bij een dergelijke takenserie voornamelijk om twee zaken: in de eerste plaats de aandacht van de leerders op (een) bepaalde taalvorm(en) vestigen met als gewenst resultaat dat de leerders hun eigen taalgebruik wat deze vorm(en) betreft gaan aanpassen in de richting van de doeltaal. Pica, Kang & Sauro (2006) hebben daarom geïnventariseerd welk beroep er bij de verschillende stappen op de aandacht van de leerders wordt gedaan en hoe zich dat uit in de interactie tussen de leerders (zie Tabel 1). Het gaat daarbij vooral om de stappen 3, 4 en 5, omdat er bij de eerste en tweede stap 'enkel' sprake is van het lezen van respectievelijk de originele en een licht gewijzigde tekst.
Wat het aandachtsaspect betreft wordt bij het vergelijken van de twee versies in stap 3 de aandacht van de leerders naar specifieke

taalvormen getrokken (in het onderstaande voorbeeld de lidwoorden en bezittelijke voornaamwoorden) en naar verschillen tussen deze vormen, met als doel dat de leerders zich bewust worden van de vorm-betekenisrelaties: dat het beter is om een tekst waarbij de hoofdpersoon nog niet geïntroduceerd is te beginnen met het onbepaalde *een 41-jarige Duitse automobilist* in plaats van met het bepaalde *de 41-jarige Duitse automobilist*. Bij het invullen van de gatentekst in stap 4 moeten de leerders zich de specifieke vormen die in de opdracht daarvoor aan bod zijn gekomen herinneren en worden ze zich bewust van de eventuele kloof tussen de door hen gekozen vormen en de doeltaalconstructies. In stap 5 vergelijken ze hun keuzes met de originele tekst en gaat het erom zich te realiseren wat wel en niet mogelijk is.

Tabel 1: Aandacht en interactie tijdens de verschillende stappen (naar Pica, Kang & Sauro 2006).

Stap	Taak	Aandacht	Interactie
3	Kies uit twee versies de juiste woorden of zinnen. Verantwoord je keuze.	Aandacht voor *specifieke taal-vormen*. Aandacht voor *verschillen* tussen specifieke taalvormen. Bewust worden van vorm-betekenisrelaties.	Interactionele aanpassingen. Negatieve feedback (correctie, modelling).
4	Herinner je de keuze uit stap 3 en vul de gatentekst aan.	*Herinnering* van specifieke taalvormen. Bewust worden van de *kloof* tussen de gekozen vormen en het origineel.	Interactionele aanpassingen. Negatieve feedback (correctie, modelling).
5	Vergelijk de gemaakte keuzes met het origineel en let op eventuele verschillen.	*Bewust worden* van de kloof tussen noodzakelijke en onnodige vormen.	Interactionele aanpassingen. Negatieve feedback (correctie, modelling).

Wat de interactie tussen de leerders betreft is er bij alle drie de stappen sprake van interactionele aanpassingen in de zin dat leerders zichzelf hernemen als ze het idee hebben dat de ander hen niet begrijpt (zelfcorrectie, herformulering), als de ander hun door het gebruik van de goede vorm een spiegel houdt (modelling) of als de ander hen expliciet corrigeert (door negatieve feedback te geven). Het voert in het bestek van deze bijdrage te ver om daar dieper op in te gaan, maar de geïnteresseerde lezer verwijs ik naar Pica, Kang & Sauro (2006).

Een takenserie voor hoogopgeleide, gevorderde NT2-leerders

Enigszins generaliserend ging het tot nu toe over het gebruik van structuren met een gemiddelde moeilijkheidsgraad aan de hand van doorsnee huis-tuin-en-keukenteksten. Maar er zijn natuurlijk lastiger problemen waar tweede-taalleerders tot in lengte van dagen problemen mee blijven houden. Er is een tijd geweest dat men zich daarin schikte en het idee voor lief nam dat de beheersing van een tweede taal op *native (like)* niveau door volwassenen nu eenmaal niet haalbaar is. Maar de laatste tijd wordt daar anders over gedacht. Onderzoek van Bongaerts, Mennen & Van der Slik (2000) heeft aangetoond dat sommige tweede-taalleerders wat uitspraak betreft in ieder geval in staat zijn een *native* niveau te behalen. En Van Boxtel (2005) komt tot een soortgelijke conclusie met betrekking tot de syntaxis. Zij legde Duitse, Franse en Turkse NT2-leerders zinnen voor met vervangende subjecten, waarbij de leerders moesten aangeven welke constructies volgens hen correct waren. Ter illustratie enkele voorbeelden:

- Men beseft niet altijd dat *het/er/ø* een pinguïn een vogel is.
  (Correct: *ø*)
- Ik vind het vervelend dat *het/er/ø* boven een raam openstaat.
  (Correct: *er*, maar ook: *ø*)
- Meestal valt *het/er/ø* niet mee om kaartjes voor een concert te krijgen.
  (Correct: *het*)

Het bleek dat sommige leerders hierin erg goed waren, soms zelfs nog beter dan *native speakers*. Nu mogen we hieruit zeker niet concluderen dat een *native* niveau voor alle leerders haalbaar is, maar uit het onderzoek blijkt dat voor sommige leerders de lat zeker niet te laag hoeft te liggen.

Een hardnekkig probleem van het Nederlands, ook voor vergevorderde NT2-leerders, is het correct gebruik van het woordje 'er'. Het is een typisch voorbeeld van een woord dat je gauw over het hoofd ziet, dat veel verschillende functies heeft en waarvan niet altijd meteen duidelijk is waar het precies naar verwijst. Het is, met andere woorden, een verschijnsel dat bij uitstek voor Focus on Form in aanmerking komt. De kersttoespraak van koningin Beatrix uit 2005 leent zich er bijzonder goed voor om de aandacht van gevorderde NT2-leerders op het gebruik van 'er' te richten. Kader 14 bevat een fragment van de kersttoespraak (zie ook Kuiken (2006) voor een toelichting bij dit voorbeeld).

Kader 14: Fragment uit de kersttoespraak van koningin Beatrix in 2005 (originele tekst).

Wij leven in een tijd waarin steeds nadruk wordt gelegd op wat ons ontbreekt. Dankbaarheid begint bij de erkenning dat **er** veel goed is, dat hoop zich voortdurend vernieuwt, dat steeds weer wegen opengaan en dat daarin reden ligt om zegeningen te tellen. Wie **er** oog voor heeft, kan zelfs in ongeluk nog geluk ervaren. Blijdschap om wat ondanks alles goed is gegaan, verzacht de tegenslag. Met wat bereikt wordt door eigen en andermans inspanning kunnen mensen pure vreugde voelen. Overal om ons heen is **er** naast al wat kan bedrukken, ook veel moois te ontdekken.

In dit fragment gebruikt de koningin drie keer 'er'. Maar er zijn andere plaatsen waar 'er' zonder problemen ingevoegd had kunnen worden. In kader 15 is dit zes keer gebeurd, zodat 'er' nu maar liefst negen keer voorkomt in de tekst. De leerders zou nu gevraagd kunnen worden om in tweetallen te achterhalen waar de koningin 'er' heeft gebruikt, waarna ze hun antwoorden met de originele tekst kunnen vergelijken. Wederom is in de kaders 15, 16 en 17 'er' vetgedrukt, maar de leerders ontvangen uiteraard een tekst waarin dat niet het geval is.

Kader 15: Waar gebruikte de koningin 'er'? Fragment uit de kersttoespraak van koningin Beatrix waarbij zes keer 'er' is ingevoegd.

Wij leven in een tijd waarin **er** steeds nadruk wordt gelegd op wat **er** ons ontbreekt. Dankbaarheid begint bij de erkenning dat **er** veel goed is, dat hoop zich voortdurend vernieuwt, dat **er** steeds weer wegen opengaan en dat **er** daarin reden ligt om zegeningen te tellen. Wie **er** oog voor heeft, kan zelfs in ongeluk nog geluk ervaren. Blijdschap om wat **er** ondanks alles goed is gegaan, verzacht de tegenslag. Met wat **er** bereikt wordt door eigen en andermans inspanning kunnen mensen pure vreugde voelen. Overal om ons heen is **er** naast al wat kan bedrukken, ook veel moois te ontdekken.

Net als in de tekst van de Duitse automobilist voor de halfgevorderde leerders leent de kersttoespraak zich ervoor om twee licht van elkaar verschillende versies aan de leerders aan te bieden, waarbij de leerders met elkaar moeten uitzoeken waar 'er' wel of niet op zijn plaats is (kader 16). Dit kader komt daarmee overeen met de werkvorm uit kader 9 waarbij de leerders op zoek moeten gaan naar de verschillen tussen de twee versies van de tekst.
Het is net als bij de takenserie voor de halfgevorderde leerders ook goed mogelijk om bij de toespraak andere werkvormen te verzinnen (zoals de *jigsaw* taak en *grammar communication* uit kader 10 en 11). En de toespraak leent zich perfect voor een gatentekst, waarbij leerders met elkaar moeten besluiten of op de open plaatsen al dan niet het woordje 'er' moet komen te staan (kader 17), waarna de 'oplossing' vervolgens weer met het origineel kan worden vergeleken.

Kader 16: De leerders vergelijken hun versies met elkaar en kiezen de goede vorm: zoek het verschil.

Wij leven in een tijd waarin steeds nadruk wordt gelegd op wat **er** ons ontbreekt. Dankbaarheid begint bij de erkenning dat **er** veel goed is, dat hoop zich voortdurend vernieuwt, dat **er** steeds weer wegen opengaan en dat daarin reden ligt om zegeningen te tellen. Wie oog voor heeft, kan zelfs in ongeluk nog geluk ervaren. Blijdschap om wat ondanks alles goed is gegaan, verzacht de tegenslag. Met wat **er** bereikt wordt door eigen en andermans inspanning kunnen mensen pure vreugde voelen. Overal om ons heen is **er** naast al wat kan bedrukken, ook veel moois te ontdekken.

Wij leven in een tijd waarin **er** steeds nadruk wordt gelegd op wat ons ontbreekt. Dankbaarheid begint bij de erkenning dat veel goed is, dat hoop zich voortdurend vernieuwt, dat steeds weer wegen opengaan en dat **er** daarin reden ligt om zegeningen te tellen. Wie **er** oog voor heeft, kan zelfs in ongeluk nog geluk ervaren. Blijdschap om wat **er** ondanks alles goed is gegaan, verzacht de tegenslag. Met wat bereikt wordt door eigen en andermans inspanning kunnen mensen pure vreugde voelen. Overal om ons heen is naast al wat kan bedrukken, ook veel moois te ontdekken.

Kader 17: Gatentekst – besluit of op de open plaatsen al dan niet 'er' moet worden ingevuld.

Wij leven in een tijd waarin __1__ steeds nadruk wordt gelegd op wat __2__ ons ontbreekt. Dankbaarheid begint bij de erkenning dat __3__ veel goed is, dat hoop zich voortdurend vernieuwt, dat __4__ steeds weer wegen opengaan en dat __5__ daarin reden ligt om zegeningen te tellen. Wie __6__ oog voor heeft, kan zelfs in ongeluk nog geluk ervaren. Blijdschap om wat __7__ ondanks alles goed is gegaan, verzacht de tegenslag. Met wat __8__ bereikt wordt door eigen en andermans inspanning kunnen mensen pure vreugde voelen. Overal om ons heen is __9__ naast al wat kan bedrukken, ook veel moois te ontdekken.

Nader onderzoek zal moet uitwijzen of de hier gevolgde aanpak bij hoogopgeleide, vergevorderde NT2-leerders even succesvol is als bij de halfgevorderde leerders uit het onderzoek van Pica, Kang & Sauro (2006). Maar het lijkt me gelet op de door hen gevonden hoopvolle resultaten zeker de moeite van het proberen waard.

Besluit

Ik hoop aan de hand van bovenstaande voorbeelden te hebben laten zien dat taken met een informatiekloof zich goed lenen voor Focus on Form. De verschillende werkvormen (zoek de verschillen, puzzelen, grammaticale communicatie) richten de aandacht van de leerders op specifieke taalvormen, op verschillen in het gebruik van deze constructies en op de kloof tussen wat een leerder zelf produceert en

wat het goede model is. De taken stimuleren de interactie tussen leerders en het gebruik van de correcte vormen.
De middelen die hiervoor nodig zijn, zijn eenvoudig en liggen bij wijze van spreken voor het oprapen: teksten uit kranten, tijdschriften, taal- en zaakvakboeken, maar ook video- en luisterfragmenten zoals de kersttoespraak van de koningin uit het laatste voorbeeld. Zonder al te veel kunstgrepen te hoeven uitvoeren, lijken dergelijke teksten en opdrachten geschikt om leerders bewuster te maken van het gebruik van specifieke constructies.

Literatuur

Bongaerts, T., Mennen, S. & van der Slik, F. (2000), 'Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as a second language.' *Studia Linguistica* 54, 298-308.

Boxtel, S. van (2005), *Can the late bird catch the worm? Ultimate attainment in L2 syntax*. Utrecht, LOT.

Kuiken, F. (2004), 'Focus on Form in het onderwijs Nederlands als tweede taal.' In: B. Bossers (red.), *Vakwerk! Achtergronden van de NT2-lespraktijk. Lezingen NT2-conferentie Heino 2003.* Amsterdam, BV NT2, 9-27.

Kuiken, F. (2006), 'De getalenteerde taalleerder.' In: F. Schoordijk & L. Taal-Apelqvist (red.), *Nederlands leren na het Staatsexamen NT2-II. Lezingen bij het symposium ter gelegenheid van het afscheid van Hans Maureau van de Universiteit van Amsterdam.* Amsterdam, INTT, 52-61.

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

Long, M.H. (1985), 'A role for instruction in second language acquisition.' In: K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition.* Clevedon: Multilingual Matters, 77-99.

Pica, T. (2005), *Information gap tasks as simultaneous classroom activities and research instruments.* Paper presented at the 14th AILA Congress, Madison (WI), July 25, 2005.

Pica, T., Kang, H.-S. & Sauro, S. (2006), 'Information gap tasks. Their multiple roles and contributions to interaction research methodology.' *Studies in Second Language Acquisition* 28, 2, 301-338.

Schmidt, R. (2001), 'Attention.' In: P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction.* Cambridge, Cambridge University Press, 3-32.

Swain, M. (1985), 'Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development.' In: S.M. Gass & C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition.* Rowley, MA, Newbury House, 235-253.

VanPatten, B. (1990), 'Attending to form and content in the input.' *Studies in Second Language Acquisition* 12, 287-301.

NT2 EN HET NIEUWE LEREN

BART BOSSERS
Vrije Universiteit, Taalwetenschap / NT2-docentenopleiding

Inleiding*

Terwijl kranten en tijdschriften de laatste jaren vol staan met verhitte debatten over het nieuwe leren, lijkt het T2-vakgebied zich op een of andere manier aan deze discussie te onttrekken. Zoek je ernaar in de vakliteratuur, zoals *Applied Linguistics* of *Language Learning*, "you come up with a resounding 'Not Found'", klaagt een collega (Cobb 2006, 83). Ook in bladen voor docenten als TESOL of, in Nederland, LES, lees je er nauwelijks iets over. Hoe komt dat? Heeft het nieuwe leren ons niets te bieden, of is er een andere reden?
In dit artikel zal ik deze vragen proberen te beantwoorden, toegespitst op de NT2-lespraktijk. Eerst zal ik op het begrip *het nieuwe leren* ingaan: waar het vandaan komt, wat het is en waarin het verschilt van het 'oude' leren. Daarna komt het NT2-onderwijs aan bod: wat betekent het nieuwe leren voor onze NT2-klas, voor de cursist, de docent of voor bijvoorbeeld de leermiddelenmaker? En ten slotte: wat zouden problematische aspecten kunnen zijn van deze ideeën voor het NT2-onderwijs?

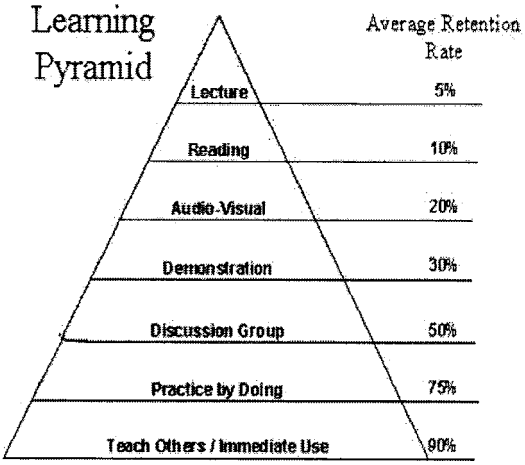
Het nieuwe en het oude leren

Het grootste probleem van het begrip *het nieuwe leren* is misschien nog wel dat niemand lijkt te weten wat het precies inhoudt. Of beter gezegd: dat iedereen er iets anders onder lijkt te verstaan. Als je alle artikelen uit kranten en tijdschriften verzamelt en je al lezend probeert een oordeel te vormen, dan lijkt dat gaandeweg eerder moeilijker dan makkelijker te worden. Door alle grondmist en rookwolken rondom die debatten is nauwelijks nog te bepalen wat je wel en niet serieus moet nemen. Twee keer te vaak doorklikken en je komt bijvoorbeeld op sites als die van de Stichting Nieuwetijdskinderen, waarop het grote aantal dyslectische kinderen wordt verklaard met constateringen als "Kinderen met een intuïtief bewustzijn ordenen de wereld in beelden, kleuren, geuren, smaken, geluiden, gevoelens, herinneringen en emoties. Dit is een geheel andere dan een 'talige' wijze die nodig is om te kunnen lezen en rekenen." Dergelijke opvattingen lijken me meer iets voor de Bond tegen

Linguïstische Kwakzalverij dan dat ze bijdragen aan meer inzicht in (de noodzaak van) nieuwe onderwijsvormen; uitzonderlijk zijn ze helaas niet. Aan het einde van de rit heb je dus nauwelijks nog een idee wat dat nieuwe leren nu eigenlijk precies is (behalve, volgens sommigen, iets heel ergs, getuige de kop van het NRC-artikel van 3 juni jl.: *Help! Het onderwijs verzuipt!*[1]). Is dat lederwijs-onderwijs? Het studiehuis? Een soort Montessori-onderwijs? Probleemgestuurd onderwijs? Competentiegericht onderwijs? Buitenschools leren? En wat heeft het te maken met natuurlijk leren, ervaringsleren en chaotisch leren...?
Het is dus zaak om eerst maar eens een beetje vat te krijgen op het begrip het nieuwe leren. Dat wil ik doen door eerst het 'oude' leren te typeren en het vervolgens daarmee te contrasteren.

De presentatie die ik hier nu op deze conferentie geef is een typisch voorbeeld van het oude leren. Ik probeer een aantal feiten, en straks ook nog een paar meningen, in een zinvol verband aan u als luisteraar over te brengen. U herkent een aantal feiten (uw voorkennis) maar verneemt er, hopelijk, ook een paar die nieuw zijn, of verbanden tussen feiten die nog niet in uw hoofd zaten. Die nieuwe feiten en verbanden voegt u toe aan de kennis die u al heeft door ze vast te knopen aan of in te bedden in al aanwezige kennis. We kunnen dan zeggen dat u iets hebt *geleerd*. Overigens kan ik ook een aantal (verbanden tussen) feiten presenteren die *anders* in uw hoofd zitten. U kunt dan besluiten om of de kennis die u al heeft aan te passen en te vervangen door wat ik tegen u zeg, of u kunt besluiten uw bestaande kennis te handhaven (ingeval u mij niet gelooft of het niet met mij eens bent).

Ook al zijn we hier niet op school, er is op dit moment dus toch sprake van onderwijzen en leren, al noemen we dit soort situaties in Nederland anno 2006, met onze afkeer van hiërarchische verhoudingen en de slechte naam die het woord *onderwijs* tegenwoordig heeft, liever *informatie uitwisselen*. Maar is het ook een *effectieve* vorm van leren? Het antwoord is *nee*. In veel publicaties over het nieuwe leren wordt de zogenaamde *Learning Pyramid* afgebeeld (Figuur 1), volgens welke we bij lezingen, colleges, voordrachten of presentaties zoals deze, waarbij ik spreek en u luistert, maar grofweg 5% van de informatie onthouden.



Figuur 1: Retentie van informatie bij verschillende activiteiten

Al zijn de percentages naast deze piramide een misschien nauwelijks toelaatbare generalisatie, omdat de retentie van zoveel dingen afhangt (zoals de verhouding bekende *versus* nieuwe informatie, de wijze van presentatie, interesse en motivatie, activiteiten van de luisteraar), het is onmiskenbaar zo dat een presentatie als deze niet de meest effectieve manier van leren is. Daarom werken we er beiden, presentator en luisteraar, hard aan om dit lage percentage op te voeren. Een presentator schat bijvoorbeeld vooraf het kennisniveau van de luisteraar in en sluit daarop aan, probeert door bepaalde formuleringen de hoofdboodschap te accentueren, herhaalt zaken, kondigt aan en vat samen, en gebruikt hulpmiddelen (zoals dia's of hand-outs) om de centrale punten te benadrukken.
De luisteraar schrijft bijvoorbeeld wat dingen op, probeert zoveel mogelijk voorkennis paraat te houden en koopt later de congresbundel om alles nog eens rustig na te lezen. En als u straks tegen uw collega vertelt wat de inhoud was van deze presentatie, dan helpt dat volgens de Learning Pyramid ook heel goed.

Dit doen we allemaal tegen het vergeten. En desondanks is het toch geen effectieve vorm van leren. Hoe komt dat?
In feite weet elke docent waarom: als een NT2-cursist aan de docent vraagt wat het Nederlandse woord is voor die klok die jou ´s morgens wakker maakt, en de docent zegt *wekker*, dan is de kans ongeveer 95% dat die cursist het over drie weken weer vergeten is. Mensen zijn niet zo goed in het onthouden van langsvliegende informatie, het grootste deel beklijft niet. Maar de docent kan die 95% terugbrengen door bijvoorbeeld

aan de cursist te vragen de betekenis te raden, door hem het woord te laten opzoeken in een woordenboek, het woord een paar maal te laten terugkomen, een voorbeeldzin te geven, het op te schrijven, etc.
De kans wordt dan steeds groter dat het woord *niet* wordt vergeten. De cursist vergeet het niet meer doordat, ten eerste, het nieuwe woord aan veel *meer* al aanwezige kennis wordt vastgeknoopt en, ten tweede, doordat de cursist *moeite* heeft gedaan om de betekenis te achterhalen. Het woord raakt daardoor sterker verankerd en is makkelijker oproepbaar.
Dit soort activiteiten, ook wel *mentale handelingen* genoemd, resulteren in wat men bij het nieuwe leren noemt: *kwalitatief hoogwaardige kennis* (Simons e.a. 2000). Vrij vertaald betekent dat: onmiddellijk bruikbare, flexibel toepasbare en snel terugvindbare kennis. Het oude leren, voorgesteld als klassikaal onderwijs waarbij de docent spreekt en de leerder luistert, levert dus niet alleen te weinig leerwinst op, de kwaliteit van het wel geleerde laat ook nog eens te wensen over.

Om het nog erger te maken, is er bovendien het probleem van de *motivatie*. Ik neem aan dat u als NT2-docent gemotiveerd bent om op deze conferentie iets te leren, anders was u niet gekomen. De voornaamste reden daarvoor is dat veel van wat u leert direct toepasbaar is. U kunt het bij wijze van spreken maandagmorgen al gaan gebruiken. En u wilt dat ook graag, want onderwijs moet en kan natuurlijk altijd beter. U bent dus *gemotiveerd* en doet daarom moeite om dit betoog te volgen. Dat is een belangrijke voorwaarde om iets te leren.
Helaas is de situatie op het VO, MBO, HBO en WO vaak anders. Daar is ten eerste vaak een grote afstand tussen wat je in de klas leert en de toepassing daarvan in de echte wereld. Ik hoef alleen maar te denken aan de colleges *Statistiek & Methodologie* die aan onze faculteit worden gegeven. Hoe toepassingsgericht die colleges tegenwoordig ook zijn, met allerlei authentieke en levensechte opdrachten, als studenten dat alles bij hun eigen onderzoek moeten gaan toepassen dan blijkt dat toch echt iets heel anders te zijn. De semi-echte wereld uit de klas en de echte echte wereld, we kunnen het met recht twee werelden noemen. Ik heb het hier over een van de lastigste problemen binnen het onderwijs, de *transfer*, oftewel de overdraagbaarheid van kennis en vaardigheden naar nieuwe situaties.
Daar komt nog eens bij dat er soms jaren liggen tussen het leren en het geleerde ook werkelijk in het echt moeten gebruiken. *Als* je het al ooit in het echt moet gebruiken. En *als* je er dan tenminste nog wat aan hebt, want de wereld verandert snel. Toen ik begin jaren 80 in Leiden studeerde ging daar de anekdote rond dat er in 1948 iemand was afgestudeerd op Nederlands-Indisch recht. Deze persoon is, zo ging het verhaal, vervolgens langzaam afgegleden en uiteindelijk in de goot beland. Zoiets was toen nog een uitzonderlijk geval, maar tegenwoordig

zal dit voor menig informaticastudent herkenbaar zijn, en mijn Chomskyaanse taalwetenschapopleiding is tegenwoordig ook niet erg bruikbaar meer....
Kortom, als de gebruikswaarde van het geleerde niet evident is, door de afstand tot de praktijk en de afstand in tijd, is het scholieren en studenten vaak niet duidelijk waarom ze iets moeten leren en waar ze het geleerde ooit voor nodig zouden hebben. Zelf zouden ze misschien heel andere keuzes maken, heel andere dingen willen leren, maar het is nu eenmaal de school, het bestuur of de overheid die dat bepaalt, dus dan moet het maar.
Dat alles is niet altijd even motiverend, waardoor studenten vaak met de nodige tegenzin en met zo min mogelijk moeite, alleen voor die 6 of 7, de studiepunten of de tempobeurs, proberen zich de leerstof eigen te maken. Met de bekende gevolgen voor hoe lang die leerstof zal blijven hangen en voor hoeveel de leerder er verder of later nog aan heeft.

De traditionele vorm van onderwijs zoals we het ooit bedacht hebben – leren voor later, ver van de praktijk, voornamelijk klassikaal en met door de aanbieders bepaalde inhoud – roept op zijn minst vragen op wat betreft de doelmatigheid. En ook als je naar de resultaten kijkt in cijfermatige zin, zoals de onderwijsinspectie onlangs deed [2], dan kun je het geen daverend succes noemen: veel uitval en afstroom, veel ongediplomeerde schoolverlaters en te veel ongemotiveerde, ongeïnteresseerde en calculerende scholieren en studenten. Vandaar dat sommige betrokkenen, zoals de Vereniging Beter Onderwijs Nederland, het hoog tijd vinden de alarmbel te luiden: "Ondertussen zijn onze jongeren qua geestelijke bagage even hard aan het vermageren als ze lichamelijk uitdijen..." [3]
Anderen vinden dit overdreven gemopper. Ze voeren bijvoorbeeld aan dat basisscholieren momenteel nog even goed scoren op de Cito-toets als 20 jaar geleden, terwijl de populatie er beslist niet makkelijker op is geworden. Het percentage jongeren dat havo/vwo volgt is in nauwelijks 10 jaar tijd gestegen van ruim 30% tot 40%. Een kwart van de Nederlanders heeft een hbo of academische opleiding, tegen 10% in 1980. En ons onderwijs scoort onverminderd hoog in vergelijking met onze buurlanden.[4] Het is te simpel om, zoals vaak gebeurt, dit alles eenvoudigweg aan een daling van het onderwijspeil toe te schrijven. Scholieren moeten bijvoorbeeld voor de moderne vreemde talen echt veel meer kunnen dan ongeveer 40 jaar geleden, de tijd waarnaar zoveel onderwijsbrompotten terugverlangen. Midden jaren 60 bestond het gehele schriftelijke gymnasium-eindexamen Duits en Frans uit een tekst van 30 zinnetjes met daarbij de instructie ´Vertaal in goed Nederlands´. De hedendaagse havist moet toch echt heel wat meer kunnen...

Het is niet eenvoudig om een totaaloordeel te vellen over de waarde en werkzaamheid van 'traditioneel' onderwijs, al lijkt het soms of we in Nederland niet alleen 16 miljoen bondscoaches hebben maar ook 16 miljoen onderwijsdeskundigen. Maar hoe het ook zij, het is een feit dat het onderwijs zoals we dat van oudsher kennen voor een substantiële groep leerlingen, scholieren en studenten niet, of niet meer, het gewenste resultaat heeft. En voor de groep waarvoor het *wel* werkt, kan het misschien veel beter, dus erover nadenken en discussiëren, kan nooit kwaad. Zeker nu we er een grote groep allochtone leerlingen bijgekregen hebben die veel minder lijkt te profiteren van ons onderwijs dan de autochtone leerlingen.

Constructivisme en Instructivisme

De vraag is dus: waarom hebben we het onderwijs ooit zo ingericht en zijn er alternatieven?
Om de eerste vraag te beantwoorden moeten we even terug in de geschiedenis. Vanaf de Verlichting is de filosofie achter ons onderwijs gebaseerd op de idee van een kenbare werkelijkheid zoals die ooit door Plato is voorgesteld. Er bestaat een wereld buiten ons, in objectieve zin dus, voorgesteld als samenhangend stelsel van wetten, algemene principes, feiten, theorieën, en die wereld is kenbaar en dus leerbaar. Eigenlijk is 'werelden' beter, want de werkelijkheid was overzichtelijk opgedeeld in een wiskundige, biologische, economische, historische, natuurkundige, geologische etc. werkelijkheid.
Een *leraar* was in eerste instantie vooral iemand die veel wist van één zo´n werkelijkheid: een vakinhoudelijke specialist of expert. Zijn taak was te vertellen aan de leerlingen hoe die principes, wetten, feiten en theorieën in elkaar zitten. Denk aan de traditionele voorstelling van onderwijs: een leraar die zijn leerlingen vol kennis giet. Feitenkennis. Voor de leerling was het een kwestie van opschrijven, memoriseren en vervolgens reproduceren bij het examen. Als je was geslaagd, was je 'klaar': je wist genoeg om er de rest van je leven op te kunnen teren.

In de loop van de tijd is de didactische component steeds belangrijker geworden. Het bleek namelijk toch wel veel handiger om bijvoorbeeld de leerstof stapsgewijs, gestructureerd en planmatig aan te bieden. Dat is namelijk iets anders dan zoveel mogelijk vertellen van wat je weet en je verder niet bekommeren om de verwerking daarvan. Het verschijnsel *schoolboek* hielp daar ook bij: daarin stond precies wat de docent wel en niet moest onderwijzen, in welke volgorde en ook hoe. Het tijdperk van de spreekwoordelijke 'orakelende professor' en zijn ademloos toeluisterende en zich de vingers blauw schrijvende studenten kwam daarmee ten einde.

Ook bleek het handiger om leerlingen die de leerstof niet zo goed verteerden met andere methoden te benaderen. Maar dat is alweer later. Op de lagere school waarop ik zat, begin jaren 70, kregen alleen de beste leerlingen bijles. Het woord *zorgleerling* of *1.9-leerling* bestond helemaal nog niet. Die heetten toen nog *LTS-ers* en werden door de leraar juist zoveel mogelijk met rust gelaten.

Het oude leren dus: een didactisch geschoolde vakspecialist die voorgeselecteerde en gestructureerde porties kennis overdraagt over één domein van de werkelijkheid, en leerlingen die die kennis tot zich nemen en zich trachten eigen te maken, allemaal tegelijk in hetzelfde tempo. Onderwijs als kennisoverdracht, de leerder als 'container'. Dit onderwijsmodel, feitelijk het steeds weer aan elkaar doorvertellen hoe de bestaande werkelijkheid daarbuiten in elkaar zit, noemen we het *instructivisme*. Het is honderden jaren het overheersende onderwijsmodel geweest, en is het misschien grotendeels nog wel.

Toch is deze vorm van onderwijs nooit helemaal onomstreden geweest; het instructivisme is in de loop der tijd door velen ter discussie gesteld. Twee van hen zou je de 'vaders' van het nieuwe leren kunnen noemen: Jean Piaget en Lev Vygotsky. Zij stelden onder andere dat leren van nature niet op een instructivistische maar op een *constructivistische* wijze plaatsvindt: leren is niet de bestaande werkelijkheid in verteerbare vorm in je gegoten krijgen door een expert, leren is het maken van de werkelijkheid, of liever van je eigen werkelijkheid, op basis van je ervaringen en interactie met de omgeving. Leren is dus een *subjectieve*, inductieve activiteit: je bouwt kennis op vanuit ervaring. Het is ook een *persoonlijke* activiteit, waarin ieder in zijn eigen tempo en volgens eigen interesse zijn weg volgt. En het is een *sociale* activiteit: al samenwerkend leer je meer en beter dan alleen.

De ideale omstandigheid om te leren is het moment waarop iemand iets wil (dus *gemotiveerd* is) maar (nog) niet kan: als er dus een *probleem* is dat opgelost moet worden. Dan moet er juist bij voorkeur geen docent in de buurt zijn die zegt *dit zit zo en zo*, of *doe dat maar zo en zo...*, maar liever moet iemand daar zelf over nadenken, pogingen ondernemen, samenwerken met lotgenoten, hulpbronnen raadplegen, etc.
Kortom: de leerder moet zoveel mogelijk mentaal en fysiek handelen, dan wordt die 95% vergeetkans uit de Learning Pyramid veel kleiner. Bovendien leert men dan vooral *op welke wijze* je een probleem moet oplossen en dat is handig, want zulke en soortgelijke problemen kom je steeds opnieuw tegen. De *kennis* die je bij het oplossen van dat probleem opdoet is feitelijk van ondergeschikt belang, want de waarde van die kennis is per definitie relatief, tijdgebonden, vervangbaar en in zekere zin triviaal.

Dat laatste is voor veel deelnemers aan het debat moeilijk te begrijpen, maar twee voorbeelden kunnen dat illustreren. Stel dat een aardrijkskundedocent een taak bedenkt waarin de scholieren met behulp van een atlas de hoofdsteden moeten opzoeken van alle nieuwe EU-landen. Het doel van zo´n taak is uiteraard niet dat de scholier na afloop precies weet wat die hoofdsteden zijn, want waarom zou je dat per se moeten weten? En niet de hoofdsteden van alle West-Afrikaanse landen of Russische republieken? Het doel is wel dat men een atlas leert hanteren en daarin nu - en later - kan vinden wat men zoekt, *ongeacht* wat dat is.
Een tweede voorbeeld, dichter bij ons vakgebied. We hebben op de VU een programma ontwikkeld waarmee laagopgeleide NT2-leerders met een woordenboek leren omgaan [5]. Om dat te trainen moeten die leerders allerlei informatie over een woord uit het woordenboek halen: de verschillende vormen, de verschillende betekenissen, de uitspraak. Maar die vormen, betekenissen of uitspraak van *dat specifieke woord* vormen niet het leerdoel (al dacht een enkele cursist van wel), het had evengoed om een ander woord kunnen gaan. Het ging uiteraard om het leren hanteren van het woordenboek.
Samengevat: "It is more what people can do with information than the information itself that becomes important." (Simons e.a. 2000, 2). Waar het dus met name om draait is niet kennis, maar *vaardigheid.*

Al handelend en problemen oplossend je eigen (mentale) werkelijkheid creëren, oftewel *construeren*: zo zou je het *constructivisme* kortweg kunnen definiëren. Zo'n visie op leren heeft enorme consequenties voor het onderwijs. Feitelijk mag je het woord *onderwijs* niet eens meer gebruiken. Het is, zoals het wel wordt geformuleerd in publicaties over het nieuwe leren, "learning without being taught". De drie belangrijkste consequenties zijn:

van kennis naar vaardigheid

Dat is hierboven toegelicht. Het gaat dan vooral om vaardigheden die de leerder nodig heeft om goed en snel iets nieuws te kunnen leren: strategische, metacognitieve en samenwerkingsvaardigheden.

van leerstof naar leerder

Goede leerresultaten zijn afhankelijk van wat de leerder zelf *doet.* Hoe actiever de leerder zelf is, hoe meer en beter deze dus leert en hoe beter deze zijn leervaardigheden ontwikkelt (zie de Learning Pyramid). Het ontwikkelen van leervaardigheden staat bekend als *leren leren;* daarbij staan dus niet een aantal specifieke ingrediënten van vakinhoud A, B of C centraal, maar het (leren) leren van willekeurig wat, al naar interesse en behoefte. Als je goed hebt leren leren, kun je je immers *elk* aspect

van de vakinhoud eigen maken. Daar is dan geen docent meer bij nodig, wat maar goed is ook, want die is op een bepaald moment ook niet meer beschikbaar.

van expert naar begeleider

De rol van de docent is vooral het creëren van goede leermogelijkheden: het organiseren van geschikte werkvormen, het bedenken van leerzame opdrachten en activiteiten, het monitoren en zonodig bijsturen van het leerproces van de leerders, het modelleren en expliciteren van leervaardigheden en het evalueren van leeractiviteiten. In het jargon: de docent dient een *krachtige leeromgeving* te scheppen. Het ultieme doel van de docent is zichzelf zo snel mogelijk overbodig te maken. Dat is het geval als een leerder hem of haar niet meer nodig heeft om te leren, als deze dus een *autonome leerder* is geworden.

Dit was in een notendop een karakterisering van het begrip *het nieuwe leren*. Er is uiteraard veel meer over te zeggen (zie Simons, Van der Linden & Duffy 2000 voor een goede inleiding), maar deze drie punten vormen er de kern van.
Of dit in algemene zin werkt als onderwijsmodel en of het wel voor alle typen leerders en alle soorten leerstof de meest effectieve methode is, dat is waar momenteel het debat over gaat. In het vervolg van dit artikel komen deze onderwerpen aan bod toegespitst op taalleren en NT2-onderwijs. Drie vragen zullen daarbij centraal staan: waarom is er in ons vakgebied nauwelijks discussie over het nieuwe leren, welke voordelen biedt het voor het NT2-onderwijs en wat zouden problematische kanten kunnen zijn?

NT2 en het nieuwe leren

De eerste vraag is het gemakkelijkst te beantwoorden: veel kenmerken van het nieuwe leren zijn voor het NT2-onderwijs helemaal niet zo nieuw meer. Feitelijk zijn deze ideeën beetje-bij-beetje ingevoerd nadat het taalonderwijs afscheid had genomen van de audiomethodes en is overgestapt op communicatief taalonderwijs, vanaf begin jaren 80. Groepswerk, buitenschools leren, leren leren, metacognitieve vaardigheden [6], differentiatie, zelfstandig werken, activerende didactische werkvormen, het benutten van voorkennis, domeinspecifieke curricula, functionele, authentieke taken en materialen, het is voor NT2-docenten niets nieuws.
"The "new" recommendations for science and mathematics classrooms seem to be about doing precisely what language educators have been doing for a long time.", concludeert Cobb (2006) terecht. Maar, voegt hij

eraan toe: "Having gone into constructivism earlier, they have run into some of its problems earlier." Ik kom hier later op terug.

Task-based instruction, in het Nederlands *taakgericht taalonderwijs,* zou je de verst doorgevoerde vorm van nieuw leren in het T2-onderwijs kunnen noemen. Van den Branden (2005) beschrijft de essentie van dit type onderwijs als volgt: "Binnen taakgericht onderwijs leren mensen weginstructies aan een ander geven door weginstructies aan een ander (pogen) geven, leren ze brieven schrijven door brieven (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 of het schrijven van een brief om de hoek komen kijken."
Taakgericht taalonderwijs is dus een typische vorm van *probleemgestuurd* onderwijs (een *taak* is tenslotte niet veel meer dan een probleem vergezeld van de instructie dat probleem op te lossen, vaak samen met anderen). Het is *leerdergericht*: iedere leerder brengt immers "zijn eigen, hoogst individuele pakket aan behoeften en interesses mee naar de cursus." (Van Avermaet & Van den Branden 1996). Verder staat het *leren door doen* centraal en veronderstelt het een wijze van leren die analytisch, strategisch, 'zelfontdekkend' en inductief van aard is. De rol van de docent is zoals hierboven omschreven: "bezieler, organisator en ondersteuner" (Van den Branden & Kuiken 1997).
Deze kenmerken zijn zoals gezegd karakteristiek voor het nieuwe leren. Maar ook deze vorm van taalonderwijs bestaat inmiddels al zo´n 30 jaar en heeft veel kenmerken gemeen met zijn 'voorganger' communicatief taalonderwijs. Op een enkel punt maakt taakgericht taalonderwijs een andere of principiëlere keuze:

1. Binnen het taakgericht taalonderwijs wordt bij voorkeur niet aan deelvaardigheden gewerkt, het is bij uitstek een geïntegreerde en holistische methode. Overigens betekent dit niet dat er nooit bij bepaalde taalelementen wordt stilgestaan. Van Avermaet & Van den Branden (1996, 498) merken bijvoorbeeld op: "Indien het voor de uitvoering van een bepaalde taak noodzakelijk is dat de leerders een bepaalde grammaticale regel juist kunnen toepassen, kan met de hele klas, of enkel met diegenen die het moeilijk hebben met die regel, de nodige aandacht aan dit vormaspect worden besteed." De taak zelf staat echter voorop: "De leerkracht daalt af naar het niveau van de elementen indien dat nodig blijkt te zijn."
2. Binnen het communicatieve taalonderwijs worden meestal didactische modellen zoals het ABCD-model van Neuner gehanteerd (zie Hulstijn 1996, 33). Het werkt dus vaak van deel

naar geheel, van receptie naar productie, van gesloten naar open, van gestuurd naar vrij. Ook wordt leerstof cyclisch aangeboden. Kortom, een tamelijk gecontroleerde, vaak stapsgewijze en gestructureerde wijze van leerstof aanbieden. Dat gebeurt binnen het taakgericht taalonderwijs niet.

3. De leerdoelen binnen taakgericht taalonderwijs zijn geformuleerd in termen van competenties, niet in termen van noties en functies, zoals bij communicatief taalonderwijs.

In termen van constructivisme en instructivisme: taakgericht taalonderwijs is een typische vorm van constructivistisch onderwijs, terwijl binnen het communicatieve taalonderwijs ook de methode van directe instructie wordt gehanteerd: er wordt planmatiger en gestructureerder gewerkt, de leerstof ligt vast en de didactiek ook (zie voor meer theoretische achtergronden Long 1985, Van Avermaet & Van den Branden 1996, en voor praktische voorbeelden Van den Branden & Kuiken 1997).

Het constructivisme heeft in het NT2-onderwijs dus duidelijk voet aan wal gekregen. Eerst in de vorm van communicatief taalonderwijs, waarin vooral de *inhoudelijke* aspecten van het nieuwe leren tot uiting kwamen, zoals functionaliteit, taalvaardigheid (i.p.v. kennis), leervaardigheden en toepassing. Momenteel vooral in de vorm van taakgericht onderwijs, waarin naast die inhoud ook een typische nieuwe leren-*didactiek* wordt toegepast: geïntegreerd, inductief en analytisch. Je zou taakgericht onderwijs daarom kunnen beschouwen als (nog) een stap verder richting het nieuwe leren.
Inmiddels prijkt het woord *taakgericht* op het omslag van bijna alle NT2-leergangen. Dat is overigens niet altijd terecht: bij nadere beschouwing blijkt het meestal om een 'milde' vorm van taakgericht onderwijs te gaan, gebaseerd op zowel taakgerichte (leeractiviteiten zijn gecentreerd rondom taken) als communicatieve (bijvoorbeeld: receptie voor productie, een cyclisch aanbod, werken aan deelvaardigheden) principes. In Nederland hebben we het, zoals Van den Branden & Kuiken (1997) het uitdrukken, wat minder "orthodox" uitgewerkt dan bijvoorbeeld bij onze zuiderburen, die het taakgerichte taalonderwijs niet alleen eerder, maar ook in verdergaande mate hebben ingevoerd.
Tot nu toe, moet ik erbij zeggen, want of deze situatie zo blijft is maar de vraag. Het nieuwe inburgeringsstelsel, waarin competenties en zogenaamde *cruciale praktijksituaties* centraal staan, zou heel goed de taakgerichtheid van het NT2-onderwijs sterk kunnen vergroten, zeker als het onderwijs zich volledig gaat richten op die cruciale praktijksituaties (de 'taken') en alle leeractiviteiten daarop gaan afstemmen [7]. Enkele ROC's hebben een dergelijke werkwijze al ingevoerd [8], veel andere overwegen dit momenteel. Het is daarom niet onwaarschijnlijk dat er ook

in het NT2-onderwijs in Nederland steeds meer gewerkt zal gaan worden volgens de principes van het nieuwe leren.

Op de vraag waarom er in het NT2-onderwijs geen discussie is over het nieuwe leren, is het antwoord dus: omdat we de principes van het nieuwe leren al jaren geleden geleidelijk zijn gaan invoeren, en dat steeds in verdergaande mate hebben gedaan en zullen gaan doen. Het rolt dus niet als een plotselinge lawine over ons heen, zoals momenteel in andere vakgebieden het geval is. En – de tweede vraag – het heeft ons blijkbaar veel voordelen gebracht. Misschien zal niet iedereen de bovengenoemde eigenschappen van communicatief en taakgericht taalonderwijs in gelijke mate appreciëren, ik denk toch ook niet dat veel docenten sterk terugverlangen naar de tijd van de audiomethodes of de grammatica-vertaalmethodes. Zeker de *inhoudelijke* kant van het nieuwe leren heeft vrij brede ingang en instemming gevonden (de functionaliteit, de gerichtheid op vaardigheid, toepassing en praktijk). Op didactisch vlak zijn wat minder grote stappen gezet: er wordt nog op tamelijk grote schaal klassikaal, frontaal lesgegeven, met een docent die uitlegt aan luisterende leerders, en de gehanteerde didactiek is niet altijd even activerend. Veel docenten zijn op dit vlak blijkbaar wat minder overtuigd van de zegeningen van het nieuwe leren.

Dit laatste kan samenhangen met het gebrek aan inzicht in de effecten van de didactiek van het nieuwe leren. We zijn het er allemaal wel over eens dat NT2-leerders beter kunnen leren hoe ze een gebruiksaanwijzing moeten lezen dan hoe ze van een actieve zin een passieve moeten maken, maar *hoe* leer je het best een gebruiksaanwijzing lezen? Doe je dat liefst alleen, of samen, in een groep of klassikaal? Met of zonder uitleg? Met of zonder vragen? Met authentiek of aangepast materiaal? Stapsgewijs (eerst de woordjes of de 'lastige zinnen' bespreken) of gewoon maar gaan proberen?
Er zijn op dit punt meer overtuigingen dan gegevens. Typerend in dit verband is de opmerking van Bonset en Mulder aan het slot van hun artikel *Zelfstandig leren in het talenonderwijs* (2000, 2001). Na een lange uiteenzetting over hoe je zelfstandig leren en *leren leren* kan bevorderen in het taalonderwijs, werpen ze tot slot de vraag op hoe *haalbaar* dat eigenlijk is, ook voor bijvoorbeeld zwakke leerlingen. "Antwoorden op deze vragen zijn eigenlijk alleen te verkrijgen via zorgvuldige praktijktoetsing", concluderen ze. Het zal "vanuit empirische gegevens stukje bij beetje duidelijk moeten worden".
Ik kan me goed voorstellen dat docenten de wenkbrauwen fronsen bij een dergelijke opmerking en dat ze vervolgens besluiten om op dit punt voor een voorzichtige aanpak te kiezen.

De voordelen van het nieuwe leren voor het NT2-onderwijs betreffen dus vooral de inhoudelijke kant. Wat de didactiek betreft zou je in elk geval kunnen zeggen dat het repertoire sterk is uitgebreid. Hoe *effectief* dat repertoire is weten we niet, maar daar zullen we in de komende jaren vanzelf achterkomen. En dan zullen we hoogstwaarschijnlijk, zoals steeds in het taalonderwijs, een aantal principes handhaven en een aantal principes weer verlaten (zie het artikel van Decoo in deze bundel).

Problematische aspecten van het nieuwe leren

Om dit artikel niet met een dergelijke onbevredigende opmerking te besluiten, zou ik tot slot willen ingaan op een aantal mogelijk problematische kanten van het nieuwe leren voor het NT2-onderwijs. We weten tenslotte het nodige over tweede-taalverwerving en vanuit die wetenschap zou ik willen bezien in hoeverre constructivistische ideeën over leren met die inzichten overeenstemmen.
Als eerste twee centrale componenten van het leren van een tweede taal: woordenschat en grammatica. Je zou het soms bijna vergeten, maar het opbouwen van een grammatica en een woordenschat is de kern en de basis van tweede-taalverwerving. U werpt misschien tegen: maar het gaat toch om *taalgebruik*? Lezen, schrijven, luisteren, spreken? Uiteraard, maar dat kan nauwelijks zonder grammatica en helemaal niet zonder een (substantiële) woordenschat. Het ontwikkelen van beide is dus van cruciaal belang, als voorwaardelijke 'bouwstenen' van taalvaardigheid.

Woordenschat

Bij het uitvoeren van taken zijn T2-woorden nodig en als cursisten die nodig hebben, zullen ze alle moeite willen doen om de goede woorden te vinden: raadstrategieën, woordenboeken, computergebruik, overleggen met medecursisten, etc. Ze handelen aan en onderhandelen over woorden en woordbetekenissen. Dat is heel goed, want het is immers van belang tegen het vergeten. Leerders worden zo goede woordleerders en dat moet ook, want de taalverwerving moet na de cursus doorgaan. Maar is dat voldoende voor de woordenschatopbouw? Eerder gaf ik het voorbeeld van het opzoeken van hoofdsteden in een atlas; dat waren willekeurige, inwisselbare hoofdsteden, het deed er in feite niet zoveel toe om welke het ging. Bij woorden doet het er echter wel toe. De 270.000 woorden uit *De Grote Van Dale* zijn niet onderling inwisselbaar wat belangrijkheid betreft. Er is een groep basiswoorden, laten we zeggen zo´n 5000, die zo vaak voorkomt dat het kennen ervan cruciaal is om te kunnen lezen, schrijven, luisteren en lezen in een tweede taal (zie ook het artikel van Mondria in deze bundel). Om die

goed in de vingers, of liever gezegd in het geheugen te krijgen, is consolidering nodig. Voert men alleen een taak uit dan ontbreekt die fase, feitelijk wordt er alleen gesemantiseerd. En hopelijk worden dan de juiste woorden (dus de hoogfrequente, en daarvan niet alleen de werkwoorden en zelfstandige naamwoorden) op de juiste wijze gesemantiseerd, maar dat heeft een docent niet in de hand.
Een taak is dus weliswaar een uitstekende manier om nieuwe woorden te semantiseren, maar niet om de noodzakelijke basiswoorden te *verwerven*. Dat moet op een *intentionele* wijze gebeuren en niet, zoals het geval is bij het uitvoeren van taken, op een *incidentele* wijze (zie Verhallen & Verhallen 1994, Bossers 1996, Nation 2001).

Daarnaast is er nog een probleem: de *kwantiteit*. Het verwerven van een noodzakelijke woordvoorraad van 5000 woorden (lager-opgeleiden) tot 10.000 woorden (hoger-opgeleiden) binnen één taalcursus (zie Hazenberg 1994), vergt een bijzonder planmatige en gestructureerde aanpak, anders is het niet te verwezenlijken. Een kind, met zijn formidabele leervermogen, doet er zo'n negen jaar over om de grens van 5000 T1-woorden te bereiken. We kunnen dan wel streven naar 'natuurlijk leren' en pogen het T2-onderwijs zoveel mogelijk te laten lijken op T1-verwerving (wat voorstanders van taakgericht onderwijs bij voortduring doen, zie bijvoorbeeld Van Avermaet & Van den Branden 1996, 498), maar in dit opzicht *is* het niet vergelijkbaar. Natuurlijk of chaotisch leren moge dan voor van alles en nog wat goed zijn, maar niet voor de woordenschatopbouw, want in dat opzicht is het simpelweg niet effectief genoeg, gegeven de tijd.
Dat men dat niet altijd voldoende beseft, heeft wellicht ook te maken met het misverstand dat *verwerken* en *verwerven* hetzelfde is. Krashen bijvoorbeeld dacht dat als je in een tekst een onbekend woord tegenkomt en je leidt de betekenis af, dat je dat woord dan ook had verworven. Dat is echter meestal niet het geval (Huckin & Coady 1999). Zoals informatie *verwerken* niet hetzelfde is als informatie *verwerven*, zo is ook *begrip* niet hetzelfde als *verwerving*, of in ieder geval lang niet altijd. Verwerving vraag om veel meer: oefening, herhaling, kortom: consolidering.
Wat de woordenschat betreft zou daarom mijn conclusie zijn: voor de woordenschatopbouw is structuur en expliciete instructie vereist. Beide ontbreken in een zuiver taakgerichte aanpak. Daarom zal de woordenschat zich, zonder begeleidend woordenschatprogramma, niet genoeg ontwikkelen, in kwantitatieve noch in kwalitatieve zin.

Grammatica

Wat grammatica betreft is allereerst de opmerking op zijn plaats dat geen enkele methode of benadering een bevredigende oplossing in huis heeft. Dat komt doordat we eenvoudigweg niet weten hoe een

grammatica verworven wordt. Feitelijk weten we niet eens wat een grammatica *is*: is dat een *regelsysteem*, zoals Chomsky en veel andere taalkundigen stellen, of is het een verzameling *constructies* die vergelijkbaar is met het lexicon, zoals de aanhangers van de *construction grammar* [9] betogen (Goldberg 1995).
Laten we vooralsnog veronderstellen dat we met een regelsysteem van doen hebben [10]- daar zijn immers goede redenen voor (zie Mitchell & Myles 1998, Bossers 2005).·Taalmethodes hanteren grofweg twee manieren om dat systeem aan te leren: een expliciete / deductieve of een impliciete / inductieve methode. Kortweg: via (uitleg van) de regels of via (zelf) afleiden uit de input. Een constructivistische methode zal uiteraard voor het tweede kiezen. De cruciale vraag is nu: werkt dat?
Als je denkt dat taal leren iets anders is dan leren rekenen, dan zou je best een voorstander kunnen zijn van constructivistische vormen van onderwijs en toch kunnen zeggen: maar niet in het taalonderwijs. Of niet bij alle aspecten van taal. Bijvoorbeeld niet bij grammatica.
Chomsky en Piaget debatteerden daar al heftig over. Dat constructivisme is misschien prachtig, zo betoogde Chomsky, maar het is niet van toepassing op grammatica. Want mensen *construeren* helemaal geen grammatica, ze verwerven deze volgens een *aangeboren* programma, de *Universele Grammatica* (UG). Daarom heeft onderwijs geen invloed op de verwerving van grammatica en is het leren van woorden zo anders dan het verwerven van grammatica. U kunt tenslotte best besluiten een paar woorden te leren, of een paar andere, maar u kunt niet besluiten om een bepaald grammaticaal verschijnsel te verwerven. De verwervingsvolgorde daarvan ligt namelijk grotendeels vast, wat de leerder ook doet en welke ervaringen die ook heeft.
Kortom: als je aangeboren mechanismen veronderstelt, en dat lijkt me bij grammatica geen onredelijke veronderstelling, dan kan het constructivisme niet van toepassing zijn, dat is eenvoudig in te zien: iets kan niet tegelijkertijd voorgeprogrammeerd en ervaringsafhankelijk zijn.

In het taakgerichte taalonderwijs is men er - zich al dan niet bewust van dit dilemma – dan ook niet erg gerust op als het gaat om grammatica. Letterlijk tientallen publicaties zijn gewijd aan hoe je met grammatica omgaat binnen een taakgerichte aanpak. Ook zij die deze aanpak in Nederland introduceerden (zoals Kris v.d. Branden, Folkert Kuiken en Gerard Westhoff) hebben er veel aandacht aan geschonken, veel meer dan aan bijvoorbeeld de woordenschatopbouw. De centrale vraag daarbij is steeds: als het inderdaad niet goed werkt op een constructivistische manier (afleiden uit de input), wat dan?
Het bekendste antwoord daarop is de *Focus on Form*-werkvorm (zie Kuiken 2004 en deze bundel p.81 e.v. voor voorbeelden). Daarbij gelden twee uitgangspunten: alleen *input* is (inderdaad) onvoldoende, maar expliciet grammatica-onderwijs is daarop niet het antwoord, niet alleen

omdat we dan weer op deelvaardighedenniveau aan het werk zijn, maar ook omdat het nut van expliciete regelkennis sterk wordt betwijfeld.
Die twijfel deel ik, maar of de Focus on Form-aanpak werkt of *beter* werkt dan andere vormen van grammatica-onderwijs, weten we eenvoudigweg niet. Daarover wordt in de vakliteratuur al jarenlang stevig gedebatteerd, maar overtuigende aanwijzingen ontbreken; we staan wat dit taalaspect betreft nog steeds een beetje met lege handen. Het is daarom misschien het verstandigst om, als docent, niet je gehele ziel en zaligheid te verkopen aan één zienswijze; daar lijkt, gezien het weinige dat we erover weten, niet al te veel reden toe.

Andere aspecten van taalvaardigheid

Naast de problemen met de woordenschatopbouw en de vraagtekens rondom grammatica, zijn er nog enkele andere aspecten van taalvaardigheid waarvan ik betwijfel of constructivistische vormen van taalonderwijs er een goed antwoord op hebben. Aspecten zoals *uitspraak*, en *visuele* en *auditieve* woordherkenning zijn bijzonder moeilijk in zuiver taakgerichte vormen van taalonderwijs in te passen. Voor uitspraak zijn er wel enkele pogingen gedaan tot het ontwikkelen van 'betekenisvolle, gecontextualiseerde' oefeningen (zie bijv. Brown 2001, 288), maar die leiden eerder tot omslachtigheid en geforceerdheid dan tot efficiënte en doelgerichte uitspraaktraining. Het systematisch trainen van *auditieve woordherkenning* is niet alleen van groot belang voor de verstavaardigheid maar ook voor de uitspraak (als je bijvoorbeeld geen verschillen tussen klanken *hoort*, *realiseer* je ze ook niet). Aandacht voor dergelijke vaardigheden, laat staan een *programma*, ontbreekt veelal in taakgerichte benaderingen, waarschijnlijk omdat men het geïsoleerd oefenen op deelvaardighedenniveau afwijst. Het zijn daardoor helaas de stiefkindjes van ons NT2-onderwijs geworden. Het lijkt me een betere optie om dit soort vaardigheden niet te negeren, maar om te accepteren dat ze beter via andere methodes (namelijk via directe instructie) kunnen worden geleerd.

Tot besluit: nieuwe leerders?

In de vorige paragraaf lag de nadruk op (aspecten van) de leerstof en de didactiek, tot slot vraag ik aandacht voor onze *leerders*. Een vraag die je in alle publicaties over het nieuwe leren wel ergens tegenkomt is of het nieuwe leren wel geschikt is voor *alle* leerders.
Deze vraag heeft veel dimensies (bijvoorbeeld: beginner-gevorderde, laag-hoog opgeleid, goede-zwakke leerder, autochtone-allochtone leerder, en type *leerstijl*) die ik hier onmogelijk allemaal uitgebreid kan bespreken. Een veelomstreden stelling is bijvoorbeeld, dat het nieuwe

leren bij uitstek geschikt zou zijn voor goede leerders en schadelijk voor zwakke leerders. Of andersom, beide opvattingen hebben hun verdedigers (Bolhuis & Kluver 1998, Veenman 1998). Datzelfde geldt voor beginners en gevorderde leerders: is het beter de nieuwe leren-benadering langzaam in- en op te voeren, of kan de leerder beter meteen 'in het diepe'? Verder wordt regelmatig betoogd dat allochtone leerlingen beter (eerst) via directe instructie kunnen worden onderwezen[11], omdat ze eerst een kennisachterstand moeten wegwerken. Een minder besproken maar niet onbelangrijk aspect is de *cognitieve stijl* van de leerder (zie Brown 2000): gedijen analytische, reflectieve, veldonafhankelijke of minder sociaal georiënteerde leerders even goed bij nieuw leren-onderwijs als holistische, impulsieve, veldafhankelijke of sterk sociaal georiënteerde leerders?
Over deze vragen hebben we nog nauwelijks gegevens, uitspraken erover zijn dus hooguit speculatief. We zullen er in de komende jaren langzamerhand achter moeten komen door verder onderzoek en praktijkervaringen.
Eén aspect wil ik er desondanks uitlichten omdat het bij uitstek relevant is voor ons werk als NT2-docent: de eerder opgedane *onderwijs-ervaringen* die onze leerders meebrengen naar de NT2-cursus. Die onderwijservaringen sluiten meer aan op het oude dan op het nieuwe leren, zeker die van leerders van buiten Europa. En leerders hebben zich maar aan te passen aan onze manier van taalonderwijs; ze mogen weliswaar zelf keuzes maken in *wat* ze willen leren (al naar behoefte, interesse, etc.), maar we achten ze blijkbaar niet in staat om te bepalen *hoe* ze willen leren. Dat is namelijk vast omschreven: probleemgestuurd of taakgericht.
Nu kunnen wij, als onderwijskundigen, psychologen, taalwetenschappers of docenten, natuurlijk zeggen: wij weten wat het beste werkt, dus je doet het maar op onze manier. Maar we weten helemaal niet of dat zo is, vandaar juist het huidige debat erover. Ik zou er daarom sterk voor willen pleiten om leerders *ook* op dit punt de nodige ruimte te geven, want waarom zouden ze nu precies dat *niet* zelf kunnen bepalen?

Ik werp dit punt op juist omdat het zo van toepassing is in het NT2-onderwijs. Hoeveel cursisten vragen niet om expliciet grammatica-onderwijs? En dan moet de docent zeggen: dat doen we niet, want dat is volgens onze methode niet passend of zinvol. We gaan dus *Focus on Form*-activiteiten ondernemen, dat kan wel, of we doen er helemaal niets aan. En hoeveel leerders blijven niet proberen rijtjes losse woorden in hun hoofd te stampen? Dat is niet bepaald een nieuwe leren-aanpak, integendeel: het is een van de meest typische vormen van *rote learning*, waar het nieuwe leren zich zo tegen keert. Waarom doen cursisten dat dan toch? Dat kan samenhangen met eerdere onderwijservaringen, met de onderwijstraditie in het herkomstland of simpelweg met het idee dat

die leerder het voor zichzelf, ondanks alle tegenargumenten, toch de beste manier vindt.

Op dit punt past naar mijn mening eerder bescheidenheid dan dogmatisme. Ten eerste vanuit het idee dat het ei van Columbus niet bestaat; we zullen er over tien jaar beslist weer heel anders over denken (zie het artikel van Decoo in deze bundel). Alleen al die wetenschap noopt tot bescheidenheid over ons eigen gelijk. Bovendien zou het inderdaad best kunnen zijn dat nieuw leren-onderwijs voor de een veel beter werkt dan voor de ander. Leerders zullen daar zelf hun weg in moeten vinden, juist omdat motivatie niet alleen samenhangt met *wat* je wilt leren maar ook *hoe* je graag wilt leren. Als cursisten het idee hebben dat de activiteiten die ze verrichten in de taalklas niet zinvol zijn, terecht of onterecht, dan is dat even funest voor de motivatie als wanneer ze het idee hebben dat de lesstof voor hen niet relevant is.
In elk geval is het voor veel NT2-cursisten moeilijk om zomaar ineens onderwijs te krijgen volgens een aanpak die ze niet kennen en waaraan ze niet gewend zijn. Ter illustratie daarvan laat ik ter afsluiting een ervaringsdeskundige aan het woord: Irena Kopteva, die voor haar HBO-opleiding een scriptie heeft geschreven over de ervaringen van zichzelf en van haar medecursisten als inburgeringsplichtigen. Ze concludeert het volgende (2003, 32):

> *"Het in Nederland tot heilig verklaarde zelfstandig werken is bij nieuwkomers niet erg populair en de NT2-docent wordt door de cursisten niet gezien als coach of begeleider. Het merendeel van de nieuwkomers komt uit landen waar zelfstandig werken (en dus ook initiatieven nemen) beslist niet in die cultuur [...] past of gewaardeerd wordt. Daarom moet zelfstandig werken tijdens de cursus mondjesmaat worden toegepast."*

Deze conclusie is uiteraard voor discussie vatbaar, zeker de laatste opmerking (zelf zou ik zeggen: 'in het begin van de cursus'). De boodschap is echter duidelijk, en ze heeft nog een andere. De cursisten gaven bij de evaluatie van de inburgeringscursus de volgende stelling de hoogste score (3.7 op een schaal van 4): *Ik leer het best als de docent voor de klas lesgeeft.*

Nee, we moeten niet terug naar volledig klassikaal en frontaal onderwijs. Maar dit is wel wat veel NT2-cursisten vinden. NT2-docenten zullen dus niet alleen steeds weer moeten uitleggen waarom we in Nederland de voorkeur geven aan een ander soort taalonderwijs, ze kunnen die overgang ook maar beter geleidelijk laten plaatsvinden zonder daarbij al te rigide te zijn. Er zijn immers al genoeg nieuwigheden waaraan NT2-leerders moeten wennen....

Noten

* Veel collega's en studenten hebben de moeite willen nemen om eerdere versies van dit artikel van kritisch commentaar te voorzien. Ik wil hen daar hartelijk voor bedanken.

1. NRC, 3 juni 2006, p.15-16.
2. Inspectie van het onderwijs (2006), *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004-2005.* Utrecht, Inspectie van het onderwijs. www.staatvanhetonderwijs.nl/index.asp
3. Zie noot 1.
4. Deze cijfers zijn ontleend aan het artikel 'Meer leren, minder weten', *De Volkskrant* 23 augustus 2003.
5. zie www.let.vu.nl/nt2/extra.
6. Denk bijvoorbeeld aan het VUT-model uit de leergang *Zebra.*
7. Zoals de onderwijsinstelling die in een brochure de aangeboden NT2-cursus omschrijft als "het inoefenen van cruciale praktijksituaties".
8. Althans volgens een recent bericht uit de Volkskrant (26 sept. 2006), met als kop *Inburgeren op z'n Fries: laat de cursist aan zijn lot over.* Het NT2-onderwijs wordt daarin als volgt beschreven: "De docenten doen zo min mogelijk hun traditionele werk. 'Wij zijn afgestapt van de methode waarbij de docent alles uitlegt. Onze docenten treden meer op als coaches.' Hoe werkt het? Tijdens de eerste les krijgen de cursisten te horen dat ze zich een week later moeten kunnen voorstellen aan de rest van de groep. Dat is schrikken: de meesten spreken niet of nauwelijks Nederlands. Hierna gaan ze zelf uitzoeken hoe ze het moeten aanpakken. Ze hebben de beschikking over multimedia en vragen medecursisten om raad. De docent is altijd pas de laatste bron."
9. Een korte introductie van deze theorie is te vinden in het artikel 'Grammatica bestaat niet', *NRC* 10 juni 2006, 45.
10. Mocht de constructieve taalkunde uiteindelijk een betere verklaring bieden voor taalverwerving, dan zal dat onvermijdelijk leiden tot een herbezinning op de onderwijsmethoden. Ten eerste zou dat het begrippenpaar impliciet/expliciet irrelevant maken, aangezien dat op regelkennis betrekking heeft. Eerder zou het uit de woordenschat bekende begrippenpaar *intentioneel* en *incidenteel* van toepassing zijn, toegepast op *zinspatronen.* Ook zouden algemene leerstrategieën als analogie en generalisatie een veel grotere rol gaan spelen in het onderwijs. Een herwaardering van (aspecten van) de audio-methodes lijkt me in dat geval niet uitgesloten.
11. Bijvoorbeeld onderwijskundige Denessen in *De Volkskrant,* 9 november 2001.

Literatuur

P. van Avermaet & K. van den Branden (1996), 'Taakgericht onderwijs: theoretische uitgangspunten.' *Levende Talen* 513, 497-500.

S. Bolhuis & C. Kluvers (1998), 'Procesgericht onderwijs'. In: J. Vermunt en L. Verschaffel (red.), *Onderwijzen van kennis en vaardigheden.* (Onderwijskundig lexicon editie III). Alphen a/d Rijn, Samson, 87-105.

H. Bonset & H. Mulder (2000/2001), 'Zelfstandig leren in het talenonderwijs'. Deel I en II. *Levende Talen* 4/1, 3-12 en 28-36.

B. Bossers (1996), 'Woordenschat.' In: J. Hulstijn, R. Stumpel, B. Bossers & Chr. van Veen (red.), *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie.* Amsterdam, Meulenhoff Educatief,167-193.
B. Bossers (2005), 'Vormen van grammatica-onderwijs en hun effect op de taalverwerving.' In: B. Bossers (red.), *Vakwerk 2. Achtergronden van de NT2-lespraktijk. Lezingen NT2-conferentie Vierhouten 2004.* Amsterdam, BV NT2, 89-104.
K. van den Branden & F. Kuiken (1997), 'Taakgericht taalonderwijs: een nieuw geluid?' *Moer* 6, 281-290.
K. van den Branden (2005), 'Vijf vragen over taakgericht onderwijs (en een poging tot antwoord erop).' In: B. Bossers (red.), *Vakwerk 2. Achtergronden van de NT2-lespraktijk. Lezingen NT2-conferentie Vierhouten 2004.* Amsterdam, BV NT2, 9-18.
H. D. Brown (2001), *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy.* Second ed. London, Longman.
H. D. Brown (2000), *Principles of language learning and teaching.* Fourth ed. London, Longman.
T. Cobb (2006), 'Constructivism, applied linguistics, & language education.' In: K. Brown (ed.), *Encyclopedia of language and linguistics*, 2nd. ed., Vol 3, Foundations of linguistics. Oxford, Elsevier, 85-88.
A. Goldberg (1995), *Constructions: a construction grammar approach to argument structure.* Chicago, UCP.
S. Hazenberg (1994), *Een keur van woorden. De wenselijke en feitelijke receptieve woordenschat van anderstalige studenten.* Ridderkerk, Ridderprint.
Th. Huckin & J. Coady (1999), 'Incidental vocabulary acquisition in a second language: a review.' *SSLA* 21, 2: 181-191.
J. Hulstijn (1996), 'Achtergronden'. In: Hulstijn e.a. (red.), *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie.* Amsterdam, Meulenhoff Educatief, 11-36.
I. Kopteva (2003), *Van Masja tot tante Truus.* Utrecht, HVU.
M. Long (1985), 'A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching.' In: K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition.* Clevedon, MM, 77-99.
R. Mitchell & F. Myles (1998), *Second language learning theories.* Arnold, London.
I.S.P Nation (2001), *Learning vocabulary in another language.* Cambridge, CUP.
R.J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (2000) 'New learning: three ways to learn in a new balance'. In: R.J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (eds.), *New Learning.* Dordrecht, Kluwer, 1-20.
S. Veenman: (1998), 'Leraargeleid onderwijs: directe instructie'. In: J. Vermunt en L. Verschaffel (red.), *Onderwijzen van kennis en vaardigheden.* (Onderwijskundig lexicon editie III). Alphen a/d Rijn, Samson, 27-46.
M. Verhallen & S. Verhallen (1994), *Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs.* CPS, Hoevelaken.

Over de Beroepsvereniging van Docenten NT2

Sinds de oprichting op 28 januari 2003 houdt de BV NT2 zich bezig met informatie-uitwisseling, belangenbehartiging en deskundigheids-bevordering 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

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

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.

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 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*

In 2005 is verscheen de tweede bundel, met met lezingen gehouden op de tweede grote NT2-conferentie georganiseerd door de BV NT2. Deze conferentie vond plaats te Vierhouten in 2004. De bundel bevat de volgende artikelen:

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

Jeanne Kurvers: *Schrijven voor beginners*

Peter Schoenaerts: *Drama in het NT2-onderwijs*

Peter Jordens: *Inversie bestaat niet*

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

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

De bundels zijn, zolang de voorraad strekt, verkrijgbaar bij het secretariaat van de BV NT2.