Beroepsvereniging van docenten
Nederlands als Tweede Taal

VAKWERK 6

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

LEZINGEN CONFERENTIE BVNT2 HOEVEN 2010

Vakwerk 6

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

Bart Bossers (red.)

Vakwerk 6

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

Lezingen conferentie Hoeven 2010

BV NT2 – Amsterdam – 2010

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:
Secretaris BVNT2
Frans Halsplantsoen 32
1399 EW Muiderberg

Mailadres: bestuur@bvnt2.org

ISBN: 978-90-808971-8-2
NUR 842

Omslagontwerp: Marjolein Overdevest
Redactie en 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

Op 4 en 5 juni 2010 vond een bijzondere gebeurtenis plaats: de lustrumeditie van de grote NT2-conferentie van de BV NT2. De locatie was dezelfde als die in 2006: het voormalige seminarie en huidige conferentiecentrum Bovendonk in het Brabantse Hoeven. Verspreid over twee dagen werd een programma aangeboden van ruim 70 workshops, masterclasses, lezingen en demonstraties, met daaromheen een uitgebreid informeel programma. Mede door het prachtige weer, de plezierige sfeer en de bijzondere ambiance hebben de ruim 350 deelnemers er naar eigen zeggen met volle teugen van genoten. De inhoud van het programma werd door het overgrote deel van de deelnemers hoog gewaardeerd. Zowel de organisatiecommissie als de BV NT2 kijkt dus met tevredenheid terug op beide dagen.

Zoals bij de eerdere conferenties steeds het geval was, bevatte het programma ook ditmaal een serie lezingen. Wetenschappers delen daarin hun kennis en ideeën op het gebied van tweedetaalverwerving en tweedetaalonderwijs met NT2-docenten. Anders dan bij eerdere edities was het lezingenprogramma ditmaal in tweeën gedeeld. Op de eerste dag kwamen de meer ervaren onderzoekers aan het woord, voor de tweede dag waren drie presentatoren uitgenodigd die aan het begin van hun wetenschappelijke carrière staan. We hebben aan hen gevraagd of ze de resultaten van hun promotie-onderzoek toegankelijk willen maken voor NT2-docenten. Uit de levendige discussies na afloop van hun presentaties en uit hun artikelen in deze bundel blijkt dat ze daar uitstekend in zijn geslaagd. Daarom – en omdat we het belangrijk vinden onderzoek en onderwijs met elkaar in contact te (blijven) brengen – zullen we ook bij de volgende conferentie zeker weer een aantal jonge onderzoekers uitnodigen.

De presentatoren hebben zoals gebruikelijk hun lezingen weer omgewerkt tot artikelen die in deze bundel zijn opgenomen. De inhoud brengt u hopelijk veel leesplezier, nieuwe ideeën, informatie en inspiratie!

Bart Bossers, oktober 2010

INHOUD

Jeanne Kurvers & Willemijn Stockmann
Alfabetisering NT2: leerlast en succesfactoren. 9

Marianne Driessen
Het gebruik van ICT in het tweedetaalonderwijs aan volwassen migranten. Een kwalitatief onderzoek in Nederland en Zweden. 27

Ineke van de Craats
Het belang van een smalle context 37

Alice van Kalsbeek
Interculturele competenties in het NT2-onderwijs: auteurskwaliteiten of docentvaardigheden? 51

Loes Oldenkamp
Verschillen ze wel? 61

Catherine van Beuningen
De rode pen werkt! Over het effect van correctieve feedback op de schrijfvaardigheid van tweedetaalleerders 75

Joanne van Emmerik, Jetske Klatter, Roeland van Hout & Ineke van de Craats
Hoe kun je *het* leren? 89

Bart Bossers
Zo moeilijk is *het* inderdaad niet. Een lijst hoogfrequente *het*-woorden voor het NT2-onderwijs 97

Over de Beroepsvereniging van docenten NT2 103

ALFABETISERING NT2: LEERLAST EN SUCCESFACTOREN

JEANNE KURVERS & WILLEMIJN STOCKMANN
Universiteit van Tilburg / ROC Tilburg

Introductie

In deze bijdrage wordt verslag gedaan van een kortlopend onderzoek dat is uitgevoerd onder ruim 300 alfabetiseringscursisten NT2. Zij volgden onderwijs in negen verschillende ROC's in diverse regio's in Nederland. Het onderzoek werd uitgevoerd in opdracht van het ministerie van VROM. De belangrijkste doelstellingen van het onderzoek waren

- een helder beeld te krijgen van het wie, wat en hoe in het alfabetiseringsonderwijs NT2 (cursisten, docenten, onderwijs),
- een redelijk betrouwbare indicatie te krijgen van de leerlast alfabetisering NT2. Met andere woorden: hoeveel onderwijstijd het cursisten gemiddeld kost om een van de alfabetiseringsniveaus - volgens het *Raamwerk Alfabetisering NT2 (*Stockmann & Dalderop 2007) - te behalen, en
- een eerste indicatie te krijgen van potentieel relevante succesfactoren, die een rol zouden kunnen spelen in toekomstige onderwijsinnovaties in het werkveld Alfabetisering NT2.

Het onderzoek vormde een onderdeel van het *Deltaplan Inburgering* van het ministerie van VROM en fungeerde daarin als opmaat voor een deel van de proeftuinprojecten die in het najaar van 2009 van start gingen.

In deze bijdrage wordt eerst kort de opzet van het onderzoek besproken. Vervolgens staat centraal wie de cursisten en de docenten zijn en hoe het onderwijs er anno 2009 in grote lijnen uitziet. Daarna wordt een beeld gegeven van de leerlast voor elk van de alfabetiseringsniveaus en van de variatie die er bestaat tussen (groepen) cursisten, en gaan we in op de indicatoren van succes. We besluiten met enkele conclusies en aanbevelingen.
Dit onderzoek had niet uitgevoerd kunnen worden zonder de bereidwillige en gemotiveerde medewerking van coördinatoren, docenten, student-assistenten en, last but not least, de alfabetiseringscursisten, die zich allemaal zeer ingespannen hebben om gegevens te verzamelen of ter beschikking te stellen. Voor dit vakwerk past een woord van dank.

Opzet van het onderzoek

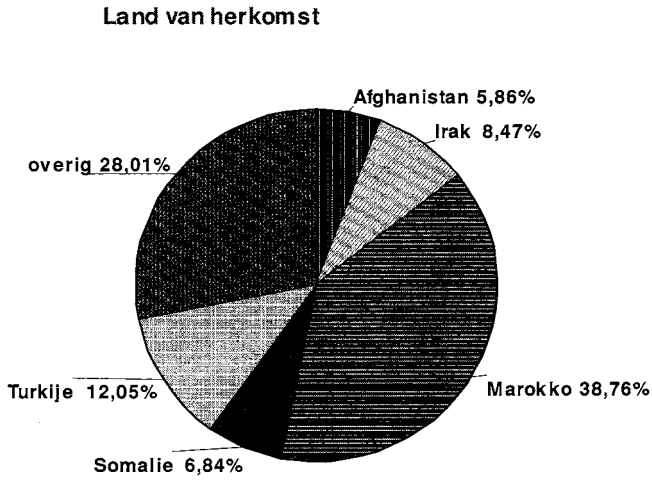
In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van het cohort alfabetiserings-cursisten dat in 2008 betrokken was bij het pretesten van de *Voortgangs-toets Alfa* (Cito, 2008a). Daarin werden vooral ROC's betrokken die al bekend waren met het *Raamwerk Alfabetisering NT2*. In het voorjaar van 2008 werden 296 cursisten getest. Voor het leerlastonderzoek werden zoveel mogelijk van die cursisten opgespoord om de voortgangstoetsen nogmaals af te nemen, ongeveer een jaar (9 maanden lestijd) na de afname van de pretest. Van de ROC's die deelnamen aan het pretest-onderzoek van het Cito hebben op één na alle ROC's ook aan dit onderzoek meegewerkt. Dat waren Gilde Opleidingen Venlo, ROC Tilburg, ROC Midden Nederland, ROC van Amsterdam, ROC Zadkine Rotterdam en ROC Nijmegen. Omdat er in het totale bestand een ondervertegenwoordiging was van cursisten die als volstrekte beginner gestart waren, is enkele ROC's gevraagd ook gegevens te verzamelen van cursisten zonder enig eerder onderwijs, die in 2008 begonnen waren op niveau 0. Enkele ROC's hebben daarvoor additionele gegevens verzameld en ook zijn het ID-college in Gouda en het Frieslandcollege in Leeuwarden bereid gevonden mee te werken aan het onderzoek. Uiteindelijk leidde dat tot een bestand van 322 cursisten (de gegevens van 11 cursisten met meer dan 10 jaar onderwijs in het land van herkomst werden daarbij niet meegenomen). Die 322 cursisten waren afkomstig uit 56 verschillende alfabetiseringsgroepen.
Alle cursisten namen deel aan cursussen die overdag gegeven werden. In totaal 171 cursisten van die groep hebben zowel in 2008 als in 2009 de *Voortgangstoetsen Alfa* (Cito 2008a) gemaakt. Dat betekent dat we informatie hebben over het niveau dat ze gehaald hebben, maar ook over de vooruitgang tussen voorjaar 2008 en voorjaar 2009. Bij al die cursisten zijn de *Voortgangstoetsen Alfa* afgenomen op niveau Alfa A, Alfa B en Alfa C, zowel voor lezen als voor schrijven.
De gegevens over cursisten, over docenten en over het onderwijs zijn verzameld door docenten vragenlijsten in te laten vullen over hun cursisten, over zichzelf en over het onderwijs dat ze gaven. Bij het ontwikkelen van de vragenlijsten waren de gegevens uit de literatuur-verkenning die het Cito eerder had uitgevoerd richtinggevend (zie Cito 2008b). Van de cursisten kregen we gegevens over leeftijd, sekse, herkomstland, moedertaal, eventueel tweede (moeder)taal, verblijfsduur in Nederland, aantal jaren onderwijs in het land van herkomst, aantal kinderen, werk, taalgebruik in het gezin en contact met Nederlands-taligen. Ook kregen we gegevens over het startniveau van mondeling en schriftelijk Nederlands, het aantal maanden les dat de cursist had gehad en het aantal uren les per week, de aanwezigheid in de lessen, omgang met huiswerk en doelperspectief.

Van docenten kregen we gegevens over instelling en groepen, sekse, leeftijd, land van herkomst, moedertaal, genoten opleiding(en), ervaring en scholing NT2 en Alfa NT2.
De onderwijsgegevens werden ingevuld voor elke groep waarin cursisten uit het bestand lessen volgden. We kregen informatie over de samenstelling en homogeniteit van de groep (sekse, herkomst, niveau, uitstroomperspectief, woonomgeving etc.), over het aantal uren les per week, het aantal docenten per groep, docentwisselingen en mogelijkheden tot tussentijdse instroom. Wat betreft methodieken en werkwijzen werd gevraagd naar de bodymethode alfabetisering, de bodymethode mondeling NT2, computermateriaal, verdeling van de lestijd over mondeling en schriftelijk Nederlands, huiswerk, gebruik van buitenschoolse opdrachten, portfolio of authentiek materiaal, taalstage, het bijhouden van vorderingen, gebruikte werkvormen en gebruik van de moedertaal in de lessen.
In totaal 50 docenten van negen verschillende ROC's namen deel aan het onderzoek en vulden de vragenlijsten in.

Alfabetisering NT2: een stand van zaken

In deze paragraaf wordt eerst een beeld geschetst van de cursisten die in 2008 en 2009 deelnamen aan alfabetiseringsonderwijs. Vervolgens geven we een indruk van de docenten en ten slotte wordt aan de hand van een aantal kenmerken een beeld gegeven van het alfabetiseringsonderwijs.

Wie zijn de alfabetiseringscursisten?
Van 322 cursisten die in de periode 2008-2009 onderwijs volgden is 80% vrouw en 20% man. De leeftijd van de cursisten varieert van 17 tot 67 (gemiddelde 41 jaar). Ongeveer de helft van de cursisten is ouder dan 40 jaar, ongeveer 20% is ouder dan 50. De cursisten zijn afkomstig uit 37 verschillende landen, de meesten uit Marokko, gevolgd door cursisten uit Turkije, Afghanistan, Irak en Somalië. Marokko is met een aandeel van 39% koploper. Overige landen zijn onder meer Ghana, Eritrea, de Dominicaanse Republiek, Thailand, Sierra Leone, Nigeria en China (zie figuur 1). Ongeveer 60% van de cursisten is in het herkomstland nooit naar school geweest, 30% heeft 2-5 jaar basisonderwijs gevolgd en een klein percentage meer dan 6 jaar basisonderwijs. Anders-alfabeten hebben leren lezen en schrijven in een ander schrift dan het Latijnse, zoals het Arabisch, het Chinees, het Thais, of het Ge'ez schrift dat in Ethiopië en Eritrea gebruikt wordt.



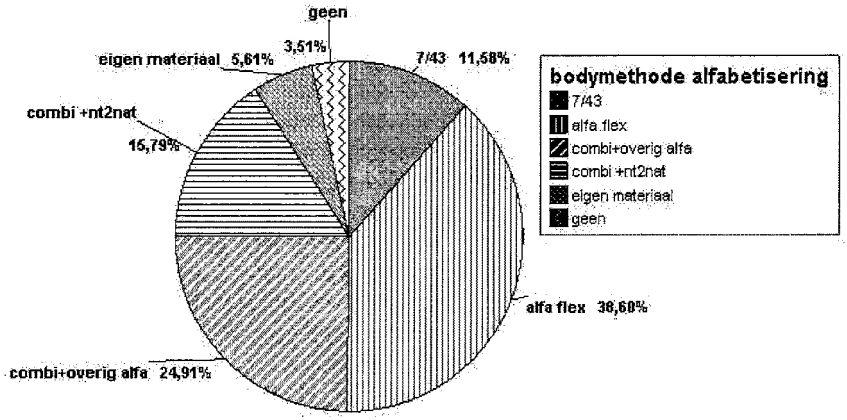
Figuur 1: Alfa NT2-cursisten verdeeld naar land van herkomst

Gemiddeld zijn de cursisten op het moment van het onderzoek ongeveer 10 jaar in Nederland; 30% is minder dan 5 jaar hier en 20% meer dan 20 jaar. Er zitten dus veel oudkomers in de alfabetiseringsgroepen. Een groot deel van de cursisten (85%) heeft kinderen (gemiddeld drie). Contact met Nederlandstaligen is gemiddeld matig. Van ongeveer 14% van de cursisten wordt geconstateerd dat ze veel contact hebben met Nederlandstaligen, van 52% dat ze dat weinig hebben. In de meeste gezinnen (58%) wordt volgens de docenten geen Nederlands gesproken. Het startniveau mondeling was (volgens opgave van de docenten) bij iets meer dan de helft van de cursisten 0 (54%), maar een redelijk percentage kwam de cursussen al binnen met een mondeling niveau op weg naar A1 (22%) of zelfs A1 (16%). Ongeveer 80% van de cursisten had schriftelijk een startniveau van 0. Iets meer dan de helft van de cursisten is inburgeringsplichtig volgens de Wet Inburgering, meer dan 40% van de alfacursisten is niet verplicht in te burgeren.[1]
Het merendeel van de cursisten heeft geen werk in Nederland (87%), vrouwen iets vaker dan mannen. Dat zal ook te maken hebben met het feit dat we alleen gegevens hebben van cursisten die overdag les kregen. Maatschappelijke participatie en OGO (opvoeding, gezondheid en onderwijs) zijn de twee meest genoemde uitstroomperspectieven (respectievelijk 35% en 22%), voor mannen wordt relatief vaak werk als uitstroomperspectief genoemd.

Wie zijn de alfabetiseringsdocenten?
Van 48 verschillende docenten zijn achtergrondgegevens bekend. Het zal waarschijnlijk de meeste lezers niet verbazen: alfabetiseringsdocenten zijn over het algemeen vrouwen die al een tijdje meegaan in dit werkveld. Van de docenten is 83% vrouw, de gemiddelde leeftijd is 52 jaar, de jongste is 22 jaar en de oudste 64; vijf docenten zijn jonger dan 45 jaar. Van de docenten hebben er 42 Nederlands als moedertaal, zes noemen Turks, Arabisch, of twee talen. In totaal 19 docenten (40%) hebben Pabo als vooropleiding (waarvan 27% naast de Pabo nog een andere opleiding heeft gevolgd), 12 docenten (25%) hebben een andere hbo-opleiding achter de rug, 7 docenten (15%) hebben een mo- of een universitaire talenopleiding gevolgd en nog eens 8 docenten (17%) een andere mo- of universitaire opleiding. Van de docenten heeft 73% specifieke NT2-scholing gevolgd, vooral de urgentieopleiding, een post-hbo cursus of specifieke trainingen; 27% heeft geen specifieke NT2-scholing. Een lager percentage van de docenten, 49%, heeft op de een of andere manier specifieke nascholing gevolgd op het gebied van alfabetisering NT2, vooral in de vorm van studiedagen of modules binnen de post-hbo opleiding. Gemiddeld hebben de docenten 15 jaar ervaring als NT2-docent (variërend van 1 tot 30 jaar) en 10 jaar als alfabetiseringsdocent. Iets meer dan de helft van de docenten vertelt geen van de moedertalen van de cursisten te beheersen, ongeveer 45% zegt enige beheersing van een of meerdere moedertalen van de cursisten te hebben. Daarbij worden meerdere keren Arabisch, Turks, Engels, Frans en Spaans genoemd. Onder de docenten die met z'n tweeën lesgeven aan dezelfde groepen, zijn iets vaker docenten die het Nederlands als tweede taal spreken. Dat wijst erop dat, wanneer er meer docenten aan één groep lesgeven, er iets vaker dan in het verleden ten minste één van hen één van de moedertalen van de cursisten beheerst.

Hoe ziet het alfabetiseringsonderwijs eruit?
Gemiddeld zitten er ongeveer 11 tot 12 cursisten in een groep en de groepen zijn voor het merendeel heterogeen wat betreft mondeling en schriftelijk niveau, uitstroomperspectief en land van herkomst. Meer dan 70% van de groepen is heterogeen qua sekse, maar het feit dat sommige groepen uit alleen vrouwen bestaan, heeft waarschijnlijk vooral te maken met het veel grotere aantal vrouwen in alfagroepen. Meestal geven er twee docenten les aan één groep, is er geen assistent aanwezig en kunnen cursisten in meer dan de helft van de gevallen regelmatig (elke week of elke maand) instromen. De gemiddelde aanwezigheid van cursisten wordt geschat op rond de 80%, minder dan 60% aanwezigheid wordt slechts één keer genoemd.

Er worden veel verschillende alfabetiseringsmethodes genoemd. De bodymethode die het meeste wordt gebruikt voor alfabetisering is *Alfa Flex* of een combinatie van *Alfa Flex* met andere methoden (zie figuur 2).



Figuur 2: Body-methoden gebruikt in Alfa NT2-groepen

De bodymethodes van mondeling NT2 die het meest in de groepen worden gebruikt zijn *Spreek Actief* (31.1%), een combinatie van verschillende methoden (28.9%) en *Van Start/Nu Verder* (15.6%). Enkele andere kenmerken van het alfabetiseringsonderwijs zijn:

- In 19% van de groepen worden regelmatig buitenschoolse opdrachten gegeven, in 64% van de groepen af en toe en in 17% van de groepen nooit.
- In 28% van de groepen krijgen cursisten altijd huiswerk, in 53% van de groepen regelmatig, in 19% van de groepen zelden of nooit.
- In 74% van de groepen wordt regelmatig gebruik gemaakt van authentieke materialen, in bijna een kwart van de groepen af en toe en in ongeveer 2% van de groepen nooit.
- Taalstages zijn binnen het alfabetiseringsonderwijs niet gebruikelijk: het merendeel van de ondervraagde docenten (83%) heeft dit niet opgenomen in het onderwijs.
- In iets meer dan de helft van de groepen vormen de eindtermen van inburgering onderdeel van de lessen.
- In tweederde van de groepen wordt een portfolio gebruikt (66%).

In tabel 1 en 2 staan enkele gegevens over de verdeling van de lestijd. Het percentage van de lestijd dat besteed wordt aan luisteren en spreken ligt tussen de 10-65%; gemiddeld wordt aan luisteren en spreken 42% van de tijd besteed. De tijd die aan lezen en schrijven besteed wordt, ligt tussen de 30-90%, met een gemiddelde tijdsbesteding van 47%. De variatie is groot, in sommige groepen wordt hooguit een derde deel van de tijd aan lezen en schrijven besteed, in andere verreweg de meeste tijd.

Verdeling in tijd	gemiddeld %	Sd.	Minimum	Maximum
Spreken en luisteren	41,94%	11,73	10%	65%
Lezen en schrijven	47,10%	10,26	30%	90%
Overig	10,96%	10,17	0%	33%

Tabel 1: Verdeling tijd over mondelinge en schriftelijke vaardigheden

Datzelfde geldt voor de verdeling van de lestijd over verschillende werkvormen (tabel 2): gemiddeld wordt een les opgedeeld in klassikaal werk, groepswerk (beide rond de 30%), individueel werk en werken aan de computer (beide rond de 20%). Dit varieert echter wel sterk per groep, zoals blijkt uit de minima en maxima: in sommige groepen wordt 75% van de tijd klassikaal gewerkt, en in andere helemaal niet.

Verdeling tijd	gemiddeld %	Sd	Minimum	Maximum
computer	16,7%	9,65	0%	40%
individueel	20,9%	16,04	0%	70%
groepswerk	27,4%	14,75	0%	68%
klassikaal	33,2%	15,80	0%	75%
overige	5,4%	8,81	0%	35%

Tabel 2: Verdeling tijd over diverse werkvormen in % van lestijd.

Samengevat is het beeld dat rond een derde van de tijd aan klassikaal onderwijs besteed wordt, terwijl aan groepswerk, individueel werken en werken aan de computer gemiddeld (iets) minder tijd besteed wordt.

Leerlast

Hoeveel tijd kost het om het lezen en schrijven in een tweede taal onder de knie te krijgen? Voor de groep Alfa NT2-cursisten is lezen en schrijven niet het enige dat ze moeten leren. Ook mondeling moeten ze de taal verwerven. Aan beide wordt ongeveer evenveel tijd besteed, maar in dit onderzoek wordt alleen gekeken naar de leerlast voor verwerving van schriftelijk Nederlands.
De berekening van de leerlast wordt op twee manieren gepresenteerd. Allereerst wordt berekend hoeveel onderwijstijd (contacturen) het cursisten heeft gekost om een bepaald niveau te halen en wat de

spreiding daarin is. Daarbij worden ook de verschillen nagegaan tussen analfabeten en anders-alfabeten, en tussen jongere en oudere cursisten. Om de leerlast ook nog op een andere manier te presenteren, worden vervolgens de cursisten gegroepeerd naar een vergelijkbaar aantal uren les (bijvoorbeeld cursisten die allen tussen 600-800 uur les hebben gehad) en van die groepen wordt nagegaan hoe de verdeling ligt over behaalde niveaus.
We hebben voor de berekening van de leerlast alleen de gegevens gebruikt van cursisten die zijn gestart op 0-niveau schriftelijke vaardigheden. Daarbij is (nog) geen rekening gehouden met andere mogelijk relevante cursistkenmerken en kenmerken van het onderwijs.
In tabel 3 staan de resultaten voor de verschillende alfa-niveaus, uitgesplitst naar analfabeten (n=170) en anders-alfabeten (n=44). Ter informatie vooraf: de deelnemers in elk van de groepen (bijvoorbeeld 71 cursisten die Lezen Alfa A gehaald hebben) zijn steeds andere deelnemers. Het gemiddelde aantal uren voor Alfa A, Alfa B en Alfa C mag dus *niet* opgeteld worden om een totaal aantal uren te krijgen. Dat zou alleen kunnen als eenzelfde groep cursisten langdurig gevolgd is van 0 via Alfa A naar Alfa B etc. Hier gaat het bij elk niveau om een andere groep, bijvoorbeeld om een groep die op het moment van meting Alfa B gehaald heeft; van de cursisten uit die groep wordt dan vastgesteld hoe lang ze erover hebben gedaan om dat niveau te bereiken.

Allereerst blijkt dat van de 171 analfabeten die een stap gezet hebben (sommigen bevinden zich nog steeds op niveau 0) er 23 niveau Alfa C hebben gehaald bij lezen (ongeveer 14%) en 16 bij schrijven (ongeveer 10%) en dat van de 44 anders-alfabeten er 10 niveau C gehaald hebben (ongeveer 20%). Dat relatief kleine percentage cursisten doet daar gemiddeld meer dan 900 uur over, maar de verschillen tussen cursisten zijn enorm groot. Van de analfabeten hebben er 29 niveau Alfa B gehaald bij lezen en schrijven (ongeveer 17%). Gemiddeld doen die daar bij lezen meer dan 1000 uur over en bij schrijven meer dan 800 uur. Van de analfabeten hebben er 57 niveau Alfa A gehaald bij lezen (33%) en 87 niveau Alfa A bij schrijven (51%). De overigen hebben geen niveaustap gemaakt tijdens het onderwijs NT2. Het merendeel van de cursisten, kortom, heeft na het genoten onderwijs niveau Alfa A gehaald.

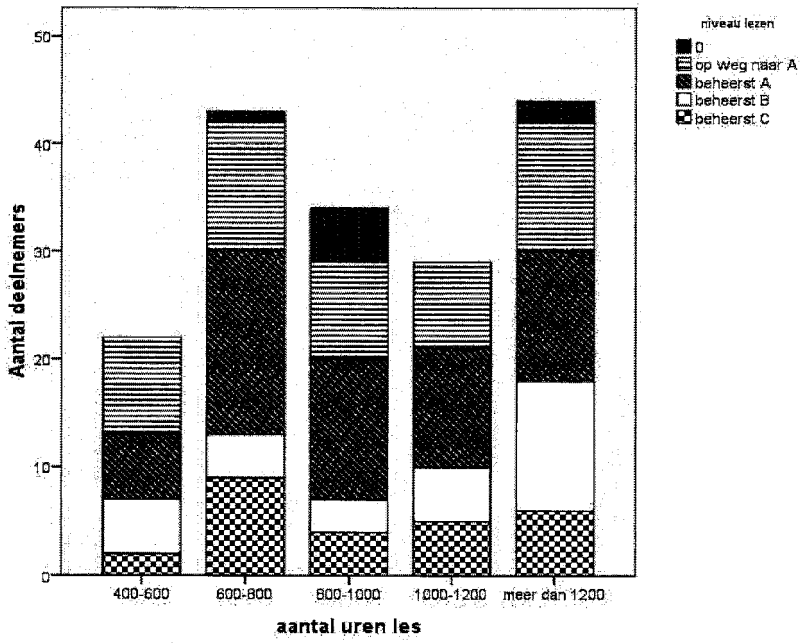
Samengevat heeft na ongeveer 800-900 uur les rond een derde van de cursisten minder gehaald dan niveau Alfa A, een derde niveau Alfa A, 20% niveau Alfa B en 10-15% Alfa C.

	Allen startniveau schriftelijk 0	Analfabeten < 2 jaar onderwijs in land van herkomst	Anders-alfabeten > 2 jaar onderwijs in land van herkomst
Toets	**Uren les**	**Uren les**	**Uren les**
Op weg naar Lezen A gemiddeld Min - max N (= deelnemers)	 864 206-2116 60	 918 206-2116 49	 626 206-1135 11
Lezen A behaald gemiddeld Min - max N	 842 103-2786 71	 804 103-1490 57	 1005* 258-2786* 13
Lezen B behaald gemiddeld Min - max N	 1011* 103-3870* 40	 1131* 103-3870* 29	 728 258-1342 10
Lezen C behaald gemiddeld Min - max N	 867 155-2150 33	 909 155-2150 23	 770 193-2064 10
Op weg naar schrijven A gemiddeld Min - max N	 771 206-1445 44	 792 206-1445 38	 645 206-2322 6
Schrijven A behaald gemiddeld Min - max N	 929* 103-3870* 112	 972* 103-3870* 87	 774* 206-3096* 24
Schrijven B behaald gemiddeld Min - max N	 790 103-1741 35	 827 103-1741 29	 612 193-1819 6
Schrijven C behaald gemiddeld Min - max N	 985 155-2150 25	 976 155-2150 16	 1001 387-2064 9

Tabel 3: Gemiddelde leerlast en spreiding voor de verschillende niveaus.

* gemiddelde enigszins vertekend door een paar extreme buitenbeentjes met meer dan 2700 uur les

Op de tweede plaats blijkt dat de variatie in leerlast zeer groot is, voor elk van de behaalde niveaus. Er is bijvoorbeeld een analfabete cursist die na minder dan 200 uur niveau C gehaald heeft, terwijl een andere cursist na meer dan 2000 uur nog steeds op weg is naar Alfa A. Die variatie is bij alle niveaus groot, zowel bij lezen als bij schrijven. Uit de tabel blijkt ook dat anders-alfabeten gemiddeld minder tijd nodig hebben dan de analfabeten. Ook hebben oudere cursisten (ouder dan 40 jaar) bij elk van de niveaus gemiddeld 100-200 uur meer nodig dan jongere cursisten om dat niveau te bereiken.
In figuur 3 staan de leerlastgegevens als de cursisten uitgesplitst worden naar groepen die ongeveer even lang les hebben gehad. Ook nu blijkt de grote variatie in leerlast. Van de groep die 400-600 uur les heeft gehad, heeft een klein deel voor lezen niveau C heeft gehaald, terwijl van de groep die meer dan 1200 uur les heeft gehad een relatief groot deel nog niet niveau Alfa A gehaald heeft. De gegevens over schrijven vertonen eenzelfde beeld: bij de groep die van 400-600 uur les heeft gehad, komen alle niveaus voor, bij de groep die meer dan 1200 uur les heeft gehad ook.



Figuur 3: Verdeling behaalde niveaus voor groepen cursisten met vergelijkbare onderwijstijd

Succesfactoren

Uit het voorgaande bleek dat er enorm veel variatie bestaat in de tijd die cursisten nodig hebben om een van de niveaus van het *Raamwerk Alfabetisering NT2* te halen, variërend van een paar honderd uur tot meer dan 2500 uur. Dat neemt niet weg dat sommige kenmerken van cursisten, van docenten of van het onderwijs een positieve of juist negatieve invloed kunnen uitoefenen op tempo en succes van Alfabetisering NT2. Welke cursistkenmerken en onderwijskenmerken voorspellen het beste het succes dat cursisten behalen? Daarbij zijn natuurlijk vooral die kenmerken belangrijk waar het onderwijs invloed op kan uitoefenen; dat zijn uiteraard de kenmerken van het onderwijs, maar bijvoorbeeld ook sommige 'kenmerken' van de cursisten zoals aanwezigheid of motivatie. Aan die laatste twee zou ook het onderwijs iets kunnen doen. Maar aan de leeftijd van een cursist kun je nu eenmaal niets veranderen, ook als blijkt dat dat een factor van belang is.
In deze paragraaf worden alleen gegevens gepresenteerd van cursisten die met de schriftelijke vaardigheden op nulniveau begonnen zijn. Voor de bepaling van het succes is gebruik gemaakt van de scores die ze haalden op een van de lees- of schrijftoetsen (A, B of C). Voor deze gelegenheid zijn die allemaal omgezet naar één schaal (op basis van omzettingstabellen van het Cito), dus bij wijze van spreken alsof ze allemaal hetzelfde toetsboekje hadden gehad. Dat noemen we de *schaalscores* lezen en schrijven. Van een subgroep van 171 cursisten hebben we bovendien toetsgegevens van 2008 én 2009 en dus ook de verschillen tussen die scores. Dat noemen we de *groeiscores*, die apart weergegeven zijn in tabel 4 en 5.
Eerst hebben we gekeken naar de correlaties van de scores met cursistkenmerken, daarna met onderwijskenmerken. Een correlatie geeft samenhang weer: een positieve correlatie tussen leeftijd en score betekent bijvoorbeeld hoe ouder de cursist, hoe hoger de score; een negatieve correlatie betekent dan hoe ouder de cursist, hoe lager de score.

Cursistkenmerken

In tabel 4 staat een overzicht van correlaties tussen onbeïnvloedbare cursistkenmerken en de scores voor lezen en schrijven in het Nederlands.

	Schaal-score lezen	Schaal-score schrijven	Groei-score lezen	Groei-score schrijven
leeftijd	-.23**	-.23**	-.16*	-.19*
jaren opleiding herkomstland	.12	.17**	.04	.17*
verblijfsduur Nederland	-.08	-.19**	-.16	-.26**
startniveau mondeling	.16*	.04	-.07	-.11
aantal uren les	.05	.03	-.22**	-.09
inburgeringsplichtig	.01	.07	.14	.16
aantal kinderen	-.08	-.15*	-.12	-.12
Betaald werk in NL	-.01	.01	-.04	-.08

* p<.05, ** p<.01

Tabel 4: Correlaties cursistkenmerken (startniveau schriftelijk 0) en scores lezen en schrijven.

Enkele correlaties zijn significant, dat wil zeggen dat ze samenhangen met succes. Leeftijd is daarvan de belangrijkste: hoe ouder cursisten zijn, hoe lager de scores, en ook hoe minder hard ze vooruit zijn gegaan tussen 2008 en 2009. Door de bank genomen zijn oudere cursisten – dat zal de meeste docenten niet verbazen – langzamer dan jongere. Bedenk wel, dit zijn steeds gemiddelde correlaties: het is dus best mogelijk dat een individuele cursist van 55 jaar veel sneller leert dan een andere individuele cursist van 25 jaar. Verblijfsduur heeft dezelfde negatieve correlatie, maar oudere cursisten zijn vaak ook al langer in Nederland. Een ander cursistkenmerk dat er toe doet en dat we niet kunnen veranderen is aantal jaren vooropleiding (significant bij schrijven). Cursisten die al enkele jaren naar school zijn gegaan, leren over het algemeen makkelijker lezen en schrijven dan cursisten die nog nooit naar school zijn geweest. Het startniveau mondeling hangt alleen significant samen met de eindscore lezen: cursisten die mondeling al op een hoger niveau begonnen, zijn verder gekomen bij het lezen. Het totale aantal uren dat cursisten les gehad hebben, blijkt, zoals vaker (Cito 2008b, Condelli & Spruck-Wrigley 2003), niet of nauwelijks van invloed op de scores. Alleen de negatieve correlatie met groeiscores voor lezen is significant. Dat lijkt een enigszins vreemde uitkomst (hoe meer uren les je hebt gehad, hoe slechter het gaat), maar hoeft dat niet te zijn. Het kan ook betekenen dat mensen die meer uren onderwijs nodig hebben, die ook krijgen.

In tabel 5 staan enkele correlaties met meer door onderwijs beïnvloedbare cursistkenmerken.

	Schaal-score lezen	Schaal-score schrijven	Groei-score lezen	Groei-score schrijven
Contact Nederlandstaligen	.38**	.23**	-.08	.03
Percentage aanwezigheid	.23**	.23**	.05	.01
Cursist maakt huiswerk	.18**	.18**	.21*	.14

* p<.05, ** p<.01

Tabel 5: Correlaties beïnvloedbare cursistkenmerken met scores lezen en schrijven

Naarmate cursisten meer contact hebben met Nederlandstaligen, zijn hun eindscores voor lezen en schrijven significant hoger. Overigens kan dat twee dingen betekenen: cursisten die meer contact hebben met Nederlandstaligen bereiken een hoger niveau, of cursisten die meer Nederlands beheersen zoeken meer contact met Nederlandstaligen dan cursisten die nog niet veel kunnen. Het percentage aanwezigheid in de les en het maken van huiswerk door cursisten hangen ook systematisch en significant samen met de eindscores voor lezen en schrijven; bij huiswerk ook met de vooruitgang tussen 2008 en 2009 bij lezen.

Docentkenmerken

Wat docentkenmerken betreft, zijn de meeste correlaties laag en niet significant. Dat heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat bijna alle docenten zowel zwakke leerders als vlottere leerders in hun groepen hebben. Voor zover er wel een klein, maar significant verband is, is dat eerder negatief dan positief. Op het eerste oog lijkt het er een beetje op, dat docenten met meer ervaring en iets meer scholing het juist niet beter doen dan docenten met minder ervaring en scholing. Dat lijkt vreemd, maar deze uitkomst zou ook kunnen betekenen dat in de praktijk de oudere, meer geschoolde en ervaren docenten vaker lesgeven aan moeizaam lerende cursisten die niet zo snel vorderen. De vooropleiding van de docent (pabo, overig hbo, universitair talen of overig universitair) vertoont geen duidelijke samenhang met de resultaten van de cursisten.

Onderwijskenmerken

Belangrijker dan de cursistkenmerken zijn de kenmerken van het onderwijs en de samenhang daarvan met de scores voor lezen en schrijven van de cursisten. In tabel 6 staat een overzicht van de partiële correlaties (gecorrigeerd voor leeftijd en uren les) tussen onderwijs-kenmerken en scores lezen en schrijven. Opnieuw zijn alleen de gemarkeerde correlaties met sterretjes veelzeggend, en opnieuw zijn ze over het algemeen niet hoog.

Controle voor uren les en leeftijd	Schaal-score lezen	Schaal-score schrijven	Groei-score lezen	Groei-score schrijven
groepsgrootte	-.02	.01	-.13	-.18*
aantal uren les per week	.03	.08	-.05	.08
aantal docenten	.15*	.14*	-.10	.03
wisselingen docenten	.07	.06	-.11	-.01
% tijd aan luisteren/spreken	-.03	.09	-.06	.07
% tijd aan lezen/schrijven	.00	.03	-.19*	-.19*
buitenschoolse opdrachten	.04	-.01	-.14	.01
taalstage	.10	.01	.16	.03
portfolio	.13†	.18*	.06	.21*
eindtermen inburgering in lessen	.05	-.05	-.07	-.12
authentieke materialen	.06	-.00	-.10	.05
gebruik moedertaal in les	. 13†	.16*	.03	.00
werkvorm computer % tijd	.17*	.09	-.05	-.06
werkvorm individueel % tijd	.14	.21*	-.03	-.03
werkvorm groep % tijd	-.03	-.04	-.05	-.14
werkvorm klassikaal %tijd	-.19*	-.22*	.04	.09

† p<.10, * p<.05, ** p<.01

Tabel 6: Partiële correlaties tussen onderwijskenmerken en scores voor lezen en schrijven

De meeste correlaties zijn niet echt hoog, maar er zijn toch een paar stabiele patronen te herkennen. Er zijn enkele kenmerken die niet samenhangen met de resultaten van cursisten bij lezen en schrijven en de vorderingen daarin tussen 2008 en 2009. Dat zijn het aantal wisselingen van docenten, de tijd die aan luisteren en spreken besteed wordt en aan groepsactiviteiten, het al dan niet werken met buitenschoolse opdrachten of authentieke materialen en het al dan niet werken met de eindtermen inburgering in de alfa-lessen. Significante samenhang is er wel bij andere onderwijskenmerken. Het *aantal* docenten hangt positief samen met de scores: cursisten die les krijgen van twee verschillende docenten (niet tegelijkertijd) doen het iets beter dan cursisten die één docent hebben. Het percentage van de lestijd dat besteed wordt aan lezen en schrijven, hangt significant negatief samen met de groeiscores voor lezen en schrijven. Van de diverse vormen van contextualisering van het onderwijs (taalstage, gebruik van buitenschoolse opdrachten, gebruik van authentieke materialen, etc.), blijkt alleen het gebruik van het portfolio in de lessen significant positief samen te hangen met de scores voor lezen en schrijven, en met de groeiscores voor schrijven. Als docenten een portfolio gebruiken, blijken cursisten succesvoller in het lezen en schrijven van het Nederlands. Het gebruik van de moedertaal van de cursisten in de les hangt significant en positief samen met de eindscores voor schrijven, maar die positieve impact blijkt alleen op de langere termijn zichtbaar. Een aantal interessante uitkomsten biedt ook de tijd die

besteed wordt aan diverse werkvormen in het onderwijs (computer, individueel werken, groepswerk of klassikaal werken). Gebruik van de computer correleert significant en positief met de scores voor lezen, de mogelijkheid individueel te werken positief en significant met de scores voor schrijven. Klassikaal werken daarentegen correleert significant negatief met de scores voor lezen en schrijven. Naarmate er meer klassikaal gewerkt wordt, zijn de cursisten minder succesvol in het lezen en schrijven.

Als ook nog op een andere manier gekeken wordt naar de belangrijkste succesfactoren in volgorde van belangrijkheid, dan ontstaat in grote lijnen hetzelfde beeld.
Voor *lezen* zijn de belangrijkste voorspellers van succes: contact met Nederlandstaligen, tijd die ze aan de computer kunnen werken, aantal jaren opleiding in het herkomstland, percentage aanwezigheid in de les, en het gebruik van de moedertaal in de les. Deze factoren dragen allemaal positief bij aan de eindscores voor lezen. De tijd die besteed wordt aan klassikaal werken draagt daarentegen negatief bij. Hoe meer tijd besteed wordt aan klassikaal werken, hoe minder leesvaardig de cursist.
Voor *schrijven* zijn positieve voorspellers van succes wat cursistkenmerken betreft: het aantal jaren opleiding in het herkomstland, contact met Nederlandstaligen en het percentage aanwezigheid in de les. Wat onderwijskenmerken betreft zijn de belangrijkste indicatoren van succes: gebruik van een portfolio en gebruik van de moedertaal in de les. Negatieve voorspellers zijn het percentage klassikaal werken, maar ook de leeftijd van de cursist. Bij de groeiscores voor schrijven draagt alleen het gebruik van het portfolio significant bij aan de vooruitgang in schrijven tussen 2008 en 2009.

Dit zijn overigens heel globale maten en ook relatief lage correlaties die maar een klein deel van de prestaties van cursisten kunnen verklaren. Om preciezer te weten wat er achter het gebruik van een portfolio of klassikaal onderwijs schuilgaat, en om andere, misschien even relevante factoren op het spoor te komen, zou je ook een kwalitatief onderzoek moeten doen en in de klassen het onderwijs en het leren moeten gaan observeren.

Conclusies

De leerlast om een niveau Alfa A, B of C(A1) te halen laat extreem grote verschillen zien: een enkele analfabete cursist kan in minder dan 400 uur onderwijs niveau Alfa C halen, terwijl enkele anderen na 2000 uur nog steeds op weg zijn naar niveau Alfa A. Anders geformuleerd: na ongeveer 800-900 uur les heeft ongeveer eenderde van de cursisten minder gehaald dan niveau Alfa A, eenderde niveau Alfa A, 20% niveau Alfa B en

10-15% Alfa C. Hier kan overigens aan toegevoegd worden dat een aantal van deze cursisten als "herkomers" getypeerd kan worden, die ook in het verleden al een keer zonder veel succes alfabetiseringsonderwijs NT2 gevolgd hebben.
Deze verschillen maken het moeilijk om een gemiddeld aantal uren als uitgangspunt te nemen voor de te bepalen trajectduur.

De belangrijkste indicatoren van succes blijken te zijn: het gebruik van een portfolio, het gebruik van de moedertaal in de les (vooral bij schrijven, maar in enige mate ook bij lezen) en contacten met Nederlanders (een belangrijke succesfactor bij zowel lezen als schrijven). Het gebruik van de computer blijkt vooral een positieve invloed te hebben op lezen, en gebruik van individuele werkvormen op schrijven. Gaat er een hoog percentage van de tijd op aan klassikaal werken, dan blijkt dat voor zowel lezen als schrijven een negatieve werking te hebben. Van de cursist-kenmerken kunnen we opmerken dat het percentage aanwezigheid in de les en het maken van huiswerk een positieve invloed heeft op de resultaten van lezen en schrijven. De leeftijd en het aantal jaren onderwijs zijn onveranderbare aspecten die wel van invloed zijn op de leerlast en het succes: de leeftijd in negatieve zin, en het aantal jaren genoten onderwijs in het land van herkomst in positieve zin.

Aanbevelingen voor het onderwijs

We geven ten slotte enkele aanbevelingen voor het onderwijs. Dit doen we echter wel met enige voorzichtigheid, want er zijn ook veel factoren die er kennelijk toe doen maar die we hier niet hebben kunnen onderzoeken (zoals het leervermogen van cursisten). De belangrijkste aanbevelingen hebben direct te maken met het feit dat de indicatoren van succes indirect bijna allemaal in positieve zin lijken te wijzen op een vorm van onderwijs waarin cursisten actief aan het leren zijn en actief participeren in de Nederlandse samenleving.

Onze aanbevelingen luiden:

- Stimuleer de cursisten altijd te komen, altijd hun huiswerk te maken en zorg dat ze veel contact hebben met Nederlandstaligen.
- Gebruik een portfolio, dat geeft waarschijnlijk zowel de docent als de cursisten zicht op de doelen, de vorderingen en het leren, en dat zorgt voor een bruggetje met het leven buiten de les.
- Gebruik af en toe als het nodig is de moedertaal van de cursisten, bijvoorbeeld om iets snel te verhelderen (eventueel met behulp van andere cursisten).
- Laat cursisten aan de computer oefenen en laat ze bij schrijven zelfstandig werken.

- Besteed niet teveel tijd aan klassikale werkvormen. Waarschijnlijk zijn de cursisten dan te weinig bezig met actief leren.

Kortom, zorg voor cursisten die continue actief zijn en zorg ervoor dat in een klas met grote verschillen in leerstijl en capaciteiten deze bij iedere cursist maximaal benut kunnen worden door maatwerk te leveren.

Noot

1. Een deel van de inburgeringsplichtige cursisten is nadat zij al een cursus volgden alsnog aangemerkt als inburgeringsplichtig, een deel is door de gemeenten aangemeld. De groep die niet inburgeringsplichtig is, heeft zich zelf aangemeld.

Literatuur

Cito (2008a). *Voortgangstoets Alfa.* Arnhem, Cito.

Cito (2008b) *Succesfactoren bij het leren van de taal in het kader van Inburgering.* www.vrom.nl

Condelli, L. & H. Spruck-Wrigley (2006). Instruction, Language and Literacy: What works study for Adult ESL Literacy Students. In I. van de Craats, J. Kurvers & M. Young-Scholten (eds.), *Proceedings of the Leslla Workshop 2005.* Utrecht: LOT.

Kurvers, J. & W. Stockmann (2009). *Alfabetisering NT2 in beeld: Leerlast en succesfactoren.* Tilburg: Universiteit van Tilburg

Stockmann, W. & K. Dalderop (2007). *Raamwerk Alfabetisering NT2.* Arnhem: Cito.

HET GEBRUIK VAN ICT IN HET TWEEDETAALONDERWIJS AAN VOLWASSEN MIGRANTEN.
Een kwalitatief onderzoek in Nederland en Zweden.[1]

MARIANNE DRIESSEN
Cinop

Inleiding

ICT is niet meer weg te denken uit het huidige onderwijs. Dit geldt niet alleen voor het reguliere onderwijs, maar ook voor het volwassenen-onderwijs, en meer specifiek het tweedetaalonderwijs. In een onderzoek dat CINOP uitvoerde in samenwerking met de Universiteit van Tilburg en de Universiteit van Göteborg, stond de vraag centraal in hoeverre ICT-toepassingen (ICTs) een rol spelen bij het leren van de tweede taal door volwassen migranten in Nederland en Zweden. De keuze voor Nederland en Zweden had te maken met het feit dat beide landen een hoge graad van digitalisering kennen en jaarlijks te maken hebben met grote groepen migranten terwijl hun inburgeringsbeleid op nationaal niveau verschillend is. In beide landen heerst echter de overtuiging dat inburgeren méér betekent dan het leren van de taal van het land. Het leren functioneren in de nieuwe samenleving vereist, naast taalvaardigheid, ook steeds meer digitale vaardigheden.
Het onderzoek had onder andere tot doel om te onderzoeken wat nu precies bevorderende en belemmerende factoren zijn bij het gebruik van ICTs in het tweedetaalonderwijs. Het onderzoek heeft geleid tot een aantal aanbevelingen om de bevorderende factoren te versterken en de belemmerende factoren zo veel mogelijk weg te nemen. In dit artikel ga ik in op een aantal bevindingen die te maken hebben met de rol van de docent bij het gebruik van ICTs in het tweedetaalonderwijs.

Onderzoeksvragen en onderzoeksopzet

De algemene onderzoeksvraag spitste zich toe op de vraag: *Hoe kan ICT het onderwijzen en leren van een tweede taal en de bijbehorende culturele aspecten ondersteunen?* Het onderzoek beperkte zich expliciet tot volwassen migranten die de tweede taal leren in een formele setting (een training of cursus bij een opleidingsinstituut of school). De deel-vragen hebben betrekking op beleid en organisatie, een overzicht van de

gebruikte ICTs per land, bevorderende en belemmerende factoren, mogelijke verbeteringen, en aanbevelingen voor beleid en onderzoek.
De opzet van het onderzoek was drieledig. Op de eerste plaats is er literatuuronderzoek gedaan om antwoord te krijgen op de meer algemene vragen over beleid, organisatie en beschikbare ICTs voor het leren van de tweede taal. Daarnaast zijn er per land tussen de tien en vijftien experts als sleutelinformanten benaderd voor interviews. Zij kregen vragen voorgelegd die vooral gingen over de bevorderende en belemmerende factoren en de eventuele beleidsaanbevelingen. Tot slot zijn er een aantal diepgravende case studies uitgevoerd (drie in Nederland en twee in Zweden) waarbij docenten en hun cursisten zijn geobserveerd en bevraagd bij het werken met bepaalde ICT-toepassingen.

Beleid en organisatie in beide landen

Het onderzoek laat zien dat beide landen nogal verschillen wat betreft hun integratiebeleid en daardoor ook wat betreft hun beleid ten aanzien van de organisatie van het tweedetaalonderwijs.
Nederland kent een immigratie- en integratiebeleid dat over het algemeen binnen Europa als strikt wordt beschouwd. Het is voor buitenstaanders niet altijd duidelijk dat het beleid ook fijnmazig is (en daardoor als complex wordt ervaren) om zoveel mogelijk maatwerk te kunnen bieden aan de verschillende (groepen) migranten (oudkomers, nieuwkomers, geestelijk bedienaren, EU-burgers, mensen die zich voorbereiden op hun komst naar Nederland etc.). Een verplichte inburgeringstoets is onderdeel van dit beleid. Deze toets bevat enkele belangrijke ICT-onderdelen (onder andere de TGN: *Toets Gesproken Nederlands*). Het te behalen niveau (A2) is afgeleid van het *Europees Referentiekader Talen* (ERK). Een ander belangrijk aspect van het Nederlandse beleid is dat de markt voor het aanbieden van inburgeringscursussen sinds een aantal jaren is vrijgegeven. Deze is dus niet (meer) in handen van de overheid, hoewel de regie bij de (lokale) overheid ligt en er dus wel degelijk sprake is van sterke sturing: gemeenten kopen de cursussen in bij lokale aanbieders en beheren het budget dat de overheid hiervoor ter beschikking stelt.
Zweden kent een minder strikt immigratie- en integratiebeleid. Een belangrijk verschil is dat er geen verplichting bestaat voor het volgen van een integratietraject of het behalen van een test, ook niet voor het verkrijgen van de Zweedse nationaliteit. Maar voor werk of een uitkering is het wel verplicht een bepaald taalniveau te hebben gehaald. Dit niveau is (nog) niet gerelateerd aan het ERK.[2] De lokale overheid (gemeenten) biedt via allerlei scholingsinstituten zoals Volkshogescholen en dergelijke cursussen Zweeds als tweede taal aan. Iedere migrant kan zich voor deze gratis cursussen inschrijven. Hierdoor is er geen commerciële markt van aanbieders van inburgeringscursussen. Iedereen kan ook de landelijke

SFI (Swedish For Immigrants) test doen. Deze test is nog steeds met pen en papier, maar er wordt gewerkt aan een digitale versie.
In beide landen wordt er naast het leren van de taal nadruk gelegd op het leren kennen van de samenleving. Het leren van digitale vaardigheden is daar een onderdeel van. De informanten op beleidsniveau benadrukken dat integratie voorop staat en dat het leren van de taal daartoe als een belangrijk middel wordt gezien.

Aanbod ICTs voor tweedetaalonderwijs

In Nederland is er een groot en gevarieerd aanbod van ICT-toepassingen voor het leren van Nederlands als tweede taal. Dit aanbod bestaat onder andere uit complete taalcursussen op diverse niveaus (van beginners tot gevorderden), waarbij het leermiddel vaak bestaat uit een pakket met een combinatie van papieren en digitale materialen. Daarnaast zijn er digitale tools om specifieke vaardigheden te trainen, zoals een uitspraaktrainer. Ook zijn er in Nederland allerlei educatieve websites die zich richten op tweedetaalleerders. Voor NT2-docenten zijn er allerlei websites en communities op internet te vinden. Tot slot zijn er de officiële toetsen voor het inburgeringsexamen die voor een deel digitaal zijn en waarvoor inmiddels allerlei oefenmaterialen beschikbaar zijn. Zo zijn er bijvoorbeeld digitale hulpmiddelen waarmee je kunt oefenen voor de TGN of voor het examen KNS (*Kennis van de Nederlandse Samenleving*).
Over het algemeen zijn de meeste van deze ICT-toepassingen niet gratis. Ze zijn door professionele uitgevers of particuliere taleninstituten ontwikkeld. Sommige sites op internet zijn wel gratis toegankelijk, maar daarvan is de kwaliteit twijfelachtig.
Wat opvalt in het Nederlandse aanbod is dat er voor elke doelgroep en elk niveau wel iets digitaals te vinden is. Het is eerder de kunst om als docent een juiste keuze te maken.

Het aanbod van ICT-toepassingen voor het leren van Zweeds als tweede taal in Zweden is duidelijk minder en minder gevarieerd. Het was ook moeilijker om een totaaloverzicht van dit aanbod te krijgen. Net als in Nederland zijn er papieren methoden met een extra cd-rom of internetsite. Er zijn ook websites met links naar instructiemateriaal, cursusmaterialen en begrijpelijke informatie. Deze sites zijn ontwikkeld door de gemeentelijke onderwijsinstellingen en zijn vaak gratis. Diverse uitgevers geven digitale materialen uit die uiteraard niet gratis zijn. Deze worden echter door de scholen niet gebruikt en zijn eerder gericht op mensen die buiten Zweden Zweeds leren. Verder zijn er discussie/chatsites voor taalleerders en oefenmaterialen voor tests.
Een opvallend verschil met Nederland is dat er weinig differentiatie is in niveaus en doelgroepen. Echter, het meeste materiaal is gratis.[3]

De case studies

Om inzicht te krijgen in het werkelijke gebruik van ICT bij het leren van de tweede taal zijn er vijf case studies uitgevoerd, drie in Nederland en twee in Zweden.
Voor Nederland is gekozen voor drie case studies die vooral van elkaar verschilden wat betreft het type ICT: *IJsbreker* van ThiemeMeulenhoff, de *Virtuele Wijk* (onderdeel van *Thuis in Nederlands*) van ITpreneurs, en tot slot de *NT2 Nieuwslezer* van Edia.
In Zweden was er niet zoveel keuze in de daar gebruikte ICTs. Daarom is gekozen voor verschillende cursusgroepen die een verschillend curriculum doorliepen: een intensief programma van 4-6 uur per dag, vijf dagen per week. Deze groep gebruikte *Kreativ Pedagogic*, een papieren leergang met extra ICT-ondersteuning. De andere cursusgroep had slechts één avond (3 uur) per week les op het instituut en werkte tussendoor, door middel van zelfstudie, aan hun Zweeds. Hiervoor werd het ICT-leermiddel *Digitala spåret* (een soort digitale leeromgeving) ingezet.

Alle case studies laten zien dat ICT-gebruik een vanzelfsprekendheid is geworden in het tweedetaalonderwijs, maar dat aan de randvoorwaarden om het goed in te zetten lang niet altijd wordt voldaan. Zo worstelen zowel docenten als studenten regelmatig met technische problemen of met de toegang tot computers (te weinig PC's). De belangrijkste hindernis echter die in alle case studies naar voren kwam is van meer didactische aard: voor zowel docenten als taalleerders is het vaak niet voldoende duidelijk op welke manier de ICT-toepassing het beste gebruikt kan worden om bij te dragen aan het taalverwervingsproces.

> *'ICT kan een ramp zijn als de cursist ondergesneeuwd raakt door de input. Ik bedoel, dat als hij of zij niet snapt hoe het programma werkt en hoe ze ermee om kunnen gaan. Dan blijven ze maar klikken en zeggen dan 'ik ben klaar!'.' (docent)*

Ook weten docenten vaak niet om te gaan met het concept van 'zelfstandig leren' met behulp van ICT. Sommige cursisten voelen zich aan hun lot overgelaten als ze eenmaal aan de PC zitten.

> *'Het werken met ICT kan soms erg tijdrovend en zinloos voelen, vooral voor die cursisten die niet gewend zijn om zelfstandig te werken'. (docent)*

Als grootste voordeel komt echter naar voren dat de taalleerders tijdens het leren van de tweede taal ook digitaal vaardiger worden en de technologie ook voor andere zaken gebruiken dan puur het taalleren, zoals chatten en e-mailen en dingen opzoeken op internet.

'Ik gebruik het (de PC thuis) voor allerlei dingen, ook voor Nederlands leren.' (cursist)

Het leren van digitale vaardigheden wordt gezien als een prettige en zinvolle bijkomstigheid, iets wat automatisch geleerd wordt tijdens het leren van de tweede taal. Docenten vinden het een groot voordeel dat ze in een groep kunnen differentiëren met behulp van ICT, dat ze de resultaten van de cursisten kunnen volgen en dat ze via internet een grote keuze hebben aan authentieke materialen.

'Omdat bij IJsbreker de resultaten van de cursisten worden opgeslagen krijg je een goed beeld van wat ze doen en kunnen. Oefenen, herhalen, aanpassen, in de praktijk brengen: je vangt eigenlijk twee vliegen in één klap. Aan de ene kant is een cursist aan het leren, hij is druk bezig, en tegelijkertijd kun je meer specifieke aandacht geven aan andere cursisten.' (docent)

Wat werkt? Bevorderende factoren

Uit de case studies en de interviews met sleutelinformanten in beide landen (beleidsmakers op het ministerie, gemeenten, uitgevers, wetenschappers, managers en docenten) zijn een aantal factoren naar voren gekomen die door de betrokkenen worden ervaren als belemmerd dan wel bevorderend voor het effectief leren van een tweede taal met behulp van ICT.
Door allen werd de grote waarde van ICT erkend. ICT is niet meer weg te denken uit de maatschappij en dus ook niet meer uit het onderwijs aan migranten die moeten of willen inburgeren. ICTs bieden oplossingen voor differentiatie: de docent kan verschillende leermiddelen inzetten voor verschillende doelgroepen op verschillend niveau. Ook bieden ICTs mogelijkheden voor onafhankelijk leren en informeel leren, zowel op school als thuis en op het werk.
Voor de docent biedt het internet ongekende mogelijkheden om meer authentieke en motiverende lesmaterialen te zoeken en samen te stellen. Ook kan via internet de verbinding worden gelegd tussen het leren van de tweede taal en het leren kennen van de samenleving. Op deze manier leren migranten digitale vaardigheden terwijl ze de taal leren.
Het werken met ICT-toepassingen voor tweedetaalverwerving geeft de docent een nieuwe en uitdagende rol. Dit maakt voor veel docenten hun werk interessanter. Ook kunnen docenten via internet en virtuele netwerken met elkaar in contact komen en ervaringen en materialen uitwisselen en werken aan hun deskundigheid.
Over het algemeen wordt gedacht dat de inzet van ICTs voor het leren van een tweede taal kostenbesparend werkt omdat het de leertijd zou verkorten en er efficiënter kan worden geprogrammeerd (er kunnen

mensen van verschillend niveau bij elkaar worden gezet). Hierover zijn echter ook twijfels geuit. Echter, niemand gelooft nog in een wereld, en dus tweedetaalonderwijs, zónder ICT. Een helder inzicht in kosten en baten van de inzet van ICTs ontbreekt echter op alle niveaus.
De meeste betrokkenen zijn er echter van overtuigd dat de inzet van ICTs leidt tot betere resultaten, hoewel het niet duidelijk is waarmee (met welke andere werkvormen of leermiddelen) dit dan vergeleken zou moeten worden. Toch zijn ook de cursisten zelf ervan overtuigd dat ze beter leren met behulp van ICTs.[4]

> *'Met ICT stimuleer je al je kanalen om te leren. Als je naar een video kijkt kun je ook luisteren en je kunt herhalen zo vaak je wilt, dus je blijft maar herhalen en dat helpt echt'. (cursist)*

Tot slot werd als bevorderende factor genoemd dat een verplichte test in combinatie met een vrije markt (zoals in Nederland) zou leiden tot een groot aanbod van ICTs. Dit is zeker waar in vergelijking met Zweden, maar of het in het algemeen geldt is uit dit onderzoek niet gebleken.[5]

Nog een weg te gaan: belemmerende factoren

Uit het onderzoek komen ook een flink aantal serieuze belemmerende factoren naar voren die een effectief gebruik van ICTs voor het leren van een tweede taal in de weg staan. We bespreken hier een aantal belemmeringen die vooral betrekking hebben op de docenten of waar zij tegenaan lopen.

Docenten ervaren dat er eisen worden gesteld aan het gebruik van ICTs maar dat er te weinig geld beschikbaar is voor voldoende PC's, aanvullende software, en technische infrastructuur en ondersteuning. Ook kun je er niet van uitgaan dat elke cursist thuis de beschikking heeft over een PC met internetverbinding. Als de techniek onvoldoende op orde is, daalt de motivatie voor het ICT gebruik.
Het is dus niet verwonderlijk dat nogal wat docenten weinig genegen zijn iets nieuws uit te proberen op technologisch gebied. Toch is iedereen van mening dat de docent de sleutelfiguur blijft in het tweedetaalonderwijs, ook wanneer ICTs worden ingezet en zelfs bij E-learning. De gegevens uit de interviews met docenten wekken echter de indruk dat sommige docenten zich eigenlijk ongemakkelijk voelen bij de technologie die ze in de klas zouden moeten gebruiken. Het feit dat ze tweedetaalleerders moeten begeleiden die beter overweg kunnen met de technologie dan zijzelf wordt door hen soms als een bedreiging voor hun rol als docent gezien. Ook op didactisch gebied voelen zij zich onzeker over de rol die van hen wordt gevraagd, bijvoorbeeld als het gaat om de begeleiding bij E-learning (E-coach). Tegelijkertijd wordt er op beleidsniveau wat al te

gemakkelijk gesproken over de inzet van E-learning, terwijl er voor docenten nauwelijks faciliteiten worden gecreëerd om zich een nieuwe rol als E-coach eigen te maken. Over het algemeen ervaren de betrokkenen een grote behoefte aan professionele ontwikkeling van docenten op dit gebied en tegelijkertijd een gebrek daaraan. Dit is onderdeel van een door velen gevoelde lage sociaal-economische status van het beroep van de tweedetaaldocent. Het is moeilijk om aan een volledige baan met een vast contract te komen. De meeste docenten zijn vrouwen die dit werk in deeltijd doen. Daarentegen worden de eisen die aan een tweedetaal-docent gesteld worden steeds hoger en het kunnen werken met nieuwste ICTs is daar een onderdeel van.

> *'Alles moet goed gedaan worden en tegelijkertijd ook snel. Een docent moet dus, om een goede docent te zijn, al die vaardigheden kunnen onderwijzen, maar steeds rekening houdend met tijd en geld.' (docent)*

Een andere belemmerende factor heeft te maken met de definitie van kwaliteit. Wat is een goede ICT-toepassing als het gaat om het leren van een tweede taal? Daarover zijn de meningen verdeeld en ieder heeft zo zijn eigen opvattingen daarover, ook docenten. Er is geen duidelijk kader waaraan de kwaliteit kan worden getoetst. De meeste producten missen ook een duidelijke wetenschappelijke verantwoording. Er is weinig tot geen bewijs dat iets 'werkt'.
Een typisch probleem dat meerdere keren werd genoemd is dat het opvallend is dat bij toename van ICT-gebruik de mogelijkheden tot het oefenen van spreekvaardigheid afnamen. Hoewel iedereen ervan overtuigd is dat spreekvaardigheid een belangrijk onderdeel van taalvaardigheid is dat geleerd en geoefend zou moeten worden, is het opvallend dat er weinig ICTs zijn die hiervoor mogelijkheden bieden. Het omgekeerde lijkt helaas eerder het geval: door de intensieve inzet van ICTs met allerlei oefeningen aan de PC is er minder tijd dan ooit voor spreekoefeningen in de klas. Docenten en cursisten noemen dit vaak als belangrijk nadeel van het werken met ICTs.

> *'Je kunt alles goed doen, alle oefeningen zijn goed, maar de PC praat niet terug naar jou, het is geen persoon, je kunt geen dialoogjes maken, dus je werkt alleen'. (cursist)*

> *'Ja, weet je, dit is allemaal wel leuk, maar je leert een taal toch door met mensen te praten en niet door een computer te gebruiken. Die praat niet terug, man, dat doet-ie niet en dat is echt slecht. Dan ga je naar buiten en mensen zeggen wat tegen je en dan snap je het nog niet.' (cursist)*

Ook kosten kunnen een belemmering vormen om ICT in te zetten. Dit zijn aan de ene kant de directe kosten die te maken hebben met het kopen van de software (licenties) en de hardware die nodig zijn voor het gebruik van de ICTs. Aan de andere kant zijn het kosten die niet meteen zichtbaar (want indirect) zijn. Juist deze kosten vallen vaak tegen omdat er niet voldoende rekening mee is gehouden in de totale begroting van het tweedetaalonderwijs. Denk hierbij aan technische ondersteuning, onderhoud, beveiliging, scholing van docenten, vervanging van hardware, en software voor bijzondere leervragen, zoals het trainen van uitspraak.

> *'Wat wij hier doen is echt heel zinvol, maar andere organisaties zijn veel goedkoper dan wij en die gebruiken helemaal geen ICTs.' (docent)*

Een andere grote belemmering is voor docenten de angst dat docententijd wordt ingeruild voor inzet van ICTs. Die angst is niet altijd ongegrond. Veel managers hebben de neiging om ICTs te zien als een middel om te besparen op contacturen met docenten, hoewel tegelijkertijd breed de overtuiging leeft dat ook met de inzet van ICTs de rol van docent cruciaal blijft. Deze rol is anders, maar daarom niet minder belangrijk. Het succes van bijvoorbeeld E-learning is voor het grootste deel afhankelijk van goede vormen van E-coaching door ervaren docenten. Ook op dit punt ontbreekt het aan goed inzicht in de kosten en baten.

Aanbevelingen

Vanuit de resultaten en conclusies uit dit onderzoek doen we een aantal aanbevelingen voor beleid op landelijk en Europees niveau. Deze aanbevelingen zijn tot stand gekomen na een expertmeeting met vijftien Europese experts die de beschikking hadden gekregen over de onderzoeksresultaten. De volgende aanbevelingen hebben betrekking op de praktijk en de positie van de tweedetaaldocent:

1. Versterk de positie en de competenties van de tweedetaaldocent.
Ook in een leeromgeving met veel inzet van ICTs blijven docenten de succesbepalende factor: zij zullen cursisten wegwijs moeten maken in het rijke aanbod aan input, taken en oefeningen voor tweedetaalverwerving en inburgering. Daartoe zullen docenten de inhoud en mogelijkheden van deze ICTs volledig moeten kennen en beheersen. Hiervoor zal een behoorlijke mate van digitale vaardigheid nodig zijn. Daarnaast zullen zij zich in het kader van E-learning en zelfstandig leren met ICT een nieuwe rol moeten aanmeten. Dit zijn zaken die niet vanzelf gaan. De school of het instituut zal mogelijkheden moeten bieden voor permanente deskundigheidsbevordering van hun docenten in het kader van hun personeelsbeleid en interne kwaliteitszorg.

Op landelijk niveau is het van groot belang om de positie van de tweede-taaldocent te versterken. Een formele (universitaire) opleiding en bevoegdheid tot docent tweedetaalverwerving, een docentenregister en een beroepsvereniging kunnen hierbij helpen. De initiatieven in Nederland, vooral van de beroepsvereniging, worden als zeer positief ervaren.

2. Investeer in technische assistentie en onderhoud (op instituutsniveau).
Het grootste bezwaar van docenten om ICTs te gebruiken in het tweede-taalonderwijs heeft te maken met het nog teveel voorkomen van technische problemen. Deze kunnen heel klein zijn (een headset die het niet doet) of heel groot (het wegvallen van de internetverbinding), maar altijd hebben ze grote impact op de organisatie van het leren en de motivatie van zowel de cursist als de docent. Om het onderwijs efficiënt te laten verlopen en de motivatie hoog te houden, is het van groot belang dat alles 'werkt'. Docenten en cursisten moeten volledig kunnen vertrouwen op werkende systemen. Daarom behoort technische assistentie en onderhoud een speerpunt te zijn van een school of instituut voor tweedetaalonderwijs.

3. Bevorder onderzoek naar de werking van specifieke ICT-toepassingen voor de taalverwerving.
Op dit moment is er te weinig bewijs van concreet effect op het taal-verwervingsproces van de in gebruik zijnde ICT-toepassingen. Wanneer scholen en instituten (en indirect overheden die de inburgeringstrajecten financieren) investeren in ICTs voor tweedetaalonderwijs, zou gevraagd mogen worden naar een wetenschappelijke onderbouwing van de geclaimde didactische meerwaarde van deze producten. Daartoe is het nodig om dit onderzoek te stimuleren, zowel inhoudelijk als financieel. Daar waar wel onderzoek is gepleegd is het van belang dat de resultaten daarvan terechtkomen bij de betrokkenen in het veld, de tweedetaal-docenten. Universiteiten kunnen hierbij een belangrijke rol vervullen.

En verder

Naast deze aanbevelingen die vooral van belang zijn voor tweedetaal-docenten, zijn aanbevelingen gedaan voor meer afstemming van beleid op landelijk, regionaal en instituutsniveau. Ook zou het goed zijn om bij het ontwikkelen van nieuwe software voor tweedetaalverwerving meer te denken in de richting van laagdrempelige en goedkope ICT-toepassingen die bij voorkeur mobiel zijn (bijvoorbeeld applicaties voor een MP3 speler of smartphone).
Om een beter inzicht te krijgen in de relatie tussen beleid en feitelijke toepassing van ICTs is er meer onderzoek nodig, zowel in de breedte (vergelijkingen met andere EU landen) als in de diepte (per

belemmerende factor). De kostenfactor zal in de toekomst een steeds grotere rol gaan spelen. Daarom is meer inzicht nodig in de 'return on investment'. Dit betekent dat meer onderzoek nodig is naar de daadwerkelijke kosten en baten (in termen van reductie van kosten en leertijd) van het gebruik van ICT bij het leren van een tweede taal. Elk land in de EU zal immers binnen haar beleid ook moeten kunnen begroten wat het kost om migranten de taal van het 'land van aankomst' te laten leren als belangrijkste onderdeel van het integratietraject.

Noten

1. Een kortere versie van dit artikel is verschenen in het najaarsnummer 2010 van het tijdschrift LES.
2. Er worden cursussen aangeboden op vier niveaus, van A tot D, waarbij het hoogste niveau D ongeveer overeenkomt met een hoog niveau B1 van het ERK.
3. Voor een compleet overzicht van de gevonden ICTs voor het leren van Nederlands en Zweeds als tweede taal wordt verwezen naar het onderzoeksrapport.
4. Dit verschilde echter per ICT-toepassing in de case studies. In sommige case studies wisten cursisten niet goed waar ze mee bezig waren en konden ze niet aangeven wat ze aan het leren waren.
5. Ook toen er nog geen verplichte inburgeringstoets en vrije marktwerking waren, werden in Nederland al ICT-leermiddelen voor Nederlands als tweede taal ontwikkeld en op grote schaal geïmplementeerd.

HET BELANG VAN EEN SMALLE CONTEXT

INEKE VAN DE CRAATS
Radboud Universiteit Nijmegen, Taalwetenschap

Een bekend probleem?

Als NT2-docent kent u ongetwijfeld het volgende probleem. Uw cursisten willen graag grammatica oefenen. Er is software bij diverse grammatica's en op internet zijn allerlei grammatica-oefeningen te vinden. Grammatica mag weer tegenwoordig dus let niets uw cursisten om eens lekker aan de gang te gaan. Maar ... lang niet iedere oefenaar wordt beloond voor zijn ijver. De oefeningen waarin alleen maar een woord ingevuld hoeft te worden, de volgorde veranderd dient te worden of het antwoord naar een voorbeeld geformuleerd moet worden, gaan vrijwel foutloos. Wanneer dezelfde grammaticale regel gebruikt moet worden in een normale spreeksituatie lukt het de ijverig oefenende cursist echter niet om die regel ook toe te passen.

Grammaticale toepassingsniveaus

Nu is dit ook weer niet zo verwonderlijk. Er is namelijk een opstap nodig voordat een grammaticale regel of constructie toegepast kan worden in een geheel zelf geconstrueerde zin, zonder te steunen op routines of hapklare brokken die een communicatieve methode de leerder aanreikt. Net als bij woordenschat, waar je als gebruiker ook niet meteen alle facetten van een woord kent, worden in het grammatica-onderwijs niveaus onderscheiden. Kwakernaak (1998, 55) onderscheidt bijvoorbeeld:

- een receptief toepassingsniveau,
- een taalgericht toepassingsniveau,
- een communicatief toepassingsniveau.

Op het eerste niveau wordt een grammaticaal aspect geïntroduceerd en moet de leerder kunnen herkennen waar in een tekst de regel wordt toegepast. Op het tweede niveau wordt de regel voorzichtig toegepast door het maken van invuloefeningen, substitutie-oefeningen of door zelf korte zinnen af te maken. Dat alles met nogal wat sturing van een voorbeeld of een instructie (zie figuur 1).

Geef antwoord op de vraag met: Ja, ...

1.	Hebt u vaak hoofdpijn?	Ja, ik heb vaak hoofdpijn.
2.	Krijgt u brieven van uw familie?	Ja, ...

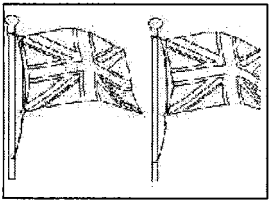
Figuur 1: Voorbeeld van een oefening op taalgericht toepassingsniveau (uit: Van der Toorn-Schutte: Klare Taal, p.47).

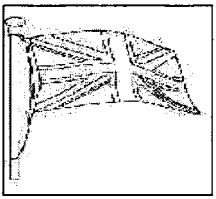
De overgang naar het laatste niveau waarop het grammaticale aspect toegepast moet worden in een communicatieve situatie, is dan ronduit groot, want nu moet de leerder ineens met veel meer aspecten van de grammatica rekening houden. Bovendien moet hij de uitspraak in de gaten houden en aandacht besteden aan de woordkeus. We zouden dus op z'n minst kunnen concluderen dat de overgang naar het laatste niveau in meer stappen verdeeld moet worden. Maar laten we eerst eens teruggaan naar de eerdere niveaus.

Het receptieve toepassingsniveau

Gaat het eigenlijk wel zo goed met het herkennen van grammaticale aspecten? Hoe controleren we dat? Vaak wordt dat geoefend met het onderstrepen van dat deel van de zin waarin een grammaticaal aspect wordt toegepast. Dat gebeurt schriftelijk omdat onderstrepen nu eenmaal moeilijk mondeling gaat. Bijna nooit gebeurt dat herkennen in de vorm van een luisteroefening.
Laten we een heel eenvoudig grammaticaal aspect nemen: het meervoud van het zelfstandig naamwoord. Een cursist krijgt bijvoorbeeld twee plaatjes te zien.[1] Één van één vlag en één van twee vlaggen. Na een seconde hoort hij de woorden: *de vlag*. Hij moet dan het nummer intypen van het plaatje dat bij de tekst hoort (zie figuur 2).

Bij welk plaatje horen de woorden die je hoort?

1. 

2. 

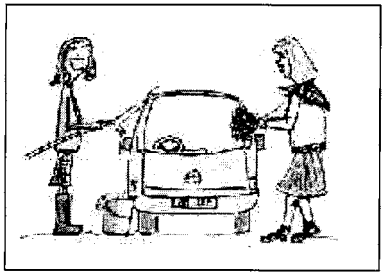
(mondelinge stimulus: *de vlag*)

Figuur 2: Herkennen van enkelvoud-meervoud van het zelfstandig naamwoord.

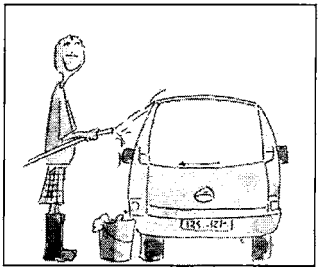
Cursisten op A1-niveau kiezen hier heel vaak plaatje 1, A2-cursisten eveneens en zelfs zij die op weg zijn naar B1-niveau maken hierbij nog fouten. Wanneer verderop in de oefening wordt gezegd: *de vlagge(n)*, waarbij de *n* niet wordt uitgesproken, zoals gebruikelijk is in het overgrote deel van Nederland, wordt ook herhaaldelijk plaatje 2 aangewezen. En ook het verschil onderscheiden tussen *de zaag* en *de zagen* levert veel fouten op.
Kijken we nu naar de twee plaatjes in figuur 3 waar een auto gewassen wordt door één of twee vrouwen, dan blijkt de moeilijkheid nog groter te worden. Na ruim een seconde om het plaatje te bekijken hoort de cursist: *'Ze wasse(n) de auto'.* Hij wijst vervolgens plaatje 2 aan. Of andersom: bij *'Ze wast de auto',* wordt plaatje 1 aangewezen.

Bij welk plaatje horen de woorden die je hoort?

1.



2.



(mondelinge stimulus: *ze wasse(n) de auto*)

Figuur 3: Herkennen van enkelvoud-meervoud van een werkwoord

De reactie van de leerder

Hoe reageert een cursist nu op zo'n opgave? Naast goed en fout, zijn er allerlei reacties, van aan zich voorbij laten gaan (dus geen fout of onwetendheid bij zichzelf herkennen) tot paniek of boosheid. Sommigen reageren verontwaardigd: van 'hoe kun je me dit nu vragen' tot 'dat is toch hetzelfde'. En daarmee wordt dan bedoeld dat de gehoorde zin bij beide plaatjes hoort of op beide situaties van toepassing is. Soms worden cursisten zelfs boos omdat de testafnemer niet onmiddellijk ging uitleggen dat het *niet* hetzelfde was, maar eerst de test afgemaakt moest worden. Anderen waren net iets slimmer en begrepen dat hun kennis hier tekort schoot of dat ze de grammaticale kennis die hier vereist was, waren vergeten. De allerslimsten echter waren gealarmeerd en na nog een paar voorbeelden van dit soort begrepen ze waar het om ging en vonden spontaan de regel. Enkelen gingen hardop proberen een regel te vinden,

die niet altijd goed was. Zo hoorde ik het volgende: '*Zijn* is het meervoud van *zij* hè?' Of: '*ze* is *zij* hè? Dan is *ze* enkelvoud en *zij* meervoud.'
Het is opvallend dat de grammaticale termen *enkelvoud* en *meervoud* bekend zijn, maar niet het veel belangrijkere gegeven dat *zij* meestal als *ze* wordt uitgesproken. Voor de herkenbaarheid van het onderwerp (subject) is dat van veel meer praktische waarde. Van nog meer belang is het om te weten dat je niet aan het persoonlijk voornaamwoord *zij/ze* kunt zien of het om enkelvoud of meervoud gaat, maar aan het werkwoord. Ongeveer de helft van de geteste cursisten had dit niet uit zichzelf (of van zijn docent) begrepen. (Zie het artikel van Loes Oldenkamp voor de juiste percentages). Dat is kennis die je moet afleiden. De één is daar handiger in dan de ander, maar afleidvaardigheid is een belangrijk onderdeel van iemands aanleg om een andere taal te leren.

Eureka!

In deze test werden verschillende cursisten verontwaardigd of boos, omdat er iets speelde wat ze niet konden doorgronden en waarvan de test – ten onrechte dachten ze – aangenomen had dat ze het wel wisten. Anderen beseften dat ze iets hadden moeten weten of kregen door dat ze kennelijk een verkeerde regel hanteerden, want ze stonden schaakmat. Door die vrij heftige ervaring werden ze gedwongen iets te leren wat ze nodig hadden. Ze konden ook iets leren omdat hun aandacht op dat moment heel bewust op één punt gericht was en wel op een punt waar ze tot dan toe onvoldoende aandacht aan geschonken hadden. Schmidt (1990, 1995) veronderstelt dat er zonder aandacht niet geleerd kan worden. In een communicatieve benadering wordt taal geleerd door te communiceren en speelt grammatica een ondergeschikte rol: het wordt niet expliciet aangeboden. Wel kan de aandacht van de leerder gevestigd worden op een grammaticaal aspect door het veel en opvallend te laten voorkomen. Het is waarschijnlijk dat de leerder het dan ook verwerkt en in zich opneemt (Gass 1997, Sharwood Smith 1993). Ik dacht eigenlijk altijd dat de docent dat op een min of meer toevallig moment kon entameren, maar in bovenstaand voorbeeld zie je dat de cursist met behulp van testmateriaal zelf het bewustwordingsmoment schept. De vrij heftige reactie wijst erop dat deze leerervaring niet snel vergeten zal worden, vooral ook omdat de leerder zelf de oplossing gevonden heeft. Het was een uniek moment waarop de cursist open stond om te zoeken, te vinden en te onthouden.

Niet eerder aangeboden?

Een docent vraagt zich dan natuurlijk onmiddellijk af of deze meervoudsregel voor het zelfstandig naamwoord en voor de derde-persoonsuitgang van het werkwoord dan niet eerder aangeboden is. Of dat er geen aandacht voor geweest is in bijvoorbeeld een taaltaak die ging over hoeveel fietsen een gemiddelde Nederlander heeft. Want bij een taakgerichte aanpak hoort eigenlijk geen grammaticaboek. In een veel gebruikt grammaticaboek als *Klare taal* (Van der Toorn-Schutte 2006) wordt er wel aandacht aan besteed (op p. 22 e.v. voor het werkwoord en p. 28 voor het zelfstandig naamwoord). Het zijn echter allemaal oefeningen op het receptieve en taalgerichte toepassingsniveau die de leerder al snel op de automatische piloot kan invullen (de zogenaamde A- en B-oefeningen van het ABCD-model van Neuner, Krüger & Grewer 1981). Oefeningen op het communicatieve toepassingsniveau ontbreken. Dat is heel begrijpelijk want dat vereist vrijere (C- en D-) oefeningen waar een grammatica-oefenboek eigenlijk ongeschikt voor is.

Zou het misschien zo zijn dat er in de praktijk wel veel aandacht is voor grammatica – cursisten willen over het algemeen graag een grammaticaboek hebben en zijn dol op grammatica-oefeningen – maar dat er in de les mee omgegaan wordt op een manier die niet voor iedereen veel effect sorteert?

Het paradoxale van grammatica-onderwijs

In taakgericht taalonderwijs worden lessen zo ingericht dat de betekenis van taal – het uitvoeren van een taaltaak – het belangrijkst geacht wordt. De communicatie moet tot stand gebracht worden, de boodschap moet overkomen. Grammatica is juist heel weinig communicatief en de betekenis ervan is meestal vaag. Kijk bijvoorbeeld naar de betekenis van de volgende grammaticale elementen:

- *en* in boeken
- *en* in werken (twee mogelijkheden)
- *t* in werkt
- *te* in werkte
- *n* in werkten
- *s* in tafels
- *s* in Piets
- *e* in oude

Als een cursist deze vormen leest, is het al redelijk lastig de abstracte, grammaticale betekenis eruit te halen, omdat de grammaticale elementen klein en onopvallend zijn. Maar nog lastiger is het om de grammaticale

informatie van bijvoorbeeld wisselende zinsvolgorde te onderkennen, zoals in:

- Zaterdag ga ik naar de film. (Wannéér ga je naar de film?)
- Ik ga zaterdag naar de film. (Wáár ga je zaterdag naartoe?)

Het subtiele verschil tussen deze zinnen is erg moeilijk duidelijk te maken. Waarschijnlijk wordt daarom het verschil ook niet opgemerkt door veel cursisten wanneer de zin mondeling aangeboden wordt. Pas wanneer de bijbehorende vraag geformuleerd wordt waarop de twee zinnen het antwoord zijn, krijgt een cursist een besef van de betekenis.

In een theorie waarin betekenis belangrijk is, is het meervoud van een zelfstandig naamwoord dus makkelijker te leren dan de *e* van *oude* of inversie van onderwerp en werkwoord na bijvoorbeeld een bijwoordelijke bepaling.
Maar grammatica is niet alleen belangrijk bij productie van taal. Bij productie valt het alleen meer op dat grammaticale regels niet worden toegepast. Bij receptie is niet goed te merken dat grammaticale informatie niet of niet voldoende wordt begrepen, behalve die enkele keer dat van een tweedetaalleerder onmiddellijk een reactie wordt verwacht, zoals in het geval van de test waarin gekozen moest worden tussen twee plaatjes. VanPatten (2009) constateert dat grammaticale instructie vaak bestaat uit uitleg in combinatie met oefening (het receptieve en taalgerichte toepassingsniveau dus). Hij denkt dat er dan geen interactie tussen het brein van de leerder (het taalleervermogen) en het te leren grammaticale element tot stand komt, met andere woorden: de grammaticale informatie wordt niet echt verwerkt.

Input – wat doet een leerder ermee?

Tot nu toe is steeds aangenomen dat het om geschreven taal gaat bij grammatica-onderwijs, maar in het dagelijks leven krijgt een taalgebruiker veel gesproken taalaanbod. Veel leerders krijgen zelfs meer mondelinge dan schriftelijke input, maar die moeten ze dan ook kunnen *verstaan* om ervan te kunnen profiteren. Een leerder mist echter een deel van de input omdat zijn zinsontleder of *parser* nog niet alle informatie in de input kan verwerken. Hij heeft bijvoorbeeld meer moeite met de perceptie van T2-klanken en daardoor met de herkenning van woorden. Zijn aandacht kan daardoor niet volledig uitgaan naar de zinsconstructie. Als hij bijvoorbeeld een *t* aan het eind van een werkwoordsvorm niet hoort, kan hij moeilijker herkennen dat het om een derde persoon gaat, in het bijzonder als het om 'ze' gaat zoals in het voorbeeld van figuur 3. Omdat een docent weet dat dit verstaan moeite kost en een cursist niet alles opvangt, speelt hij daarop in door veel te herhalen, anders gezegd, door veel redundantie in

zijn zinnen in te bouwen. Dat heeft tot resultaat dat de leerder meestal wel één van de redundante elementen oppikt en de totale betekenis van de zinnen begrijpt (de context en de situatie helpen daarbij), maar niet de betekenis van dat ene grammaticale element waar het om gaat. Door al die redundantie *hoeft* hij de betekenis van de *t* of de zinsvolgorde ook niet meer per se te begrijpen.

De leerders-parser (ontleder)

Lee & VanPatten (1995) en VanPatten (1996) veronderstellen dat een leerder primair gericht is op het ontdekken van betekenis: de inhoud wordt verwerkt vóór de vorm. Dus inhoudswoorden worden verwerkt vóór alle andere woorden, dus vóór functiewoorden, die meer grammaticale betekenis hebben. Zelfstandige functiewoorden (zoals hulpwerkwoorden) of functionele elementen (zoals werkwoordsuitgangen) kunnen op hun beurt weer meer of minder betekenis hebben. Eerder zagen we al dat de *–en* van *boeken* duidelijker meervoud uitdrukt dan *–en* in *werken* (zie het artikel van Loes Oldenkamp elders in deze bundel). De betekenis van *–e* in *oude* is betekenisloos en daarom het moeilijkst te verwerven. En het grammaticaal geslacht van een zelfstandig naamwoord (*de* of *het*) heeft evenmin betekenis en is eveneens zeer moeilijk te leren (zie het artikel van Joanne van Emmerik in deze bundel).
Omdat de leerder in de eerste plaats op de betekenis is gericht, werkt de parser vaak niet zoals een docent verwacht. Het is een leerders-parser die de regels van de nieuwe taal nog niet allemaal kent (ook als die wel aangeboden zijn). Om te zien wie een handeling verricht, bijvoorbeeld, kijkt de leerder naar het persoonlijk voornaamwoord. Dat werkt goed bij de eerste en tweede persoon enkelvoud en meervoud, maar bij de derde persoon gaat dat niet op voor het persoonlijk voornaamwoord *zij*: *zij werkt / zij werken*. Om te weten of er één of meerdere mensen aan het werk zijn, moet er naar de persoonsvorm gekeken worden: alleen daar zit de benodigde grammaticale informatie. De leerders-parser botst hier met de opgave waarvoor hij staat. Hij kan er alleen uitkomen als hij de regel verandert die gehanteerd wordt door zijn parser. Daarvoor zijn twee opties: *zij werkt* is enkelvoud of *zij werken* is enkelvoud. Omdat *–en* wel vaker met meervoud te maken heeft, zal *zij werken* wel meervoud zijn. Er zijn dan nog wat voorbeelden nodig om zijn veronderstelling te bevestigen en dan is dit kleine onderdeeltje van de grammatica geleerd.

De smalle context

Natuurlijk is deze informatie te vinden in ieder grammaticaboek en iedere leergang voor beginners, maar kennelijk is er meer voor nodig om die informatie ook te verwerken. Teksten – of ze nu gesproken of geschreven

zijn – zijn tamelijk redundant. De context is belangrijk voor het afleiden en onthouden van de betekenis van een woord. Dat kun je eigenlijk niet zonder een rijke context. Ook bij lezen is de context belangrijk. In het onderwijs wordt er daarom op aangedrongen dat de leerder alle talige en niet-talige informatie van de context gebruikt, en daarmee ook oefent, om te compenseren voor kennis die nog ontbreekt. Een T2-leerder – zeker een beginner – mist nog teveel van de input. Niet alle informatie die een er in een tekst zit (de input), wordt ook door de leerder opgenomen (de intake). De tekst is voor hem dan ook minder redundant dan voor een moedertaalspreker. Kijk naar het voorbeeld van *zij werkt.* Voor een moedertaalspreker wijst zowel *zij* als de *t* op enkelvoud. Voor menig tweedetaalleerder wijst alleen *zij* op enkelvoud.
Het paradoxale is nu dat voor het leren van nieuwe woorden en voor begrijpend lezen van een tekst een rijke context heel goed is, maar voor het begrijpen en verwerken van grammatica juist niet. Juist een *smalle* context werkt dan als een zandloper, die dwingend leidt tot wat het kernelement van de grammaticale informatie is: de *t* in dit geval. In combinatie met de twee plaatjes van de auto wassende vrouwen van figuur 3 leidt dat tot het gewenste effect.

Het verwerken van input

Het is niet helemaal toevallig dat de leerders bij de plaatjes van de auto wassende vrouwen dachten dat de oplossing lag bij *zij* en niet bij de uitgang van het werkwoord. Een (beginnende) tweedetaalleerder gaat niet op dezelfde manier om met de input als een moedertaalleerder. De verschillen zitten in de elementen in de input die geselecteerd worden voor verwerking en in de structuur (grammatica) van de moedertaal die op de achtergrond blijft meespelen.
De aandacht bij het taalaanbod is zoals gezegd in de eerste plaats gericht op het vinden van betekenis. De aandacht voor vormaspecten is in het begin dan ook vrijwel afwezig, eenvoudigweg omdat het werkgeheugen niet voldoende ruimte heeft om die elementen die niet of nauwelijks bijdragen aan de betekenis vast te houden. Dat zie je ook terug in de taalproductie van beginners. Gezien de prioriteit van de betekenis veronderstelt VanPatten dat tweedetaalleerders hun aandacht achtereenvolgens richten op:

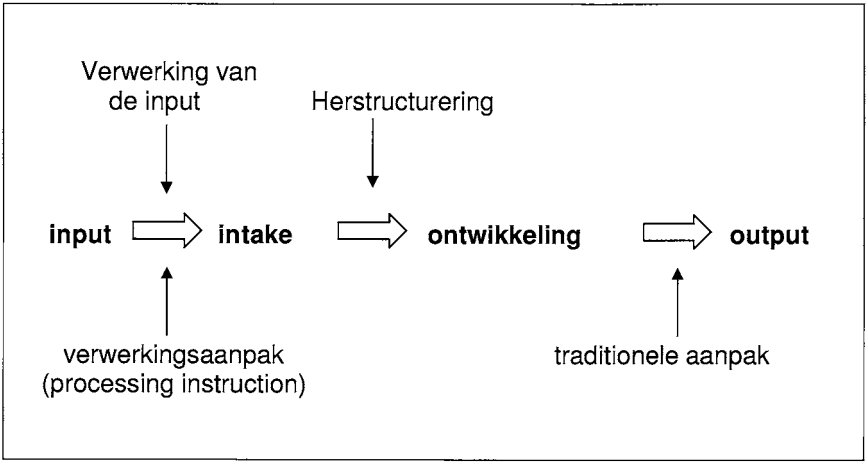
- inhoudswoorden,
- zelfstandige functiewoorden zoals hulpwerkwoorden,
- niet-zelfstandige functiewoorden zoals werkwoordsuitgangen.

In het algemeen geldt – volgens VanPatten – hoe minder betekenis een functiewoord heeft, hoe langer het duurt voordat een leerder het verwerkt. Dat verklaart waarom de *e* in *oude* eigenlijk gewoon niet betrokken wordt in de verwerking.

Een tweede kenmerk van de inputverwerking van een beginnende T2-leerder is dat hij bij de verwerking kan doen alsof het om zijn moedertaal gaat. Als een werkwoord in zijn T1 aan het eind van de zin staat, zoals het geval is in het Turks, kan hij denken dat dat in de T2 ook het geval is. Of als zijn T1 geen lidwoorden kent, verwacht hij die ook niet in de T2 en let hij er niet op in het T2-aanbod. Pas als de inhoudswoorden vrij gemakkelijk verwerkt worden, komt een T2-leerder toe aan de functiewoorden. Geleidelijk wordt dan de T1-grammatica geherstructureerd tot een T2-grammatica of het proces strandt ergens onderweg.

Processing instruction

VanPatten en zijn medewerkers (o.a. Lee & VanPatten 1995; Van Patten 1996, 2009) hebben veel onderzoek gedaan naar een manier om grotere grammaticale correctheid te bereiken binnen een communicatieve aanpak. Hun manier van werken is bekend geworden onder de naam *processing instruction*. Het is een vorm van onderwijsinterventie waarbij leerders ertoe gebracht ('gedwongen') worden de input correct – op een T2-manier – te analyseren, maar binnen een activiteit waarin de aandacht van de leerder is gericht op betekenis. Omdat input en wat de leerder daarvan opneemt tot verdere ontwikkeling leidt, is het zaak dat die intake geoptimaliseerd wordt, zodat ontwikkeling kan plaatsvinden op basis van de correcte informatie zoals een moedertaalspreker van de nieuwe taal die heeft. Carroll (2001) stelt zelfs expliciet dat taalverwerving plaatsvindt wanneer, na ontleding (parsing), de betekenis van de zin *niet* klopt met wat de leerder dacht dat de betekenis zou zijn. De input moet daarom zo gemanipuleerd of gestructureerd worden dat een leerder de gelegenheid krijgt zijn foute aannames bij te stellen en zijn leerdersgrammatica te herstructureren. De nadruk ligt daarbij dus niet op de output, zoals in de traditionele aanpak, maar op de verwerking van de input (zie figuur 4).



Figuur 4: Overzicht van het taalontwikkelingsproces volgens VanPatten en de punten waar onderwijsinterventie zich op richt.

Om leerders ertoe te brengen andere verwerkingsstrategieën te gaan gebruiken, onderscheidt VanPatten (1996) vier onderdelen:

- *Uitleg* over het verband tussen vorm en betekenis van een grammaticaal verschijnsel. Dit lijkt op de traditionele aanpak.
- *Informatie over verwerkingsstrategieën:* Leerders wordt gewezen op hoe ze een verschijnsel kunnen herkennen. Bij het onderwerp *tijdsmarkering* wordt er bijvoorbeeld op gewezen dat de verleden tijd vaak voorkomt met bepaalde tijdsbepalingen zoals *gisteren, vorige week, een jaar geleden,* maar die bepalingen zijn niet verplicht want de verleden tijd wordt ook uitgedrukt door het werkwoord.
- *Referentiële verwerkingsoefeningen* waarin de input zo gemanipuleerd wordt dat de leerder tot herstructurering kan komen. Bij referentiële verwerkingsoefeningen produceert de leerder geen taal. Het antwoord kan alleen goed of fout zijn. Het doel is de leerder een andere strategie te laten hanteren. In ons voorbeeld: leren dat je moet kijken naar de werkwoordsuitgang en niet naar het persoonlijk voornaamwoord bij *zij werkt.* De smalle-contextoefeningen zijn daar uitstekend geschikt voor.
- *Affectieve verwerkingsoefeningen,* die geen goed of fout antwoord hebben omdat ze naar een mening, gevoel of eigen ervaring vragen. Cursisten kunnen bijvoorbeeld uit een lijst vervoegde werkwoorden aangeven welke werkzaamheden zij denken dat iemand die niet aanwezig is aan het doen is.

Het is belangrijk dat die verwerkingsactiviteiten zowel schriftelijk als mondeling gebeuren, omdat het verwerken van gesproken taal vaak nog meer vraagt van het werkgeheugen. Het herkennen van bepaalde klanken en woorden neemt nog veel tijd in beslag, die dan niet beschikbaar is voor het opbouwen van een grammaticale structuur. Oefening baart veel kunst op dit punt.

Smalle-contextoefeningen

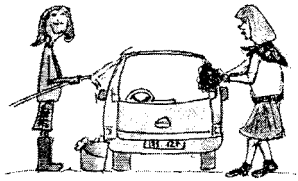
Vooral aan oefeningen waarin de input gemanipuleerd wordt, is veel behoefte. Het is de moeite waard om eens te kijken of het leerproces van leerders met achterblijvende grammaticale ontwikkeling – gefossiliseerde leerders en krompraters bijvoorbeeld – op deze manier vlot getrokken kan worden. Het zal van de leerder afhangen hoeveel smalle-contextopgaven er nodig zijn voordat hij alternatieven gaat zoeken. Er is wel enig onderzoek naar gedaan. Fernández (2005) rapporteert bijvoorbeeld dat haar leerders gemiddeld 11,6 opgaven nodig hadden voordat ze zinnen met een correcte woordvolgorde gingen maken. De standaarddeviatie was 8,1 wat erop wijst dat er een grote individuele variatie was in het aantal opgaven dat nodig was om de leerder tot een verandering te brengen. Het zou interessant zulk onderzoek ook voor het Nederlands te doen.
Het is niet echt eenvoudig om uit de losse pols een samenhangende reeks referentiële en affectieve oefeningen te maken, maar ook niet ondoenlijk. Mijn prioriteit zou liggen bij de referentiële (de smalle-context-oefeningen), omdat die de omschakeling teweeg moeten brengen en omdat ze ontbreken in pedagogische grammatica's; voor de affectieve oefeningen is best materiaal te vinden en de inhoud is makkelijker te construeren. Als voorbeelden geef ik hieronder een rijtje redundante zinnen en een bijbehorende oefenvorm om de aandacht te richten op de meervoudsvorm van het zelfstandig naamwoord en van het werkwoord en op de tijdsmarkering van het werkwoord.

Redundant	In niet-redundante oefenvorm
• Ik heb twee boeken gekocht.	• Ik heb boeken gekocht. *Vraag*: Hoeveel? 1, 2 of meer?
• Nu werkt ze in een boekwinkel.	• Zij werkt in een boekwinkel. *Vraag*: Wanneer? Nu, later, vroeger?
• Toen werkte ze als arts in een ziekenhuis.	• Ze werkte als arts in een ziekenhuis.
• Straks ga ik fietsen.	• Ik ga fietsen.

Tabel 1: Zinnen met redundante en niet-redundante markering.

De moeilijke gevallen

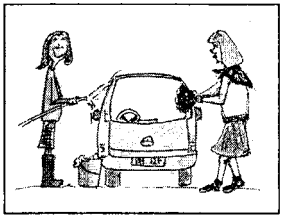
In de voorbeelden die hierboven gebruikt zijn, ging het om redelijk betekenisvolle functionele elementen, die in ieder geval verbonden konden worden met een bijwoord of een bijwoordelijke bepaling. Bij woordvolgorde en de uitgang -*e* van het bijvoeglijk naamwoord is het veel moeilijker om een smalle context te construeren.
Laten we eerst eens kijken naar T2-leerders die bij de auto wassende vrouwen iets anders zeggen dan *Die vrouwen wassen de auto*, of *Die vrouwen zijn de auto aan het wassen.*

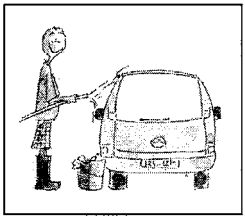


- Auto wassen.
- Vrouw auto wassen.
- Vrouwen auto wassen.

Figuur 5: Niet-correcte uitingen van tweedetaalleerders.

T2-leerders die bovenstaande zinnen zeggen, hebben waarschijnlijk een taalachtergrond waarin de zinsvolgorde SOV is, dus waar het werkwoord achteraan in de zin staat en het lijdend voorwerp ervoor zoals in het Turks. Hun parser gaat met een Nederlandse zin om alsof het Turks was en plaatst het werkwoord na het lijdend voorwerp (in de infinitief). Hoe geven we die parser een seintje dat hij fout zit?





Mondelinge stimulus: *Ze wil de auto wassen*

Figuur 6: Welk plaatje past bij de zin?

Een 'Turkse' leerdersparser is gewend naar het werkwoord op het eind van de zin te kijken, maar die geeft geen uitsluitsel over enkelvoud of meervoud bij figuur 6, omdat het een infinitief is. De parser zal dus gedwongen worden een ander werkwoord te zoeken en zal er na een aantal pogingen achter moeten komen dat de aanwijzing niet aan het eind

maar aan het begin van de zin te vinden is. Dat is vooral bij luisteren erg belangrijk omdat de T2-leerder anders niet op tijd is om het werkwoord (dat immers op de tweede plaats staat) uit de zin te halen. Bij lezen kun je nog wel gauw even terugkijken.

Van receptie naar productie

Gaat receptieve kennis nu vanzelf over in productieve kennis of is daar nog wel wat meer voor nodig? Onderzoek van VanPatten en anderen (vooral VanPatten & Cadierno 1993) laat zien dat *instructie voor verwerking* niet alleen effect heeft op receptie maar ook op grammaticale correctheid in productie. Het is echter niet onderzocht of die effecten er nog zijn na een langere periode (bijvoorbeeld van meer dan een maand). Nel de Jong (2009), die de verwerving van het bijvoeglijk naamwoord door leerders van het Spaans onderzocht en haar proefpersonen verdeelde in een groep die alleen specifieke luistertaken kreeg, een groep die focuste op receptie en productie en een groep die de regel uitgelegd kreeg, vond echter geen steun voor de uitkomsten van het onderzoek van VanPatten en anderen. Het grote verschil tussen het onderzoek van De Jong en VanPatten is echter dat VanPattens onderzoek betekenisgerelateerde grammatica betrof en dat van De Jong niet. De zinnen waarmee De Jong haar deelnemers liet oefenen, betroffen kwesties die ook opgelost konden worden zonder dat de uitgangen van de adjectieven daarbij een rol speelden. Zou dan de smalle context toch een cruciale rol spelen? En zou het feit dat een smalle context voor betekenisarme grammatica moeilijk te maken is, ook een rol spelen?
Het lijkt eerder zo dat receptie en productie van grammatica verwante, maar apart te oefenen delen zijn. De Jong constateert dat het construeren van Spaanse adjectieven moeilijker is dan het begrijpen ervan, omdat je veel kennis moet oproepen voor de correcte productie. Die kennis krijg je min of meer cadeau bij het begrijpen ervan, sterker nog, meestal hoef je dat niet allemaal te doorzien om toch de betekenis te begrijpen. Bij de vorming van Nederlandse adjectieven ligt dat net zo. De *e* eraf of erbij levert nooit betekenisverschil op. En het verschil tussen *een mooi* en *een mooie* hoeft bijna nooit gebruikt te worden. Enkelvoud en meervoud van het werkwoord niet herkennen kan al meer problemen opleveren, maar het werkwoord overslaan in de verwerking omdat je het niet verwacht in het begin van de zin, is een serieus probleem voor goed begrip van de zin.
VanPatten (1996) stelt dat het traditionele grammatica-onderwijs vooral effect heeft op de *productie* maar niet leidt tot de *interpretatie* van een grammaticaal aspect. Zien we dat ook niet bij de leerders die de items in figuur 1 en 2 niet konden onderscheiden? Zou een van de oorzaken

daarvan niet ten minste ook zijn dat de perceptie van cruciale fonemen door de leerder een rol speelt?

Ik denk eigenlijk dat grammatica-onderwijs op zijn minst voor de helft al luisterend geoefend moet worden – juist omdat foneemperceptie een rol speelt – , dat de smalle context, referentiële en affectieve oefeningen een goed hulpmiddel daarbij zijn en dat bij productie mondelinge oefeningen niet mogen ontbreken. En dat is niet alleen een taak voor een pedagogische grammatica.

Noot

1. De plaatjes in figuur 2 en 3 zijn afkomstig uit het promotieproject van Loes Oldenkamp: *Leerbaarheid van inflectie in het Nederlands als tweede taal.* Zie ook haar bijdrage aan deze bundel (p.61 e.v.).

Literatuur

Carroll, S. (2001). *Input and evidence. The raw material of second language acquisition.* Amsterdam: John Benjamins.

Fernández, C. (2005). *The role of explicit information in instructed SLA.* Unpublished PhD thesis, The University of Illinois at Chicago.

Gass, S.M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Jong, N. de (2009). Second language learning of grammar. Output matters too. In Th. Piske & M. Young-Scholten (eds.), *Input matters in SLA.* Bristol: Multilingual Matters, 95-115.

Kwakernaak, E. (1998). *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs.* Leiden: Alpha.

Lee, J.F. & B. VanPatten (1995). *Making communicative language teaching happen.* New York: McGraw-Hill.

Neuner, G., M. Krüger & U. Grewer (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.* Berlijn: Langenscheidt.

Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.

Schmidt, R.W. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R.W. Schmidt (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 1-48). Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i.

Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 165-179.

Toorn-Schutte, J. van der (2006). *Klare taal!* Amsterdam: Boom.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction.* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

VanPatten, B. & T. Cadierno (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.

VanPatten, B. (2009). Processing matters in input enhancement. In Th. Piske & M. Young-Scholten (eds.), *Input matters in SLA.* Bristol: Multilingual Matters, 47-61.

INTERCULTURELE COMPETENTIES IN HET NT2-ONDERWIJS: AUTEURSKWALITEITEN OF DOCENTVAARDIGHEDEN?

ALICE VAN KALSBEEK
Universiteit van Amsterdam

Inleiding

Onlangs las ik een bericht over een symposium over zakenrelaties van Nederland met Zuid-Afrika. Kernvraag was of die relaties beter waren dan die met Frankrijk en Duitsland, waar taalproblemen er de oorzaak van zijn dat men per jaar voor circa twaalf miljard aan orders misloopt. Maar gaat het daar wel om 'taal', of is 'cultuur' eigenlijk een belangrijker factor in de marketing? was de tweede vraag die gesteld werd. Het antwoord dat wij NT2-docenten spontaan zouden geven is, denk ik: natuurlijk is het ook een cultuurprobleem. Taal en cultuur zijn immers als de twee zijden van een blad papier: onlosmakelijk met elkaar verbonden. En taalonderwijs is tegelijkertijd cultuuronderwijs. Voor het NT2-onderwijs zijn daarom vragen van belang als: Welke aspecten van cultuur moeten aan de orde komen en in hoeverre is dat een zaak voor leermiddelenauteurs of van docent-vaardigheden? En als het om docentvaardigheden gaat, waaruit bestaan dan die *interculturele competenties* van een taaldocent? Deze drie vragen zullen in deze bijdrage aan bod komen.

Aspecten van cultuur

Naast cultuur met de grote C (kunst, literatuur, muziek, architectuur) is ook cultuur als *antropologisch* begrip in de theorie over taalleren en taalonderwijs geïntroduceerd (Van Baalen e.a. 2003). Binnen deze antropologische opvatting wordt vaak onderscheid gemaakt tussen behavioristische en cognitieve aspecten. Onder 'behavioristisch' verstaan we wat zichtbaar is: hoe mensen wonen, eten, zich kleden, met elkaar communiceren. 'Cognitief' staat voor de geïnternaliseerde, cultureel bepaalde principes van waaruit mensen de werkelijkheid waarnemen en interpreteren. Dan gaat het dus om niet-zichtbare aspecten, de zogenaamde *hidden dephts*, die volgens sommige deskundigen 8/9 uitmaken van de culturele bagage die iemand heeft.
In het tweedetaalonderwijs moeten al die aspecten van cultuur aan de orde komen. Dat betekent dat cursisten *kennis* moeten verwerven van cultuur met de grote C. Hoe is de maatschappij georganiseerd? Wie zijn de belangrijkste 20-eeuwse schrijvers? Wat zijn de nationale feestdagen?

Daarnaast moeten cursisten *vaardigheden* ontwikkelen om te kunnen communiceren met mensen uit de nieuwe cultuur. Mag je een cadeautje uitpakken als je het hebt gekregen? Doe je je schoenen uit als je bij iemand op bezoek gaat? Wat zeg je tegen iemand die ziek is? Als derde moeten ze zich bewust worden van hun eigen beeld van de nieuwe cultuur en hun gevoel voor de nieuwe identiteit: hoe kijken ze tegen het leren van een nieuwe taal en cultuur aan? Welk beeld hebben ze van die cultuur? Realiseren ze zich dat het leren van een vreemde taal automatisch inhoudt dat je je een deel van de 'vreemde' cultuur moet eigen maken? En dat je daarbij iets toevoegt aan je eigen identiteit? Hier gaat het dus om *attitudes* ofwel de *affectieve* elementen.
Naast de verschillende dimensies van cultuur is een belangrijk kenmerk van 'cultuur' dat het niet statisch is, maar voortdurend aan verandering onderhevig door ontwikkelingen binnen een cultuur en door contacten tussen mensen van verschillende culturen. Voor het taalonderwijs is dit een belangrijk gegeven, omdat kennis over die cultuur daardoor moeilijk overdraagbaar is. Bovendien moet cultuur ook niet worden gezien als iets wat uitsluitend betrekking heeft op etnische groepen. In de novelle 'Vis' (2009, 90-1) beschrijft Anton Valens hoe 'een jonge, steuntrekkende kunstenaar' uit de Randstad een week doorbrengt op een boomkorkotter, de DH 731. Het volgende fragment illustreert hoe verschillend de werelden van de hoofdpersoon en de bemanning van de kotter zijn en hoe anders de taal is die ze spreken, terwijl ze allebei toch tot dezelfde etnische groep behoren.

> *'Hoe weet je nou waar veel vis zit en waar niet?' 'Gewoon'.'Voor u is dat natuurlijk gewoon, maar een leek snapt er niets van hoe je zou moeten bepalen dat plek A een betere plek is om de netten uit te werpen dan plek B?' 'Plek A?' 'Ja. Deze plek bijvoorbeeld, waar we nu zijn, of dit gebied.'*
> *[...]*
> *'Is dat dan een kwestie van intuïtie, ervaring, voorgevoelens, of ...'.*
> *[...]*
> *'Intuïtie?' papegaaide hij op een toon die dat woord gelijkschakelde aan een woord als 'prostitutie'. 'Ja. Een soort gevoel, zo van: dit lijkt me een goede plek.' 'Plek A?' 'Of plek B of C.' Hij zoog aan een tuutje van zijn sigaret, grinnikte weer en mompelde hoofdschuddend: 'Plek B of C.' Pas na een tijdje kwam hij met een soort antwoord. 'Jij stadsmensen, jullie denken te veel,' luidde zijn commentaar.*
> *Jij stadsmensen, een wonderlijke verbinding, alsof alle vooroordelen over en vermeende karakteristieken van een bepaalde bevolkingsgroep in één persoon verenigd waren, de 'jij' (in dit geval was ik de 'jij'). Wat moest ik daarop zeggen?*

Taal- en cultuuronderwijs bestaat idealiter dus uit drie componenten: kennis, vaardigheden en attitudes. In hoeverre zijn die componenten gerealiseerd in leermiddelen?

Twee case studies

Ik bespreek hieronder twee case studies naar hoe cultuur tot uiting komt in NT2-leergangen. In de eerste studie zijn de leergangen *Taal vitaal* (2000) en *Niet vanzelfsprekend* (2003) geanalyseerd.[1]

Taal vitaal heeft een speciale rubriek waarin informatie over Nederland en Vlaanderen wordt gegeven (Nederland – *ander*land / Vlaanderen – *ander*land), met onderwerpen als 'Het Oranje-gevoel', 'Land van fijnproevers', 'Koffie' en 'De verjaardagskalender'. De teksten bevatten ook veel culturele elementen. In *Taal vitaal* komt met name de traditionele opvatting van cultuur als 'Landeskunde' aan bod. Cultuur is hier vooral: expliciete informatie over hoe mensen zich gedragen. Cultuur in de zin van attitudevorming (affectieve elementen) komt nauwelijks aan bod, evenmin als cultuur met de grote C. Wat betreft kennis, vaardigheden en attitude, lijkt het vooral om kennis te gaan. Het samen praten over cultuurverschillen en het vergelijken van communicatieve routines bijvoorbeeld, of het reflecteren op de verschillende culturen komt nauwelijks voor.

Niet Vanzelfsprekend besteedt veel aandacht aan cultuur. De Nederlandse en Vlaamse cultuur worden voortdurend afgewisseld en vergeleken; er zijn echter geen opdrachten waarin vergelijkingen tussen de eigen cultuur en de te leren cultuur moeten worden gemaakt. Ook in *Niet Vanzelfsprekend* gaat het vooral om kennisoverdracht.
Conclusie van deze analyse is dat informatieoverdracht van culturele aspecten en oefeningen over de behavioristische aspecten van cultuur de overhand hebben, terwijl de affectieve kanten veel minder aan bod komen.

In de tweede case studie zijn twee NT2-leergangen uit verschillende tijden bestudeerd: *Makkelijk praten* (1978) en de dvd *Groeten uit Nederland* (2008).[2] Over de keuze van de thema's wordt in de inleiding van *Makkelijk Praten* gezegd dat ze 'deels van neutrale, anekdotische aard [...] zijn; ten dele ook typisch Nederlands, zoals de Nederlandse politiek, de situatie aan Nederlandse universiteiten, het treinverkeer in Nederland' (p. vi). Van les 3 tot en met les 15 wordt er discussie-informatie gegeven, die betrekking heeft op de inrichting van de Nederlandse samenleving, zoals:

> *Amsterdam heeft sinds kort een metro. Vroeger wilde men een heleboel metrolijnen maken; maar door de financiële en politieke moeilijkheden met de eerste lijn wordt er niet meer dan één lijn gebouwd (p.43).*

De discussieoefeningen bestaan uit vragen. Veel vragen. Over van alles. In een aantal vragen wordt teruggekoppeld naar de eigen cultuur:

Hoe is de reclame in uw eigen land? Zijn er ook reclames waar een misleidend beeld van de man gegeven wordt? Welke reclames geven naar uw mening een verkeerd beeld van de vrouw (p. 58-9)?

Ook als er niet expliciet naar een vergelijking wordt gevraagd tussen het land van herkomst en Nederland, geven de discussievragen veel stof tot discussie en tot uitwisseling van meningen. Met een juiste 'antenne' kon de docent daar veel mee doen op het gebied van interculturele communicatie, het bespreken van stereotypen en het laten reflecteren op de eigen attitude ten aanzien van cultuur en cultuurverschillen. Instructies daarvoor zitten echter niet expliciet in de opdrachten, behalve in hoofdstuk 13, het hoofdstuk over buitenlanders, waar vragen worden gesteld als:

De laatst tijd vindt men het woord 'gastarbeider' een beetje discriminerend. Nu spreekt men van 'buitenlandse werknemer'. Vindt u dat een verbetering (p. 88)?

We kunnen concluderen dat *Makkelijk praten* veel informatie bevat over de Nederlandse samenleving, ook expliciet; het biedt talloze mogelijkheden voor het aanleren van interculturele vaardigheden en kritische reflectie, maar de instructies daarvoor worden meestal niet geëxpliciteerd. Hoe eraan wordt gewerkt wordt dus grotendeels aan de docent overgelaten.

Dertig jaar na *Makkelijk praten* verschijnt de dvd *Groeten uit Nederland*, die wordt aangeprezen als 'een waardevolle aanvulling op bestaande lesmethodes en interessant voor iedereen die Nederland (opnieuw) wil leren kennen'. Hij bevat acht filmpjes die zijn opgenomen in acht verschillende steden, ieder met een thema. Als we de dvd *Groeten uit Nederland* als lesmateriaal beschouwen, is het een dvd met daarin informatie over een inburgeringscursus. Als we het onderwijs dat wordt geschetst analyseren, dan zien we interessante dingen, bijvoorbeeld het volgende:
Cursisten van een inburgeringscursus in Leeuwarden buigen zich over het onderwerp 'Rituelen en symbolen' en gaan op zoek naar een stukje geschiedenis van de Oranjes, gewapend met een videocamera. De ervaringen van de excursie worden tijdens een groepsbijeenkomst onder leiding van de docent (coach) besproken. In het gesprek over rituelen en symbolen wordt ook gediscussieerd naar aanleiding van vragen als: wat is jouw persoonlijke ritueel; welke rituelen van je eigen land blijf je vasthouden; welke neem je over van Nederland; wat vind je ervan als iemand vanwege zijn geloof weigert een minister de hand te schudden? Hieronder een voorbeeld van de manier waarop de docent het gesprek stuurt.

D *Waarom zijn fietsen typisch Nederlands?*
C1 *Iedereen gebruikt fietsen om naar school te gaan, naar werk, boodschappen doen, alles.*
D *[corrigeert uitspraak 'boodschappen doen'] Ik heb gehoord dat als je rijk bent, dan heb je een auto of een brommer en dus ga je dan niet meer fietsen of lopen.*
C2 *Ja, bij ons is zo. Als iemand op de fiets dat betekent armoede. Dan ga je een auto kopen. Dan is het beter een bus nemen of een taxi, gezamenlijk, dan een fiets.*

We zien in het fragment 'Rituelen en symbolen' dat cursisten kennis verwerven door een taak uit te voeren, vaardigheden ontwikkelen door buitenschoolse opdrachten te doen en door samen te werken, en dat ze bewust gemaakt worden van de culturele bepaaldheid van een aantal zaken door groepsgesprekken en gesprekken met medecursisten. Kennis, vaardigheden en attitudevorming komen zo afwisselend of geïntegreerd aan de orde. De manier waarop cursisten kennis verwerven en vaardigheden ontwikkelen en de onderwerpen waarop die betrekking hebben, hangen nauw samen met de taken die zijn geformuleerd. Maar voor attitudevorming, zo zien we, is de docent belangrijk. En deze docent heeft duidelijk een antenne voor de culturele bagage van de cursisten, die gebaseerd is op kennis. Ze weet dat de fiets een andere betekenis, een andere lading heeft in de culturen van een aantal van haar cursisten, die omgekeerd zich bewust worden van dat verschil tussen hun cultuur en de Nederlandse door de vraag die de docent stelt.

Mijn conclusie op grond van deze twee case studies is dat taal- en cultuuronderwijs niet alleen een kwestie is van leermiddelen, maar ook, en vooral waar het de affectieve elementen betreft, van docentvaardigheden.

Interculturele competenties van vreemdetaaldocenten

Sercu (in Sercu e.a. 2005) laat in een onderzoek onder vreemdetaal-docenten zien dat die docenten zich niet altijd bewust zijn van de verschillende concepten van cultuur. Uit haar onderzoek komt naar voren dat docenten focussen op 'typical facts' en vooral aan informatie-overdracht doen, zonder veel aandacht te besteden aan vaardigheden en attitudes. Een conclusie die veel overeenkomsten vertoont met de resultaten van bovengenoemde case studies naar de rol van cultuur in leergangen. Sercu concludeert (p.12) 'that teachers are moving towards becoming FL&IC teachers, but at present their profile does not meet all the expectations regarding knowledge, skills and attitudes desirable in the "foreign language and intercultural competence teacher".'
In het kader van een project met het University College London (in opdracht van het *Certificate in Learning and Teaching in Higher*

Education) hebben we gewerkt aan een verdere invulling van dat profiel van de vreemdetaaldocent door interculturele competenties voor universitaire vreemdetaaldocenten op te stellen (Van Kalsbeek 2008). We hebben ons daarbij gebaseerd op beschikbare literatuur en op twee reeds bestaande portfolio's: Het *Portfolio voor Docenten Nederlands als vreemde taal* (Van Kalsbeek & Verbruggen 2007)[3] en een Europees project, uitgevoerd door Byram, Zarate & Neuner (1997). In het zogenoemde Incaproject (www.incaproject.org) gaat het om algemene interculturele competenties voor Europese burgers. Zij onderscheiden drie niveaus die corresponderen met de niveaus van het Common European Framework of Reference (CEFR) voor taalvaardigheid: 'Basic User', 'Independent User','Proficient User'. Voor taalvaardigheid is dat onderscheid relevant, hoewel we ook daar al in de praktijk hebben gemerkt hoe moeilijk die niveaus zijn vast te stellen en te toetsen. Onze mening is dat het niet wenselijk is om interculturele competentie in drie niveaus onder te verdelen. Het is onmogelijk een beheersingsgraad van IC vast te stellen, laat staan die te toetsen (zie ook FitzGerald 2003). De drie kernbegrippen van interculturele competentie zoals Byram (e.a. 1997) die formuleren, namelijk 'Openness', 'Knowledge' and 'Adaptability (Flexibility)', gebruiken we wel als uitgangspunt.
Zoals gezegd wordt er in het Incaproject alleen van algemene competenties gesproken. Voor vreemdetaaldocenten is echter meer nodig; die moeten niet alleen zelf intercultureel competent zijn, maar die competenties ook bijbrengen aan hun studenten. Dat vraagt bepaalde didactische competenties. Om die op te stellen zijn we uitgegaan van het model uit *Cultuur in taal* (Van Baalen e.a. 2003), dat gecentreerd is rond de begrippen 'perspectief', 'context' and 'dialoog'. Dialoog moeten we opvatten in de betekenis die Kramsch (1993) daaraan geeft: communicatie tussen leden van (twee) verschillende culturen, waarin als het ware een nieuwe (Kramsch noemt dat de 'derde') cultuur wordt gecreëerd. Die derde cultuur ontstaat uit communicatie tussen personen met verschillende culturele bagage en mentale programmering, als die personen in staat zijn enige afstand te nemen van hun normale gedrag ten opzichte van hun eigen cultuur (C1). Volgens Kramsch zijn mensen '[...] cross-cultural communicators, when they are able to have an insider's and an outsider's view on C1 and C2'.
Wij maken dus onderscheid tussen de algemene competenties van bijvoorbeeld Byram e.a. (1997) en Holliday e.a. (2004), en beroeps-gerelateerde competenties voor de vreemdetaaldocent. Competenties bevatten normaal gesproken vaardigheden, kennis en attitude. Als we al deze uitgangspunten integreren, krijgen we het volgende schema van zes competenties, drie algemene en drie beroepsgerelateerde.

General	Openness		Attitude
	Knowledge		Knowledge
	Flexibility		Skills
Profession oriented	Perspective		Attitude
	Context		Knowledge
	Dialogue		Skills

Bij iedere competentie hebben we een aantal descriptoren gedefinieerd, waarbij onderscheid is gemaakt tussen descriptoren die betrekking hebben op de docent als persoon, en descriptoren die haar vaardigheden als docent beschrijven. Twee voorbeelden.

1. Openness	
Ik kan interesse voor en inzicht in andere culturen kweken.	Ik sta open voor andere culturen. Ik ben me bewust van mijn rol als intermediair tussen twee culturen. Ik kan de waarden, normen en tradities van mijn eigen cultuur relativeren. Ik kan stereotype oordelen over andere culturen plaatsen en relativeren. Ik kan studenten bewust maken van hun eigen culturele bagage. Ik kan studenten een kritische houding ten aanzien van stereotypen bijbrengen. Ik kan studenten stimuleren tot een open 'mind' ten opzichte van andere culturen, in het bijzonder ten opzichte van de doelcultuur.
4. Perspectives Ik ben in staat vanuit verschillende perspectieven te denken en te handelen, en het begrip 'perspectief' toe te passen in mijn onderwijs.	Ik kan het perspectief van waaruit teksten zijn geschreven of gesproken herkennen. Ik ben in staat in interculturele communicatie het perspectief van de ander in te nemen. Ik ben me bewust van de etnocentrische gezichtspunten in lespraktijken. Ik kan studenten bewust maken van de culturele bepaaldheid van hun handelen en denken. Ik kan studenten leren verschillende perspectieven van waaruit teksten worden geproduceerd in de vreemde taal te analyseren / herkennen.

Ondanks al deze schema's en begrippen moeten we onder ogen zien dat ook competenties een fluïdum vormen, dynamisch zijn, niet in steen gebeiteld. Niets is zo veranderlijk als de discussie over taal en cultuur en interculturele communicatie. '[...] the teacher's own intercultural competence – a lifelong project', aldus Risager (2000: 14).

Conclusie

Terugkerend naar de vragen die aan het begin van dit artikel zijn gesteld, kunnen we het volgende concluderen. Auteurs van leermiddelen kunnen bijdragen aan het verwerven van interculturele competentie door geschikte taken te formuleren en oefeningen te maken die de dialoog tussen cursisten over culturele aspecten bevorderen. Docenten moeten de juiste feedback geven; met name bij de affectieve component van cultuuronderwijs is die cruciaal. Omdat gebleken is dat niet iedere docent vanzelfsprekend voldoende interculturele competentie bezit, zou het profiel van NT2-docenten moeten worden uitgebreid met een component 'interculturele competenties'.

Noten

1. Zie hiervoor: Kalsbeek, A. van (2005). Culturen contrasteren: een goede zaak? In Ph. Hiligsmann (e.a.) (eds.), *Neerlandistiek in Frankrijk en in Franstalig België / Les études néerlandaises en France et en Belgique francophone.* Louvain-la-Neuve: UCL & Academia-Bruylant, 397-414.
2. Zie hiervoor: Kalsbeek, A. van (2009). Cultuur in het onderwijs Nederlands als tweede taal: auteurskwaliteiten of docentvaardigheden? *In: Kijk op leermiddelen. Lezingen gehouden tijdens het afscheidssymposium voor Marijke Huizinga.* Amsterdam,Vrije Universiteit, 1-21.
3. Het *Portfolio voor Docenten Nederlands als vreemde taal* is digitaal beschikbaar (open source): http://portfolio.snvt.org; het kan worden aangepast aan de specifieke behoeften van individuen of instellingen.
4. In het kader van *Digidact. Digitaal Handboek voor docenten Nederlands als vreemde taal* (Heijne & Verbruggen 2009, www.digidact.org) werkt de auteur mee aan het ontwikkelen van een module 'Interculturele competenties' waarin de bovengenoemde competenties worden toegelicht en voorzien van verwerkingsopdrachten.

Literatuur

Baalen, C. van & L. Beheydt & A. van Kalsbeek (2003). *Cultuur in taal. Interculturele vaardigheden voor docenten Nederlands aan anderstaligen.* Utrecht: NCB.

Byram, M. G. Zarate & G. Neuner (1997). *Sociocultural competence in language learning and teaching.* Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M., B. Gribkova & H. Starkey. *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers.* Ook op http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf

European Framework for Intercultural Competences. Intercultural Competence Assessment. www.incaproject.org
FitzGerald, H. (2003). *How different are we? Spoken discourse in intercultural communication.* Clevedon: Multilingual Matters.
Groeten uit Nederland. www.verledenvannederland.nl
Neuner, G. (2003). *Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning.* www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/languages/language
Heijne, N.C. & K. Verbruggen (2009). *Digidact. Digitaal Handboek voor docenten Nederlands als vreemde taal.* www.digidact.org
Holliday, A., M. Hyde & J. Kullman (2004). *Intercultural communication. An advanced resource book.* New York: Routledge Applied Linguistics.
Hulstijn, J. & M. Schellart (1978). *Makkelijk praten. Nederlandse spreektaal voor buitenlanders.* Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
Kalsbeek, A. van & K. Verbruggen (2007). *Portfolio voor docenten Nederlands als vreemde taal.* http://portfolio.snvt.org
Kalsbeek, A. van (2008). *Intercultural competences and framework for a course for foreign language teachers.* www.intt.uva.nl/publications
Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching.* Oxford: OUP.
Risager, K. (2000). *The teacher's intercultural competence.* Sprogforum 18/6, 14-20. http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/risager.html
Schneider-Broekmans, J. (e.a.) (2000). *Taal vitaal. Nederlands voor beginners.* Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.
Schoenaerts, P. & H. Van Loo (2003). *Niet Vanzelfsprekend. Een vervolgmethode Nederlands voor anderstaligen.* Leuven: Acco.
Sercu, L. (e.a.) (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: an international investigation.* Clevedon: Multilingual matters.
Valens, A. (2009). *Vis.* Amsterdam: Augustus.

VERSCHILLEN ZE WEL?

LOES OLDENKAMP
Radboud Universiteit Nijmegen, Taalwetenschap

Inleiding

Een NT2-docent zal niet verbaasd zijn wanneer een beginnende cursist een uiting produceert als 'de fiets *vallen*' of 'zij *terugkom* met de fiets'. Niet alleen voor NT2-leerders is het kennelijk lastig om uitgangen van werkwoorden correct te realiseren, zoals blijkt uit data van Verhagen (2009) en Van de Craats (2005; 2009), maar ook voor T2-leerders van andere talen, het Engels bijvoorbeeld (zie o.a. Haznedar & Schwartz 1997, Lardiere 1998, Prevost & White 2000, Jonin & Wexler 2002). Datzelfde geldt voor de uitgangen van zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden (inflectie). Maar waarom is een taaldocent daar niet verbaasd over? Wat is er zo moeilijk aan inflectie? Wat gaat er nu precies mis en hoe kun je cursisten helpen het goed te doen? We zien vaak dat cursisten bij taalgerichte grammaticaoefeningen weinig moeite hebben om de inflectie correct te realiseren, maar dat het meer moeite kost om inflectieregels in communicatieve situaties toe te passen. Zo blijkt het relatief eenvoudig om bij een invuloefening het werkwoord correct te vervoegen, maar is het veel moeilijker om dit in een gesprekje met een medecursist ook correct uit te voeren.

Om bovenstaande vragen te beantwoorden ga ik allereerst kort in op enkele specifieke fonologische kenmerken van de inflectiemorfemen (uitgangen) van het Nederlands. Vervolgens zal ik een onderzoek beschrijven dat ik bij Turkse, Marokkaanse en Chinese NT2-cursisten heb uitgevoerd om meer inzicht te krijgen in de moeilijkheden die deze cursisten hebben met inflectie. Ten slotte zal ik proberen de vraag te beantwoorden die voor een docent het belangrijkste is, namelijk wat een docent zou kunnen doen om de cursisten verder te helpen.

Het Nederlands

Voor een (moedertaal)spreker van het Nederlands en voor een NT2-docent is het duidelijk hoe werkwoorden in het Nederlands vervoegd worden en hoe zelfstandige naamwoorden verbogen worden. Toch is het goed te starten met een overzicht van de inflectiemorfemen van het

Nederlands, omdat hierdoor enkele specifiek fonologische kenmerken van deze morfemen zichtbaar worden. In tabel 1 worden de voor dit onderzoek relevante inflectiemorfemen van het Nederlands weergegeven.

Werkwoord	**Zelfstandig naamwoord (mv)**
Ø	
t	ə(n)
ə(n)	s

Tabel 1: Inflectiemorfemen van het Nederlands.

Als we kijken naar de vervoeging van het werkwoord in de tegenwoordige tijd, zien we drie morfemen: 'Ø', 't' en 'ə'. Met het eerste morfeem (Ø) wordt niets meer bedoeld dan dat de eerste persoon enkelvoud geen uitgang krijgt (bijv. in 'loop'). Vandaar dat ook wel de term 'nulmorfeem' gebruikt wordt. De 't' is duidelijk: dit betreft de uitgang voor de 2^{e} en 3^{e} persoon enkelvoud (bijv. in 'loopt'). Het derde morfeem (ə) wordt ook wel 'sjwa' of 'stomme e' genoemd. Hiermee wordt de klank van de 'e' bedoeld als in het woord *de* of in *lopen*. Het meervoud van het zelfstandig naamwoord kent twee uitgangen, de 's' en de sjwa (in standaard Nederlands wordt de slot 'n' meestal niet uitgesproken). Sommige zelfstandige naamwoorden krijgen een 's' in het meervoud ('computers') en andere zelfstandige naamwoorden een sjwa ('bomen').

In feite gaat het dus om slechts drie morfemen die een rol spelen bij inflectie: de sjwa, de 't' en de 's'. Maar waarom is het nu zo moeilijk voor de NT2-leerder om deze drie morfemen correct te realiseren in gesproken taal? Toevoeging van deze uitgangen aan de stam van het werkwoord leidt tot fonologisch complexe woordvormen voor de NT2-leerder. Zo leidt toevoeging van een sjwa aan een stam tot een woord dat bestaat uit meerdere lettergrepen (bijv. loop + sjwa = lope(n)). Toevoeging van een 't' of 's' leidt (meestal) tot een woord dat eindigt op een medeklinkercluster (bijv. 'pt' in loop + 't' = loopt). Beide woordvormen zijn moeilijk voor veel leerders van het Nederlands. De NT2-leerder kan deze meerlettergrepige woorden eindigend op een sjwa en woorden eindigend op een medeklinkercluster echter op verschillende manieren vermijden. Om een medeklinkercluster te vermijden kan hij de laatste medeklinker weglaten ('loop' i.p.v. 'loopt') of een sjwa invoegen ('lopet' of 'loopte' i.p.v. 'loopt'). Een meerlettergrepig woord eindigend op sjwa kan vermeden worden door deze sjwa weg te laten ('loop' i.p.v. 'lopen'). En zo weten we niet of het nu om een grammaticaal probleem of om een uitspraakprobleem gaat.

Het onderzoek

De vraag die ik me in dit onderzoek gesteld heb, is of het voor alle groepen NT2-leerders even moeilijk is om inflectie te leren of dat dit (mede) afhankelijk is van de moedertaal van de cursisten. Ik heb me afgevraagd in hoeverre, naast de grammatica, het klanksysteem (de fonologie) van de moedertaal van de cursist een rol speelt. Zo kan het voor een Chinese cursist lastig zijn om inflectie te leren omdat het Chinees nauwelijks inflectie kent. Het zou dus te verwachten zijn dat het hem meer moeite kost dan een leerder die het principe van werkwoordsvervoeging al kent. Maar zoals gezegd, ook het klanksysteem van de moedertaal kan een rol spelen. Zo kent datzelfde Chinees geen medeklinkerclusters en komt in bijvoorbeeld in het Marokkaans Arabisch de sjwa nauwelijks voor. Om meer inzicht te krijgen in de specifieke moeilijkheden die groepen leerders van het Nederlands hebben, heb ik gekeken naar de verwerving van inflectie bij Turkse, Marokkaans Arabische en Chinese leerders van het Nederlands.

Turks, Marokkaans Arabisch en Chinees

Allereerst heb ik gekeken naar relevante verschillen en overeenkomsten tussen het Turks, Marokkaans Arabisch, Chinees en het Nederlands. Omdat ik geïnteresseerd ben in de invloed van zowel het klanksysteem als de grammatica van de moedertaal, heb ik naar beide aspecten gekeken. Tabel 2 geeft een overzicht van relevante kenmerken van de drie brontalen en het Nederlands, de doeltaal.

	Nederlands	**Turks**	**Marokkaans Arabisch**	**Chinees**
Klanksysteem				
Medeklinkerclusters	+	+/-	-	-
Sjwa (woordeinde)	+	+/-	-	+/-
Grammatica				
Woordvolgorde	SVO/SOV	SOV	SVO/VSO	SVO
Vervoeging werkwoord	+/-	+	+	-
Verbuiging zelfst. nw. (mv)	+	+/-	+	-

Tabel 2: Relevante verschillen en overeenkomsten tussen het Turks, Marokkaans Arabisch en het Chinees.

Als we kijken naar het klanksysteem van de vier talen, zien we dat in het Nederlands zowel medeklinkerclusters voorkomen als een sjwa aan het einde van een woord (vandaar de '+'). In het Turks, Marokkaans Arabisch en Chinees komen medeklinkerclusters en sjwa niet voor (de '-') of slechts in beperkte mate voor (de '+/-').

Ook op het gebied van de grammatica zien we verschillen tussen de vier talen. De woordvolgorde in de standaard Nederlandse hoofdzin is SVO. Hiermee wordt niets meer bedoeld dan dat het onderwerp (subject) voorop staat, gevolgd door het werkwoord (verb) en daarna het lijdend voorwerp (object). De Turkse woordvolgorde wijkt af van die in Nederlandse hoofdzinnen, want het lijdend voorwerp (O) gaat aan het werkwoord (V) vooraf. De woordvolgorde in het Marokkaans Arabisch en het Chinees lijkt dan weer meer op de Nederlandse woordvolgorde, want in beide talen gaat het werkwoord aan het lijdend voorwerp vooraf. Verder wordt in het Nederlands het werkwoord in de tegenwoordige tijd vervoegd, maar hier worden slechts twee uitgangen voor gebruikt, de 't' (2^{e} en 3^{e} persoon enkelvoud) en de sjwa (alle personen meervoud). De 1^{e} persoon enkelvoud krijgt geen uitgang. In het Turks en Marokkaans is de vervoeging veel uitgebreider en gedetailleerder. Beide talen kennen voor alle personen en voor zowel enkelvoud als meervoud aparte morfemen (werkwoordsuitgangen). In het Chinees wordt het werkwoord in de tegenwoordige tijd in het geheel niet vervoegd. Als we ten slotte kijken naar de verbuiging van het zelfstandig naamwoord (het meervoud), zien we dat het in het Nederlands verbogen wordt (met de uitgangen 's' of sjwa). In het Marokkaans Arabisch wordt het zelfstandig naamwoord ook verbogen, in het Turks alleen als er geen telwoord voorafgaat waaruit het meervoud blijkt. Het Chinees kent geen morfeem voor het meervoud.

Samenvattend kunnen we stellen dat het Turks en het Marokkaans Arabisch rijkere inflectionele systemen hebben dan het Nederlands, terwijl het Chinees nauwelijks inflectie kent.

Voorspellingen

Op basis van de verschillen en overeenkomsten tussen de vier talen en de betekeniswaarde van grammaticale elementen (zie Lee & VanPatten 1995, VanPatten 1996: hoe meer betekenis een woord heeft, hoe eerder verworven) kunnen we bepaalde voorspellingen doen. Zo zouden inhoudswoorden makkelijker te verwerven zijn dan functiewoorden. En zo zouden we kunnen voorspellen dat Chinese cursisten meer moeite hebben met de verwerving van inflectie dan Turkse en Marokkaanse cursisten. Chinese cursisten zijn immers niet bekend met vervoegingen en verbuigingen en kennen geen medeklinkerclusters.

De voorspellingen zijn:

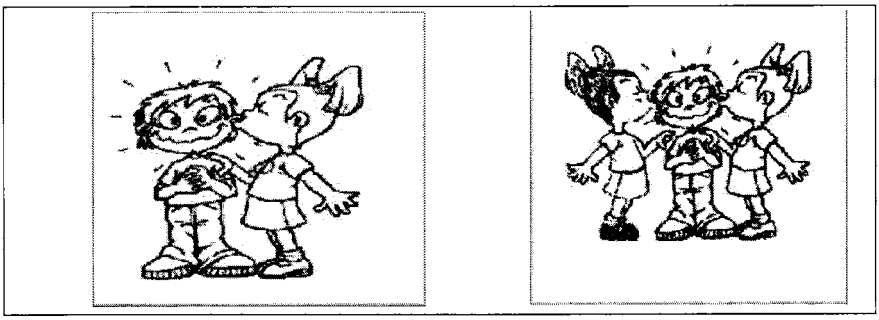
1. Cursisten hebben meer moeite met items waarin inflectie getest wordt dan met items waarin het gaat om een betekenisverschil.

2. Cursisten hebben meer moeite met inflectie van het werkwoord (3e persoon enkelvoud en 3e persoon meervoud) dan met inflectie van het zelfstandig naamwoord (enkelvoud-meervoud).
3. Cursisten met taalniveau B1 presteren beter op de taak dan cursisten met niveau A2. Cursisten met niveau A2 presteren beter op de taak dan cursisten met niveau A1.
4. Chinese cursisten hebben de meeste moeite met de taak. Tussen Turkse en Marokkaanse cursisten verwachten we geen verschil.

Zoals gezegd kijkt een NT2-docent ongetwijfeld niet verbaasd op wanneer cursisten uitingen produceren als 'de fiets *vallen*' of 'hij *zegte*'. Het is duidelijk dat hier iets mis gaat met de productie van inflectionele morfemen (zie ook Oldenkamp, Van de Craats & Van Hout 2009). Het is echter mogelijk dat cursisten niet alleen moeite hebben met de productie van inflectie, maar ook met de waarneming van de relevante klanken. Dit is niet zo'n vreemde gedachte, zeker niet als we ons realiseren dat de inflectionele morfemen in het Nederlands eigenlijk helemaal niet zo opvallend zijn in de input. Op de lettergreep met de sjwa kan nooit de klemtoon vallen, wat de klank minder opvallend maakt. Een medeklinker-cluster aan het einde van een woord is mogelijk ook minder goed waarneembaar dan een enkele medeklinker. Ik heb dan ook niet alleen gekeken naar de moeilijkheden die NT2-leerders hebben met de productie van inflectie, maar vooral ook of zij moeite hebben met de *waarneming* ervan.

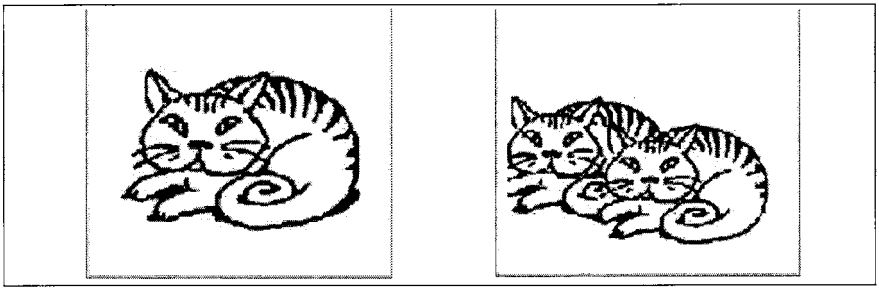
De taak

Om meer zicht te krijgen op mogelijke problemen met de waarneming van inflectie is een zogenaamde 'plaatjesselectietaak' afgenomen bij 132 NT2-cursisten: 44 Turkse, 45 Marokkaanse en 43 Chinese laagopgeleide leerders van het Nederlands. Het NT2-niveau van de cursisten varieerde van A1 tot B1. De cursisten kregen een zin te horen en moesten hierbij het juiste plaatje kiezen uit twee. Figuur 1 bevat een voorbeeld van een item uit deze taak.
Bij deze plaatjes kregen de cursisten de volgende zin te horen: 'ze *kust* een jongen'. Uiteraard is plaatje 1 hier het juiste plaatje. Het is duidelijk dat het bij dit item gaat om de vervoeging van de 3e persoon enkelvoud van het werkwoord.



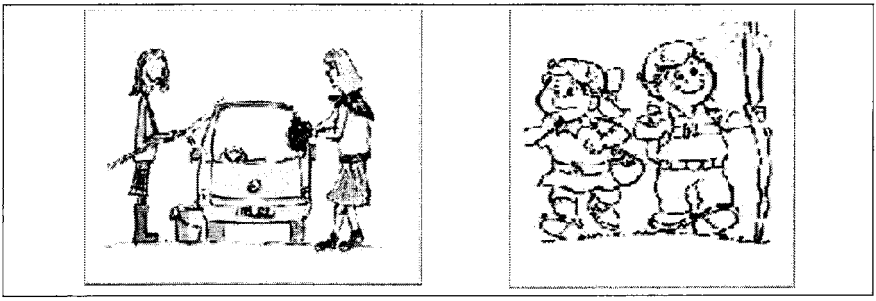
Figuur 1: Voorbeeld van een item met een werkwoord.

Er is ook gekeken in hoeverre cursisten aandacht hebben voor de realisatie van het meervoud van het zelfstandig naamwoord. Een item dat hierop betrekking heeft staat in figuur 2. Bij dit item kregen de cursisten te horen: 'de *katten*'. Plaatje 2 is hier correct.



Figuur 2: Voorbeeld van een item met een zelfstandig naamwoord.

Om de cursisten zoveel mogelijk af te leiden van het eigenlijke doel van de taak, zijn ook afleiders aan de taak toegevoegd. Bij deze afleiders kregen de cursisten eveneens een zin te horen en moesten zij hierbij het juiste plaatje kiezen. Bij deze items ging het echter niet om de vervoeging van het werkwoord of het meervoud van het zelfstandig naamwoord, maar om de betekenis van de zin. Hieronder geef ik een voorbeeld van een afleider. De cursisten kregen de volgende zin te horen: 'ze lopen in de zon'.



Figuur 3: Een item bedoeld als afleider.

De taak bestond in totaal uit 128 items, niet meegerekend 15 oefenitems. Bij een deel van de items gaat het om het onderscheid tussen de 3e persoon enkelvoud en de 3e persoon meervoud en bij een ander deel om het onderscheid tussen enkelvoud en meervoud van het zelfstandig naamwoord. Daarnaast zijn er items die als afleider dienen en waarbij het gaat om een verschil in betekenis tussen beide plaatjes. De items zijn zo geconstrueerd dat de cursisten op het inflectiemorfeem moeten letten om de betekenis van de stimulus correct te kunnen interpreteren. Bij de items waarin het onderscheid tussen de 3e persoon enkelvoud en de 3e persoon meervoud getest wordt, gebruiken we 'ze' als onderwerp van de zin. Hierdoor moeten de cursisten letten op het inflectiemorfeem, aangezien daar de informatie ligt opgeslagen die nodig is om de uiting te kunnen interpreteren ('ze' kan immers enkelvoud *en* meervoud zijn). Bij de items waarin we kijken naar het onderscheid tussen het enkelvoud en het meervoud van het zelfstandig naamwoord, komen alleen 'de-woorden' voor. Ook hier moet de cursist aandacht hebben voor het inflectiemorfeem en is er geen andere informatie beschikbaar die de cursist helpt de uiting correct te interpreteren en het juiste plaatje te kiezen.

Redundante informatie

Aanvankelijk verwachtte ik dat de taak niet al te veel moeilijkheden zou opleveren voor de cursisten. De meeste cursisten vonden de taak echter wel degelijk lastig. Sommige cursisten raakten behoorlijk in de war en wisten niet waar ze nu op moesten letten. Reacties die ik kreeg waren 'ze verschillen helemaal niet!' of 'wat is nu het verschil?'. Een andere reactie was: '*ze* is zeker enkelvoud en *zij* meervoud'. Uit deze reacties blijkt dat de cursisten niet in de gaten hadden waar het in deze taak om ging. Ze bleken niet door te hebben dat de uitgang van het werkwoord ('t' voor de 3e persoon enkelvoud en sjwa voor de 3e persoon meervoud) en de uitgang van het zelfstandig naamwoord (sjwa voor meervoud) die informatie bevatten die nodig is om de uiting correct te interpreteren. Hoe kan het dat de cursisten niet op de juiste informatie letten in de input? Dat

heeft te maken met het feit dat informatie in een uiting vaak redundant is, waardoor niet alleen het inflectiemorfeem de noodzakelijke informatie geeft, maar ook andere delen in een uiting. Onderstaande voorbeelden verduidelijken dit.

(1) a. *Karin en Ahmed* spel*e(n)* op het strand.
b. *Ahmed* speel*t* op het strand.

(2) a. *Ze* spel*e(n)* op het strand.
b. *Ze* speel*t* op het strand.

In 1a geeft het onderwerp van de zin (respectievelijk 'Karin en Ahmed' en 'Ahmed') al de nodige informatie, namelijk dat het hier gaat om de 3e persoon meervoud (1a) en de 3e persoon enkelvoud (1b). Het is dus niet meer noodzakelijk om op het inflectiemorfeem te letten om de uiting te kunnen interpreteren. Bij de zinnen 2a en 2b ligt dit anders. Het onderwerp is in beide zinnen 'ze'. De cursist *moet* dus naar het inflectiemorfeem kijken om de zin correct te kunnen interpreteren. Cursisten lijken echter niet goed te weten dat de benodigde informatie in dit inflectiemorfeem ligt opgeslagen, aangezien er vaak redundante informatie beschikbaar is. Ook bij zinnen waarin het meervoud van een zelfstandig naamwoord voorkomt, is vaak meer informatie aanwezig dan noodzakelijk is om het meervoud correct te kunnen interpreteren. Dit wordt geïllustreerd in de voorbeelden 3 en 4.

(3) a. Jonas ziet *een* kat.
b. Jonas ziet *twee* katt*e(n).*

(4) a. Jonas ziet *de* kat.
b. Jonas ziet *de* katt*e(n).*

In de voorbeeldzinnen 3a en 3b is redundante informatie aanwezig. Het is namelijk zowel aan de telwoorden 'één' en 'twee' te zien als aan het inflectiemorfeem of het om enkelvoud of meervoud gaat. In de zinnen 4a en 4b zit de informatie *alleen* in de inflectiemorfemen.

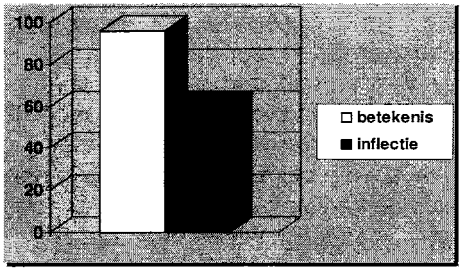
Resultaten

Met de afname van de taak hoopte ik erachter te komen of NT2-cursisten de inflectiemorfemen sjwa en 't' wel goed waarnemen. Cursisten nemen deze klanken mogelijk niet goed waar omdat ze niet erg opvallen in de input. Hierdoor worden uitingen niet volledig of niet correct geïnterpreteerd.
Voorafgaand aan de afname van de taak had ik de vier eerdergenoemde voorspellingen geformuleerd. Welke voorspellingen waren juist en welke niet? Om dat vast te stellen zijn de antwoorden van de cursisten op de items geanalyseerd. Uit deze analyse blijkt dat voorspelling 1 klopt:

Cursisten hebben meer moeite met items waarin inflectie getest wordt dan met items waarin het gaat om een betekenisverschil. Voorbeeld 5 is een voorbeeld van een item waarmee inflectie getest wordt, in voorbeeld 6 gaat het om een verschil in betekenis.

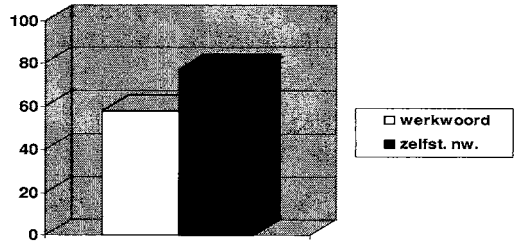
(5) Ze loopt / lopen op het strand. (=inflectie)
(6) Ze loopt op het strand / ze wandelt naar oma. (=betekenis)

Je kunt dus stellen dat cursisten het moeilijker vinden om de items waarin het gaat om de vervoeging van het werkwoord en de verbuiging van het zelfstandig naamwoord correct te interpreteren dan de items waarbij het gaat om een betekenisverschil. Bij de items waarin een verschil in betekenis getest werd, gaven de cursisten in 96% van de gevallen het juiste antwoord, bij de items waarin het ging om inflectie gebeurde dit in 59% van de gevallen.



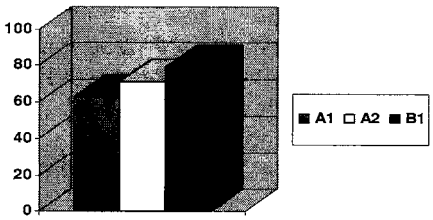
Figuur 4: Percentages correct van items met verschillen in betekenis versus inflectie.

Voorspelling 2 blijkt ook te kloppen: cursisten hebben inderdaad meer moeite om de vervoeging van het werkwoord correct te interpreteren dan de verbuiging van het zelfstandig naamwoord. Het verschil tussen 'ze loopt op het strand' en 'ze lopen op het strand' blijkt dus lastiger waarneembaar dan het verschil tussen 'de kat' en 'de katten'. Bij het zelfstandig naamwoord wijzen de cursisten in 77% van de gevallen het juiste plaatje aan, terwijl ze bij het werkwoord in slechts 58% van de gevallen het juiste plaatje aanwijzen.



Figuur 5: Percentages correct van items met verschillen in betekenis bij werkwoorden versus zelfstandige naamwoorden.

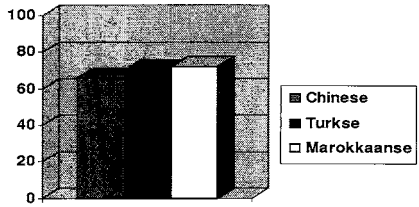
Het is niet verbazingwekkend dat voorspelling 3 ook correct blijkt: gevorderde cursisten presteren beter op de taak dan meer beginnende cursisten. Toch is dit een niet onbelangrijke observatie. Als gevorderde cursisten evenveel fouten zouden maken als minder gevorderde cursisten, zou dit betekenen dat er geen vooruitgang geboekt wordt. Gelukkig is dit niet het geval en presteren cursisten met een hoger NT2-niveau beter dan cursisten met een lager NT2-niveau. Cursisten met niveau A1 wezen bij gemiddeld 63% van de items het juiste plaatje aan, cursisten met niveau A2 bij 71% van de items en cursisten met niveau B1 bij 79% van de items. Er is dus een stijgende lijn waarneembaar. Er worden echter nog steeds 20% fouten gemaakt op niveau B1.



Figuur 6: Percentages correct van items voor cursisten van drie verschillende niveaus van het Raamwerk NT2.

Voor de vierde voorspelling - dat Chinese cursisten de meeste moeite zouden hebben met de taak en dat er tussen Turkse en Marokkaanse cursisten geen verschil zou zijn - hebben we bij deze taak geen bewijs kunnen vinden. Chinese cursisten wezen gemiddeld bij 66% van de inflectie-items het juiste plaatje aan. Turkse cursisten deden dit bij 70%

van de items en Marokkaanse cursisten bij 72%. Chinese cursisten verschillen wel van Turkse en Marokkaanse cursisten, maar dit verschil is te klein om van een substantieel verschil te kunnen spreken.



Figuur 7: Percentages correct van items voor cursisten van drie verschillende taalachtergronden.

Conclusie

Op basis van deze taak kunnen we concluderen dat Turkse, Chinese en Marokkaanse NT2-leerders moeite hebben om inflectie correct te interpreteren in een context waarin redundante inhoudswoorden ontbreken. De taak was zo geconstrueerd dat redundante informatie ontbrak en cursisten de inflectiemorfemen correct moesten verstaan en interpreteren om het goede plaatje aan te kunnen wijzen. De leerders wezen bij gemiddeld 41% van de items waarin inflectie getest werd het verkeerde plaatje aan. Bij items die als afleider dienen en waarbij beide plaatjes verschillende werkwoorden of verschillende zelfstandige naamwoorden uitbeelden, kozen zij in slechts 4% van de gevallen het verkeerde plaatje. Deze NT2-leerders namen de inflectiemorfemen dus niet goed waar of verwerkten die informatie niet. Mogelijk hebben zij onvoldoende oog voor de inflectiemorfemen omdat er vaak redundante inhoudswoorden in de input aanwezig zijn. De leerders hoeven dan niet op de inflectiemorfemen te letten om de uiting correct te kunnen interpreteren.

Er is echter nog een andere mogelijke verklaring. Het zou namelijk ook kunnen dat deze leerders überhaupt niet of onvoldoende in staat zijn om de klanken sjwa en 't' (in een medeklinkercluster) waar te nemen, omdat deze klanken in hun moedertaal ontbreken. Een interessante gedachte, alleen is het op basis van deze taak niet te zeggen of dit ook inderdaad het geval is. Ik heb echter nog een aanvullende taak ontwikkeld en afgenomen bij dezelfde groep cursisten om hier meer inzicht in te krijgen. Het is een zogenaamde ABX-klankdiscriminatietaak. Bij deze taak kregen

de cursisten telkens drie niet-bestaande woorden aangeboden die een sjwa of een medeklinkercluster met 't' bevatten. De opdracht was om te beslissen of het derde woord (de 'X') dat ze hoorden gelijk was aan het eerste (de 'A') of aan het tweede woord (de 'B'). Twee voorbeelden van items uit deze taak staan hieronder in tabel 3.

A: liefe	B: lief	X: liefe
juiste antwoord: A		
A: dasse	B: dast	X: dast
juiste antwoord: B		

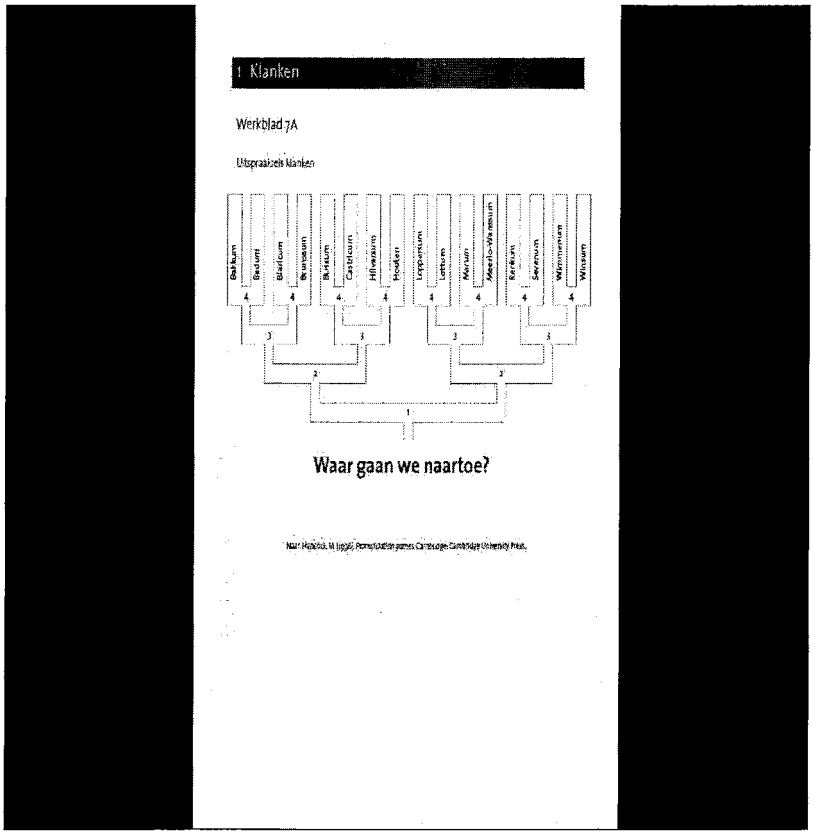
Tabel 3: Twee items uit de ABX-klankdiscriminatietaak.

De sjwa en 't' waren bij deze woorden geen inflectiemorfemen, maar onderdeel van het woord zelf. Als cursisten moeite zouden hebben deze klanken te onderscheiden, zou dit betekenen dat zij het lastig vinden om deze klanken te onderscheiden, ook als het geen inflectiemorfemen zijn. Hebben zij geen moeite met deze klanken, dan betekent dit dat cursisten moeite hebben met sjwa en 't' juist *omdat* het inflectiemorfemen zijn. Helaas zijn er momenteel nog geen resultaten van deze taak. Daarover wellicht in een volgende bundel meer. Op dit moment beperk ik me tot de conclusie dat Turkse, Marokkaanse en Chinese NT2-leerders onvoldoende oor hebben voor de inflectiemorfemen sjwa en 't' in het taalaanbod. Dit heeft ermee te maken dat er dikwijls redundante informatie in de input aanwezig is, maar mogelijk ook met het feit dat NT2-leerders moeite hebben om de inflectiemorfemen sjwa en 't' in een consonantcluster waar te nemen, ook als dit geen inflectiemorfemen zijn.

De docent

De laatste vraag die in de introductie gesteld werd, is voor NT2-docenten misschien wel het belangrijkst, namelijk wat kun je nu als docent doen om cursisten te helpen bij het leren van inflectie. Naar mijn idee kunnen twee soorten oefeningen helpen. Ten eerste kunnen oefeningen om de verstaavaardigheid te vergroten nuttig zijn. Dergelijke oefeningen zijn vaak saai en erg monotoon, maar met een beetje fantasie is hier best iets leuks van te maken. Goed bruikbaar hierbij is *Uitspraaktrainer in de les* (Van Veen e.a. 2009). Hierin zijn diverse oefeningen opgenomen om de verstaavaardigheid te vergroten. Een voorbeeld van een oefening is de zogenaamde 'uitspraakreis' (figuur 8). De docent spreekt twee woorden na elkaar uit die minimaal van elkaar verschillen, bijvoorbeeld de woorden 'kus' en 'kust', en vertelt de cursisten dat zij linksaf moeten slaan als zij een 't' horen en rechtsaf als ze geen 't' horen. Aan het einde van de oefening komt de cursist, afhankelijk van de 'afslagen' die hij genomen

heeft, bij een bepaalde plaats uit. Na afloop van de oefening kan de docent met de cursisten bespreken waar zij de verkeerde 'afslag' genomen hebben en de woordparen nogmaals laten horen.



Figuur 8: Werkblad voor cursisten bij de oefening 'uitspraakreis'.

Ten tweede kunnen grammaticaoefeningen nuttig zijn waarbij cursisten leren focussen op het inflectiemorfemen (bijv. de 't' voor de 3^{e} persoon enkelvoud). Bij een dergelijke oefening krijgen cursisten zinnen aangeboden waarin alleen het inflectiemorfeem de informatie geeft die ertoe doet. Vervolgens worden specifieke vragen gesteld die cursisten helpen de relevante informatie op te sporen. In tabel 4 staan twee voorbeelden van zinnen en vragen in een dergelijke oefening (zie ook de voorbeelden in het artikel van Ineke van de Craats in deze bundel, p. 37 e.v.).

Peter werkt in een boekwinkel. *vraag: Wanneer werkt hij? Nu, vroeger of straks?* Marianne koopt boeken. *vraag: Hoeveel boeken koopt zij? Eén, twee of vier?*

Tabel 4: Voorbeeld van een oefening in niet-redundante vorm.

Tot slot

Uit het onderzoek dat ik heb besproken werd duidelijk dat NT2-leerders niet alleen moeite hebben met de productie van inflectie, maar ook met de interpretatie ervan. Dit heeft te maken met het feit dat er vaak redundante informatie in een uiting aanwezig is. Hierdoor hoeven cursisten niet op het inflectiemorfeem te letten om de uiting correct te kunnen interpreteren. Het is zaak om cursisten oefeningen aan te bieden waarbij ze leren focussen op het inflectiemorfeem. Het is zinvol om dat ook in de vorm van verstavaardigheidsoefeningen te doen, omdat cursisten waarschijnlijk ook moeite hebben met de waarneming van de klanken sjwa en 't' in een medeklinkercluster.

Literatuur

Craats, I. van de. (2005). 'Is' als voorloper van finietheid. *TTWinA* 74, 2, 157-167.

Craats, I. van de (2009). The role of IS in the acquisition of finiteness by adult Turkish learners of Dutch. *Studies in Second Language Acquisition* 31, 59-92.

Haznedar, B. & B.D. Schwartz (1997). Are there optional infinitives in child L2 acquisition? In E. Hughes, M. Hughes and A. Greenhill (eds.), *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development.* Somerville, MA: Casadilla Press. 257-268.

Jonin & Wexler (2002). Why is 'is' easier than '-s'? Acquisition of tense/agreement morphology by child second language learners of English. *Second Language Research* 18, 95-136.

Lardiere, D. (1998). Case and tense in the 'fossilized' steady state. *Second Language Research* 14, 1-26.

Oldenkamp, L., I. van de Craats & R. van Hout (2009). Inflectie in het Nederlands als tweede taal: de interactie tussen fonologie en morfologie. In A. Backus, M. Keijzer, I. Vedder & B. Weltens (red.), *Artikelen van de zesde Anéla-conferentie.* Delft: Eburon. 264-273.

Prévost, P. & L. White (2000). Missing Surface Inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research* 16, 103-133.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction.* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Verhagen, J. (2009). Temporal adverbials, negation and finiteness in Dutch as a second language: A scope-based account. *IRAL* 47, 209-237.

Veen, Chr. van, H. van Kampen, V. Olijhoek & R. Stumpel (2009). *Uitspraaktrainer in de les. Uitspraakverbetering voor anderstaligen.* Amsterdam: Boom.

DE RODE PEN WERKT!
Over het effect van correctieve feedback op de schrijfvaardigheid van tweedetaalleerders.

CATHERINE VAN BEUNINGEN
Universiteit van Amsterdam

Inleiding

Het schrijven van teksten is voor leerlingen in het voortgezet onderwijs, en zeker voor anderstalige leerlingen, geen gemakkelijke opgave. Eén van de manieren waarop een docent leerlingen kan helpen hun schrijfvaardigheid te verbeteren, is door het geven van correctieve feedback. Het corrigeren van teksten behoort dan ook tot de onderwijspraktijk van alledag. Onderzoek naar correctieve feedback heeft echter nog geen sluitend bewijs kunnen leveren voor de effectiviteit ervan. Ons onderzoek richt zich daarom op het beantwoorden van vragen als: (a) Is het corrigeren van taalfouten in geschreven teksten zinvol? (b) Zo ja, welke correctiemethode heeft het meeste effect? (c) Hangt de mate waarin en de manier waarop leerlingen profiteren van feedback samen met hun opleidingsniveau? en (d) Zijn alle soorten fouten corrigeerbaar? In dit artikel zullen we de resultaten van recent onderzoek naar de effectiviteit van correctieve feedback vertalen naar implicaties en suggesties voor de onderwijspraktijk.

Achtergrond

Zoals de meeste mensen zullen beamen, is het schrijven van een goede tekst geen gemakkelijke opgave. Tijdens het schrijven moet je veel verschillende balletjes in de lucht zien te houden; je moet tegelijkertijd aandacht besteden aan de inhoud, structuur, formulering en grammaticale correctheid van een tekst. Dat maakt dat schrijven een cognitief veeleisende activiteit is. Dat geldt des te meer voor het schrijven in een tweede taal, omdat linguïstisch correct formuleren in een tweede taal (in tegenstelling tot in je moedertaal) geen geautomatiseerd proces is. Toch is het van belang tweedetaalleerders te stimuleren om veel te schrijven in de doeltaal. Tijdens taalproductie worden leerders namelijk gedwongen taal op een dieper niveau en met meer mentale inspanning te verwerken dan tijdens taalperceptie (lezen en luisteren). Bovendien kan feedback op productief taalgebruik leerders helpen zich te realiseren waar hun eigen

taalgebruik nog niet overeenkomt met de doeltaal. Een extra voordeel van schriftelijke taalproductie en feedback is dat ze minder vluchtig zijn dan de gesproken varianten. Daardoor hebben leerders meer tijd om hun eigen output met de doeltaal (namelijk de feedback) te vergelijken en is de kans groter dat ze opmerken waar hun eigen taalgebruik afwijkt van dat van een moedertaalspreker.
De cruciale vraag is nu hoe feedback op schriftelijk taalgebruik eruit moet zien. De meest gangbare vorm van talige feedback in de onderwijspraktijk is correctieve feedback: de markering – vaak met een rode pen – van een fout door de docent. Naar aanleiding van een kritisch artikel van Truscott (1996) heeft zich in de afgelopen decennia een debat ontsponnen met betrekking tot de effectiviteit van dit soort feedback.
Truscott (1996, 1999, 2004, 2007, 2009) stelt dat correctie eerder schadelijk dan zinvol is en draagt voor zijn claim twee typen argumenten aan. Ten eerste ziet hij een aantal praktische bezwaren. Hij vraagt zich bijvoorbeeld af of docenten wel in staat zijn op een adequate en consistente manier feedback te geven en of leerders op hun beurt gemotiveerd en capabel genoeg zijn om deze feedback effectief te gebruiken. Daarnaast stelt hij dat correctieve feedback voorbijgaat aan belangrijke theoretische inzichten op het gebied van tweedetaal-verwerving. Zo meent hij dat correctieve feedback op grammaticale fouten volledig zinloos is, omdat de onderliggende principes deel uitmaken van een complex systeem. Als correctie al zin zou hebben, dan hoogstens in het geval van niet-grammaticale fouten (bv. spelfouten), aldus Truscott. Bovendien zou correctieve feedback in zijn optiek schadelijk kunnen zijn voor tweedetaalverwerving. Ten eerste omdat de tijd die gestoken wordt in correctie en revisie naar zijn mening zinvoller besteed kan worden aan extra taalproductie. Ook stelt hij dat correctie leerders ertoe kan brengen hun teksten te simplificeren, omdat ze de fouten die ze eerder hebben gemaakt – en waarop ze feedback hebben ontvangen – voortaan zullen proberen te vermijden.
Op basis van bovengenoemde argumenten heeft Truscott opgeroepen correctieve feedback uit het taalonderwijs te verbannen totdat het nut ervan onomstotelijk bewezen is door empirisch onderzoek. Hoewel voorstanders van correctie, zoals Ferris (1999, 2002, 2004), menen dat Truscotts conclusies te voorbarig zijn, onderschrijven ze de behoefte aan meer methodologisch adequaat onderzoek. Deze consensus heeft geleid tot een nog altijd groeiend aantal studies naar het effect van correctieve feedback. In de paragrafen die volgen zullen we de resultaten van eerder onderzoek samenvatten, de nog onopgeloste kwesties bespreken en de resultaten en implicaties van het huidige onderzoek presenteren.

Empirisch kader

Dat tweedetaalleerders erin slagen een tekst te verbeteren op basis van correctieve feedback en revisie werd al door menig onderzoek aangetoond (bv. Ashwell 2000, Ferris 1997, Ferris & Roberts 2001, Sachs & Polio 2007). De belangrijkere en interessantere vraag is echter of correctie leerwinst oplevert. Is het zo dat de feedback die een leerder gekregen heeft op één bepaalde tekst nog effect heeft op de correctheid van een nieuw te schrijven tekst? Op deze vraag heeft dit onderzoek nog geen sluitend antwoord gegeven.
Recente studies lieten zien dat correctieve feedback inderdaad een langetermijneffect heeft als slechts één specifiek type fouten gecorrigeerd wordt (bv. Bitchener 2008, Bitchener & Knoch 2010). In deze studies kregen leerders alleen feedback op hun fouten in lidwoordgebruik. Alle andere fouten in hun teksten bleven ongecorrigeerd. Deze vorm van correctie wordt *gefocuste* feedback genoemd. Het idee achter deze benadering is dat een leerder cognitief overbelast zou raken wanneer tegelijkertijd aan alle fouten in zijn tekst aandacht besteed zou worden.
Voor correctie die gericht is op *alle* fouten – ongeacht het type van de fout – wordt de term *niet-gefocuste* feedback gebruikt. Onderzoek naar de leerwinst die deze variant oplevert, kampte met methodologische tekortkomingen (bv. Chandler 2003, Kepner 1991, Polio, Fleck & Leder 1998, Semke 1984) of kwam tot tegenstrijdige conclusies (bv. Truscott & Hsu 2008, Van Beuningen, De Jong & Kuiken 2008). De vraag of niet-gefocuste feedback effect heeft op de correctheid van nieuwe teksten blijft dus vooralsnog onbeantwoord.
Behalve studies die bekeken *of* correctieve feedback werkt, is er veel onderzoek gedaan dat zich richtte op de relatieve effectiviteit van verschillende soorten feedback. Een vaak onderzocht onderscheid is dat tussen *directe* en *indirecte correctieve feedback*. Bij directe correctieve feedback worden de fouten door de docent verbeterd. Bij indirecte feedback daarentegen, geeft de docent alleen aan waar de fouten zitten en is het aan de leerder de correcte vormen af te leiden. Het onderscheid tussen deze twee correctievormen is interessant, omdat vaak wordt geclaimd dat leerders meer baat hebben bij indirecte correctie. Het zou leerders aanzetten tot een diepgaandere vorm van taalverwerking, aangezien ze zelf tot de doelvorm moeten komen (bv. Ferris 1995).
Eerder onderzoek naar de relatieve effectiviteit van directe en indirecte feedback kon deze hypothese echter niet bevestigen, aangezien de resultaten van deze studies elkaar tegenspreken (bv. Chandler 2003, Frantzen 1995, Lalande 1982, Robb, Ross & Shortreed 1986, Van Beuningen, De Jong & Kuiken 2008).

Het effect van correctieve feedback op de complexiteit van teksten is een relatief onontgonnen gebied. Hetzelfde geldt voor de mate waarin verschillende typen fouten corrigeerbaar zijn. Truscotts beweringen dat toenemende correctheid ten koste gaat van de complexiteit en alleen niet-grammaticale fouten eventueel door correctie verholpen kunnen worden, kunnen daarom nog niet getoetst worden aan onderzoeksbevindingen.

Het huidige onderzoek

Zoals we in de voorgaande paragrafen hebben uitgelegd, is er nog veel onduidelijk over de effectiviteit van correctieve feedback. Ons onderzoek heeft als doel bij te dragen aan het beantwoorden van een aantal nog openstaande vragen.

Onderzoeksvragen

Eerder onderzoek heeft zoals gezegd al aangetoond dat gefocuste correctieve feedback effectief is. Hoewel dit een interessante bevinding is, zijn wij ervan overtuigd dat het ook belangrijk is het effect van niet-gefocuste correctie te onderzoeken. De reden hiervoor is dat de niet-gefocuste methode het meeste lijkt op de manier waarop de gemiddelde taaldocent feedback geeft. Het zal immers zijn doel zijn om de algehele schrijfvaardigheid van zijn leerders naar een hoger plan te trekken en niet alleen de beheersing van één bepaalde constructie. De eerste twee vragen die we ons stellen, zijn dan ook:

1. Heeft niet-gefocuste correctieve feedback een positief effect op de talige correctheid van een gereviseerde tekst?
2. Heeft niet-gefocuste correctieve feedback een positief effect op de linguïstische correctheid van nieuwe teksten (d.w.z. is er sprake van een leereffect)?

Omdat het voor docenten niet alleen van belang is te weten of correctie zin heeft, maar ook welk type feedback het meeste effect heeft, vergelijken we in de huidige studie de effectiviteit van directe en indirecte correctieve feedback:

3. Welk type correctieve feedback heeft het grootste effect op de talige correctheid van teksten: directe of indirecte correctieve feedback?

Eén mogelijke hypothese met betrekking tot de relatieve effectiviteit van directe en indirecte correctie is dat leerders met een lager taalvaardigheid-niveau minder profiteren van indirecte feedback. Het zou voor deze leerders een te veeleisende opgave zijn om hun eigen fouten te verbeteren. We stellen ons daarom de vraag of onderwijsniveau en/of

taalvaardigheid een rol spelen in de manier waarop en de mate waarin leerders baat hebben bij correctieve feedback:

4. Hebben onderwijstype (vmbo-t vs. havo) en/of taalvaardigheidniveau invloed op de effectiviteit van correctieve feedback?

Door in onze analyses een onderscheid te maken tussen grammaticale en niet-grammaticale fouten testen we bovendien Truscotts bewering dat correctie van grammaticale fouten nooit effectief kan zijn:

5. Zijn niet-grammaticale fouten beter corrigeerbaar dan grammaticale fouten?

Tot slot bekijken we twee potentiële – door Truscott opgeworpen – negatieve bijwerkingen van correctieve feedback. Ten eerste onderzoeken we of correctie leidt tot simplificering van teksten:

6. Leidt correctieve feedback tot vermijding van lexicaal/structureel (meer) complexe uitingen?

Ten tweede vergelijken we het effect van extra schrijfoefening met dat van correctieve feedback om vast te kunnen stellen of correctie tijdverspilling is:

7. Profiteren leerders meer van correctieve feedback dan van extra schrijfoefening?

Opzet

Deelnemers en setting

Het onderzoek werd uitgevoerd op vier meertalige middelbare scholen in de Randstad. Voor meer dan 80% van de leerlingen was het Nederlands niet de thuistaal. De deelnemende scholen werkten allemaal volgens de ideeën van taalgericht vakonderwijs. De essentie van deze benadering is dat taal niet alleen in de lessen Nederlands, maar ook in de zaakvak-lessen (bv. biologie, aardrijkskunde) een centrale rol speelt. Door taal- en vakonderwijs aan elkaar te koppelen, wordt tegemoetgekomen aan de speciale behoeften van tweedetaalleerders en leerlingen met een lage taalvaardigheid, voor wie de hoge talige eisen een struikelblok kunnen vormen bij het begrijpen van de vakinhoud (Hajer & Meestringa 2004). De huidige studie werd uitgevoerd tijdens biologielessen.
Aan het onderzoek deden in totaal 268 leerlingen uit 13 klassen mee; 132 leerlingen (7 klassen) uit het tweede leerjaar vmbo-t en 132 leerlingen (6 klassen) uit de tweede klas van de havo. De gemiddelde leeftijd van de deelnemers was 14 jaar. Binnen klassen werden de leerlingen willekeurig aan de vier onderzoeksgroepen toegewezen (zie hieronder).

Condities
In deze studie werden vier condities tegen elkaar afgezet; twee experimentele condities en twee controlecondities. Leerlingen in de experimentele groepen ontvingen directe of indirecte feedback op al hun fouten. Met directe feedback wordt bedoeld dat een docent aangeeft waar de fout zit én wat de juiste vorm had moeten zijn (zie voorbeeld 1). Als een docent indirecte feedback geeft, identificeert hij de fout maar moet de leerling zelf zijn fout verbeteren. Indirecte feedback kan verschillende vormen aannemen; fouten kunnen bijvoorbeeld onderstreept of geturfd worden. In deze studie werden fouten voorzien van verschillende foutcodes (zie voorbeeld 2).

(1) directe correctieve feedback

De larve vervelen

larven vervellen

(2) indirecte correctieve feedback

De (larve) vervelen **S**

(...) = woordvormfout
S = spelfout

De fouten van leerlingen in de twee controlegroepen werden niet gecorrigeerd. Zij reviseerden hun eigen tekst zonder feedback te hebben ontvangen (*zelfcorrectie*) of schreven een nieuwe tekst (*oefenen*).
Het opnemen van twee verschillende controlegroepen diende de volgende drie doelen: (i) Een vergelijking van de effectiviteit van feedback en zelfcorrectie maakt het mogelijk een onderscheid te maken tussen de effecten van correctie en revisie op zich. Het is denkbaar dat leerlingen ook zonder input van de docent profiteren van een revisieactiviteit. (ii) Door een groep een nieuwe tekst te laten schrijven (*oefenen*) op het moment dat de andere groepen hun eerste tekst reviseerden, verzekerden we ons ervan dat leerlingen in deze controleconditie ten minste net zoveel gelegenheid tot taalproductie hadden als leerlingen in de experimentele groepen. (iii) Ten slotte vergeleken we het effect van feedback met dat van extra schrijfoefening om Truscotts (1996) hypothese te testen dat gelegenheid tot productie zinvoller is dan corrigeren en reviseren.

Procedure

Het experiment bestond uit vier sessies; een pretest sessie (S1), een experimentele sessie (S2), een posttest sessie (S3) en een uitgestelde posttest sessie (S4). In week één (S1) werden een taalvaardigheidtoets en een vragenlijst met betrekking tot taalachtergrond afgenomen. Daarnaast kregen leerlingen 20 minuten de tijd om de eerste schrijftaak binnen het experiment uit te voeren. Voordat de leerlingen hiermee aan de slag gingen, introduceerde de onderzoeker kort het onderwerp van de schrijftaak, zodat alle deelnemers vergelijkbare inhoudelijke achtergrondkennis hadden. Op basis van de tekst die leerlingen tijdens deze eerste sessie produceerden, werd hun beginniveau op het gebied van linguïstische correctheid en complexiteit bepaald.
In week twee vond S2 plaats. Tijdens deze sessie reviseerden de leerlingen hun teksten op basis van de ontvangen feedback, oefenden hun schrijfvaardigheid (door een nieuwe tekst te schrijven) of verbeterden hun tekst zonder beschikbare feedback, afhankelijk van de groep waaraan ze waren toegewezen. In het eerste deel van deze sessie kreeg iedere groep apart uitgelegd wat er van hen verwacht werd. Alle groepen kregen 20 minuten om hun opdracht uit te voeren.
De eerste posttest (S3) vond plaats in week drie en de uitgestelde posttest (S4) in week zes. In deze sessies schreven alle leerlingen – ongeacht hun onderzoeksgroep – twee nieuwe teksten. De onderwerpen van de voorgelegde schrijftaken werden wederom kort geïntroduceerd en leerlingen kregen 20 minuten voor iedere taak.

Taken

De schrijftaken die in het experiment werden gebruikt, hadden een aan het schoolvak biologie gerelateerd onderwerp, namelijk de metamorfose van verschillende insecten. Alle opdrachten waren vergelijkbaar in opzet: ze vroegen leerlingen een e-mail te schrijven aan een klasgenoot en daarin op basis van een aantal plaatjes uit te leggen hoe het metamorfoseproces werkt.

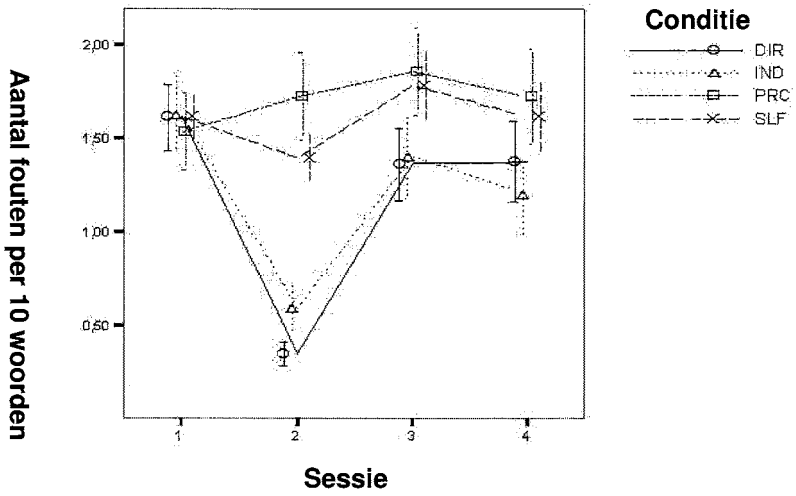
Analyse

Om het effect van correctieve feedback op de schrijfvaardigheid van leerlingen te kunnen bepalen, analyseerden we hun teksten op linguïstische correctheid, structurele complexiteit en lexicale rijkdom. Correctheid hebben we opgevat als het aantal talige fouten per tien woorden (aantal talige fouten/totaal aantal woorden x 10). Zoals gezegd verwacht Truscott (2001) dat niet-grammaticale fouten eventueel corrigeerbaar zijn, maar grammaticale fouten zeker niet. Om deze claim te kunnen testen, braken we onze maat van correctheid op in een grammaticale en een niet-grammaticale foutenratio. In de eerste maat zijn lidwoordfouten, inflectiefouten, woordvolgordefouten, ontbrekende en overbodige zinsdelen en fouten in het gebruik van persoonlijke voornaam-

woorden opgenomen. Orthografische (spelfouten en fouten in hoofdlettergebruik en interpunctie), lexicale en pragmatische fouten maken deel uit van de tweede maat.
Verder onderzochten we de structurele complexiteit en lexicale rijkdom om te onderzoeken of correctieve feedback een negatieve invloed heeft op de complexiteit van teksten. We hebben naar de verhouding zinnen – bijzinnen gekeken (de 'subordinatie-index': aantal bijzinnen / totaal aantal zinnen x 100) om de *structurele complexiteit* van de teksten te bepalen. Daarnaast hebben we de *lexicale diversiteit* van de teksten vastgesteld door een zogenaamde type-token ratio (aantal types/√aantal tokens) te berekenen.

Resultaten

Onderzoeksvragen 1 & 2: de effectiviteit van niet-gefocuste correctieve feedback
Onze resultaten tonen aan dat niet-gefocuste correctieve feedback een effectief middel is om de correctheid van teksten te vergroten. Leerlingen die feedback ontvingen verbeterden niet alleen de talige kwaliteit van hun gereviseerde tekst (S2), maar maakten ook in een nieuwe tekst (S3 & S4) significant minder fouten dan leerlingen van wie de fouten niet gecorrigeerd werden. Figuur 1 geeft deze resultaten grafisch weer.



Figuur 1: Gemiddeld aantal fouten per sessie en conditie (DIR = directe correctieve feedback, IND = indirecte correctieve feedback, SLF = zelfcorrectie, PRC = oefenen)

We zien dat leerlingen in alle vier de groepen in de pretest (S1) even goed presteerden (d.w.z. evenveel fouten maakten). Tijdens de tweede sessie (S2) ontstaan er echter verschillen tussen de vier groepen. Bij leerlingen die hun tekst reviseerden op basis van directe of indirecte feedback is een dramatische verbetering te zien (t.o.v. S1). Ze maakten significant minder fouten dan de leerlingen die hun eigen tekst corrigeerden (zelfcorrectie) of een nieuwe tekst schreven (oefenen). Ook leerlingen die hun eigen tekst verbeterden zonder daarbij feedback tot hun beschikking te hebben (zelfcorrectie), bleken in staat te zijn het aantal fouten in hun tekst significant te verkleinen. Hun vooruitgang is echter minder groot dan die van de twee experimentele groepen. De enige groep die tijdens S2 het aantal fouten niet wist terug te brengen, is de controlegroep die een nieuwe tekst schreef (oefenen).
Het verschil tussen de experimentele condities (directe en indirecte feedback) aan de ene kant en de controlecondities (zelfcorrectie en oefenen) aan de andere kant bleef bestaan tijdens de posttest (S3) en uitgestelde posttest (S4); de leerlingen die feedback ontvingen, maakten ook in nieuwe teksten significant minder fouten dan leerlingen die het zonder correctieve feedback moesten stellen. Het verschil tussen de twee controlegroepen dat tijdens S2 ten gunste van de zelfcorrectiegroep uitpakte, was tijdens de posttests niet meer aanwezig; beide groepen presteerden minder goed dan de correctiegroepen, maar onderling was er geen verschil.

Onderzoeksvragen 3 & 5: het effect van directe en indirecte correctie op grammaticale en niet-grammaticale fouten
Uit ons onderzoek blijkt dat er een verband bestaat tussen de corrigeerbaarheid van fouten en het soort feedback dat gegeven wordt. We vonden dat vooral directe correctieve feedback leerlingen helpt om grammaticale fouten (bv. fouten in zinsstructuur) aan te pakken. Indirecte correctie daarentegen, bleek effectiever in het behandelen van niet-grammaticale fouten (bv. spelfouten).
De resultaten laten zien dat leerlingen tijdens de revisie (S2) in staat waren om zowel hun grammaticale als niet-grammaticale fouten te verbeteren op basis van correctieve feedback. Het type feedback dat leerlingen ontvingen maakte hierbij geen verschil; zowel de directe als indirecte groep boekte tussen pretest (S1) en revisie (S2) vooruitgang op grammaticaal én niet-grammaticaal gebied.
Kijken we echter naar de leerwinst die leerlingen realiseerden op beide terreinen, dan wordt het beeld complexer. Tijdens de eerste posttest (S3) – die plaatsvond een week nadat leerlingen feedback ontvingen – presteerden leerlingen in beide correctiegroepen even goed op het gebied van niet-grammaticale correctheid. Echter, alleen directe correctie bleek een leereffect op te leveren met betrekking tot grammaticale correctheid. De resultaten van de uitgestelde posttest (S4) laten vervolgens zien dat

het positieve effect van directe correctie op grammaticafouten ook een maand na het feedbackmoment (S2) nog zichtbaar is. Leidde zowel directe als indirecte correctieve feedback tijdens de eerste posttest (S3) echter nog tot een afname van het aantal niet-grammaticale fouten, tijdens de uitgestelde posttest is alleen het effect van indirecte correctie op dit gebied nog zichtbaar. Samenvattend levert alleen directe correctie leerwinst op op grammaticaal gebied en beklijft feedback op niet-grammaticale fouten het langst als gekozen is voor de indirecte benadering.

Onderzoeksvraag 4: het effect van opleidingsniveau en taalvaardigheid
Zoals gezegd namen we tijdens de pretestfase onder alle leerlingen een woordenschattoets af om een inschatting te kunnen maken van hun algemene taalvaardigheid.[1] Het verschil tussen de twee opleidingsniveaus bleek samen te vallen met een verschil in taalvaardigheidniveau: havo-leerlingen scoorden significant hoger op de woordenschattoets dan vmbo-t leerlingen. We bekeken vervolgens of er een interactie zichtbaar was tussen taalvaardigheid- en opleidingsniveau aan de ene kant en de effectiviteit van de verschillende condities aan de andere kant. Van zo'n interactie bleek geen sprake; alle leerlingen profiteerden op dezelfde wijze en in even grote mate van de feedback die ze ontvingen, ongeacht hun niveau. Indirecte feedback is dus niet te veeleisend voor leerders met een lagere taalvaardigheid.

Onderzoeksvraag 6: het effect van correctieve feedback op complexiteit
Om te kunnen onderzoeken of een focus op correctheid leidt tot een vermindering van complexiteit, bekeken we naast de fouten die leerders maakten ook de diversiteit van hun woordgebruik en de complexiteit van hun zinsstructuren. We vonden geen bewijs voor Truscotts bewering dat correctie leidt tot vermijding. De teksten die leerlingen in de experimentele groepen produceerden waren niet minder complex dan de teksten van leerlingen in de controlecondities. Integendeel: de gereviseerde teksten van leerlingen die feedback ontvingen waren structureel complexer dan de teksten van leerlingen in de controlegroepen. Wat lexicale diversiteit betreft, presteerden zowel de twee correctiegroepen als de zelfcorrectie-groep tijdens S2 beter dan de oefengroep.

Onderzoeksvraag 7: de relatieve effectiviteit van oefenen en correctie
Ook de claim dat extra taalproductie meer bijdraagt aan taalontwikkeling dan corrigeren en reviseren wordt niet ondersteund door onze bevindingen. De oefengroep in dit onderzoek presteerde tijdens S2, S3 en S4 op alle maten van correctheid, complexiteit en diversiteit slechter dan de groepen die correctieve feedback ontvingen. Dat Truscott correctie afdoet als verspilling van tijd die beter besteed had kunnen worden aan productievere vormen van taalonderwijs is ons inziens dan ook onterecht.

Conclusies

We concluderen dat niet-gefocuste correctieve feedback tweedetaal-leerders helpt de talige correctheid van hun geschreven output te vergroten. Niet alleen konden onze leerders het aantal fouten in een specifieke tekst verkleinen tijdens revisie, correctieve feedback zorgde er ook voor dat de gecorrigeerde fouten in een nieuwe tekst niet meer of minder vaak voorkwamen. Het opleidingsniveau van onze deelnemers bleek bovendien geen invloed te hebben op de effectiviteit van feedback. Een belangrijke bevinding is verder dat bij feedback op complexe, grammaticale fouten alleen de directe benadering leerwinst opleverde. Hoewel onze deelnemers in staat waren de indirecte feedback te gebruiken tijdens het reviseren en hun eigen fouten konden verbeteren op basis van de codes in hun tekst, bleef een leereffect uit. Een mogelijke verklaring schuilt in het feit dat leerders niet wisten of hun eigen correcties de juiste waren. Dit kan hen ervan weerhouden hebben de gecorrigeerde vormen 'op te slaan' in hun zich nog ontwikkelende taalsysteem.
Waar directe correctieve feedback effectiever was op het gebied van grammaticale problemen, bleek het effect van feedback op niet-grammaticale fouten duurzamer te zijn als leerders indirecte feedback ontvingen. Deze bevinding stemt overeen met de verwachting dat de leerwinst van indirecte feedback groter is, omdat het het probleem-oplossend vermogen van de leerder aanspreekt en zo het type reflectie stimuleert dat tot langetermijnverwerving leidt. Voorwaarde voor deze toegevoegde waarde van de indirecte benadering is wel dat leerders erop durven te vertrouwen dat hun eigen verbetering klopt. Onze deelnemers durfden dat aan waar het hun relatief simpele niet-grammaticale fouten betrof, maar niet in het geval van hun grammaticale correcties.
Tot slot vonden we geen enkele aanwijzing voor de potentiële schadelijke effecten die Truscott aan correctieve feedback toeschrijft. Correctie bleek leerders er niet toe aan te zetten meer complexe structuren of woord-keuze te vermijden. Bovendien hadden onze deelnemers meer baat bij het ontvangen en verwerken van feedback dan bij extra schrijfoefening. Het is dus niet zo dat correctieve feedback als een nutteloze activiteit beschouwd moet worden die kostbare tijd en energie opslokt die beter aan het schrijven van nieuwe teksten besteed had kunnen worden.

Implicaties en suggesties voor de onderwijspraktijk

De belangrijkste implicatie van dit onderzoek is dat correctieve feedback een effectief pedagogisch middel is dat met recht thuishoort in de praktijk van het taalonderwijs. Hieraan willen we echter nog de volgende punten toevoegen:

- Als een docent besluit correctieve feedback te geven op een tekst, is het van belang de leerder vervolgens te motiveren de feedback ook echt te gebruiken. Geef de schrijver daarom de gelegenheid zijn tekst te reviseren op basis van de feedback die hij heeft ontvangen.
- Een docent kan ervoor kiezen alle aanwezige fouten in een tekst tegelijkertijd aan te pakken of zich te beperken tot een (paar) specifiek(e) fouttype(n); zowel de gefocuste als de niet-gefocuste aanpak blijken bij te dragen aan de taalontwikkeling van tweede-taalleerders.
- Hoewel alle fouten corrigeerbaar zijn, kunnen verschillende soorten fouten in min of meerdere mate ontvankelijk zijn voor (in)directe feedbackmethoden. Waar mogelijk, moet een docent de keuze voor een gepaste feedbackvorm afstemmen op de complexiteit van de te corrigeren fout.
- Om het effect van feedback te optimaliseren is het van belang dat een docent consistent is in de manier waarop hij feedback geeft. Zeker als een indirecte correctievorm op basis van foutcodes gebruikt wordt (zoals in de huidige studie).
- Feedback geeft naar verwachting het beste resultaat als het gegeven wordt binnen een betekenisvolle, op inhoud georiënteerde context. De feedback draagt op die manier bij aan het vergroten van de communicatieve geslaagdheid van een tekst. Dat maakt het voor de leerder aantrekkelijker om de feedback te gebruiken dan wanneer hij een schrijfopdracht als een veredelde grammatica-oefening ziet.

Noot

1. We hebben gekozen voor een woordenschattoets omdat eerder onderzoek heeft aangetoond dat er een sterke correlatie bestaat tussen de woordenschat van een tweedetaalleerder en andere aspecten van zijn taalvaardigheid (bv. Beglar & Hunt, 1999). Bovendien leek een woordenschattoets uit praktisch oogpunt het meest geschikte instrument om snel een grove inschatting van de taalvaardigheid van de deelnemers te vergaren.

Literatuur

Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing 9* (3), 227-258.

Beglar, D., & H. Hunt (1999). Revising and validating the 2000 word level and university word level vocabulary tests. *Language Testing 16* (2), 131-162.

Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing 17* (2), 102-118.

Bitchener, J. & U. Knoch (2010). The contribution of written corrective feedback to language development: a ten month investigation. *Applied Linguistics 31* (2), 193-214.
Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing 12* (3), 267-296.
Ferris, D. (1995). Teaching ESL composition students to become independent self-editors. *TESOL Journal 4* (4), 18-22.
Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly 31* (2), 315-339.
Ferris, D. (1999). The case of grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing 8* (1), 1-11.
Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing.* Michigan: The University of Michigan Press.
Ferris, D. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime?). *Journal of Second Language Writing 13* (1), 49-62.
Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81-104). New York: Cambridge University Press.
Ferris, D. & B. Roberts (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing 10* (3), 161-184.
Frantzen, D. (1995). The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course. *The Modern Language Journal 79* (3), 329-344.
Kepner, C. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second language writing skills. *The Modern Language Journal 75* (3), 305-313.
Lalande, J.F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal 66* (2), 140-149.
Polio, C., C. Fleck & N. Leder (1998). "If only I had more time": ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing 7* (1), 43-68.
Robb, T., S. Ross & I. Shortreed (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly 20* (1), 83-95.
Sachs, R. & C.G. Polio (2007). Learners' use of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition 29* (1), 67-100.
Semke, H. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annuals 17* (3), 195-202.
Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning 46* (2), 327-369.
Truscott, J. (1999). The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes": A Response to Ferris. *Journal of Second Language Writing 8* (2), 111-122.
Truscott, J. (2001). Selecting errors for selective error correction. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics 27* (2), 93-108.
Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing 13* (4), 337-343.
Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing 16* (4), 255-272.

Truscott, J. (2009). Arguments and appearances: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing 19* (1), 59-60.

Van Beuningen, C.G., N.H. de Jong & F. Kuiken (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL International Journal of Applied Linguistics 156,* 279-296.

HOE KUN JE *HET* LEREN?

JOANNE VAN EMMERIK
Cinop
JETSKE KLATTER, ROELAND VAN HOUT & INEKE V.D. CRAATS
Radboud Universiteit Nijmegen, Taalwetenschap

Inleiding

Voor volwassen tweedetaalleerders van het Nederlands is het correct gebruik van het juiste geslacht bij een naamwoord, dus het gebruik van *de* en *het,* over het algemeen een blijvend probleem, zoals onderstaand voorbeeld laat zien. Deze passage is geschreven door een Marokkaanse leerder van het Nederlands.

> "De jongen is door een hamster (mol) gebeten. En hij zag een gat in het boom en hij rende naar dat boom, de bijnest is uit de boom gevallen en kwamen alle bijen uit die nest ... die hond is bang voor die bijen terwijl die jongen is door een uil bang gemaakt de jongen werd gevolg door die uil en hij was heel bang."

Zelfs door zeer taalvaardige leerders worden nog fouten gemaakt in de toekenning van het juiste geslacht van het lidwoord. Dat het leren van het correcte geslacht een struikelblok vormt voor NT2-leerders, zal voor de NT2-docent geen verrassing zijn. Maar hoe ga je hier als docent mee om? Als we deze vraag stellen aan NT2-docenten, krijgen we vaak het antwoord dat de NT2-cursist het uit zijn hoofd moet leren. Dat betekent dat hij voor elk zelfstandig naamwoord moet leren of het een *de*-woord is of een *het*-woord. Als je vervolgens vraagt waarom dat zo gedaan wordt, krijg je als antwoord dat er geen regels voor bestaan in het Nederlands.

Bij deze aanpak zetten we vraagtekens. Op basis van resultaten uit wetenschappelijk onderzoek naar de verwerving van het Nederlandse geslacht, gecombineerd met dat wat in de NT2-praktijk gebeurt met *de* en *het*, zullen we een voorstel doen voor een leerstrategie voor *de* en *het*, die zich met name richt op vermindering van de leerlast. Deze strategie kan voor NT2-docenten een hulpmiddel zijn bij het aanleren van *de* en *het.*
In deze bijdrage worden allereerst de regels van het Nederlands kort besproken. Zijn er regels te formuleren? En hoe vaak komen *de* en *het* voor in het taalaanbod? Vervolgens worden de resultaten uit wetenschappelijk onderzoek naar de verwerving van het geslacht

gepresenteerd. Daarna wordt de overstap gemaakt naar de NT2-lespraktijk. Welke methodieken hanteert men doorgaans voor het aanleren van het geslacht? Alle bevindingen samen vormen de aanzet tot een praktische methodiek voor het aanleren van het grammaticaal geslacht.

De regels van het Nederlands

Het Nederlands heeft een tweezijdig systeem voor het geslacht en maakt een onderscheid tussen niet-onzijdige lidwoorden (*de)* en onzijdige lidwoorden *(het)*. Grammaticaal geslacht komt o.a. tot uiting in definiete lidwoorden (*de* vs *het)*, aanwijzende voornaamwoorden (*deze* vs *dit*), betrekkelijke voornaamwoorden (*De man die* vs *Het kind dat*) en bijvoeglijke naamwoorden (*een mooie man* vs *een mooi kind)*. Volgens de classificatie van Corbett (1991) heeft het Nederlands een *covert* systeem: het geslacht van het zelfstandig naamwoord is voor het grootste deel van de naamwoorden onvoorspelbaar en in wezen willekeurig.
Er zijn wel naamwoorden waarvan het geslacht te bepalen is op basis van semantische klasse, oftewel de betekenis van groepen woorden. Seizoenen, vruchten of instrumenten zijn bijvoorbeeld *de*-woorden, maar *het orgel* vormt al meteen een uitzondering; sporten, spellen of metalen zijn *het*-woorden. De vorm van het naamwoord kan soms ook een aanwijzing geven. Naamwoorden die eindigen op een suffix *–de* of *–te* (zoals *liefde* of *drukte*) zijn vaak *de*-woorden en naamwoorden eindigend op een suffix *–isme* of *–um* (zoals *socialisme* of *centrum*) zijn vaak onzijdig. *Datum* vormt echter weer een uitzondering (Haeseryn e.a. 1997). We kunnen hieruit concluderen dat het indelen van naamwoorden op basis van semantische klasse of vorm onbetrouwbaar is. Bovendien betreffen deze regels slechts een klein gedeelte van de naamwoorden. Er is echter wel één uitzondering: verkleinwoorden zijn in het Nederlands altijd onzijdig, ook als de basisvorm een *de*-woord is (vergelijk *de jongen* en *het jongetje*).

Het is algemeen bekend dat taalaanbod noodzakelijk is voor succesvolle verwerving van een tweede taal. Dit geldt met name als er geen tot weinig regels zijn die de taalleerder enig houvast kunnen geven, zoals hier het geval is. Een analyse van de CELEX-database wijst uit dat de verhouding van de distributie van *de*-woorden versus *het*-woorden ongeveer 2:1 is (Van Berkum 1996). Het lidwoord *de* wordt ook gebruikt voor meervouden. Dit betekent dat *de* veel vaker in het taalaanbod voorkomt dan *het*.

Hoe worden *de* en *het* verworven?

Achtergrond

Er is de laatste jaren veel onderzoek gedaan naar de verwerving van het geslacht in het Nederlands, zowel bij eentalige kinderen (T1-kinderen) (Van der Velde 2003, Van Kampen & Wijnen 2000) als bij tweetalige kinderen en volwassen NT2-leerders (o.a. Cornips & Hulk 2008, Hulk & Cornips 2006a, 2006b, Unsworth 2008). Over het algemeen komt uit deze studies hetzelfde beeld naar voren: alle taalleerders overgeneraliseren massaal *de* naar onzijdige naamwoorden. Het omgekeerde, dus het gebruik van *het* bij niet-onzijdige naamwoorden, komt nauwelijks voor. Concreet betekent dit dat taalleerders dus wel *de kind* produceren in plaats van *het kind*, maar niet *het boom* in plaats van *de boom.*
Grammaticaal geslacht wordt op relatief late leeftijd verworven door T1-kinderen. Pas rond de leeftijd van 7 jaar wordt *het* grotendeels correct geproduceerd, terwijl *de* al rond 3-jarige leeftijd volledig correct gebruikt wordt (Blom e.a. 2008). De overgeneralisatie in één richting en de relatief late verwerving door T1-kinderen maakt het Nederlands verschillend van andere talen zoals Frans, Duits of Spaans, waar het grammaticaal geslacht al rond 3-jarige leeftijd is verworven (Franceschina 2005).
Studies bij NT2-leerders laten zoals gezegd hetzelfde patroon zien van overgeneralisatie, maar er is wel een groot verschil met de T1-kinderen: het moedertaalniveau, dat wil zeggen de volledige verwerving van *de* en *het,* wordt over het algemeen niet gehaald. Zelfs hoogtaalvaardige leerders blijven fouten maken met de toekenning van het geslacht; de taalontwikkeling lijkt te stagneren in het stadium van overgeneralisatie van *de* naar *het.*
De meeste studies hebben zich gericht op analyse van gesproken taal. Onderzoek naar geschreven productie van NT2-leerders is vooralsnog niet voorhanden. Er is weinig onderzoek gedaan naar de verwervingsvolgorde van *de* en *het* bij taalleerders met verschillende taalachtergronden. In dat kader zijn data verzameld van volwassen NT2-leerders met een verschillende taalachtergrond. Het Turks is een taal zonder lidwoorden of grammaticaal geslacht en het Marokkaans-Arabisch is een taal met lidwoorden en geslacht. De aanpak en een aantal resultaten van dat onderzoek zullen hier besproken worden.

Methode

Aan 39 Turkse tweedetaalleerders en 24 Marokkaanse tweedetaalleerders is gevraagd een verhaal te schrijven op de computer. Alle NT2-leerders kregen hetzelfde plaatjesboek *The Frog Story* (Mayer 1969) voorgelegd. De tekst bij de plaatjes moesten ze zelf verzinnen. De leerders zijn op basis van een gestandaardiseerde C-test ingedeeld in

drie taalniveaus: laag, midden en hoog. Een controlegroep van 10 volwassen Nederlanders heeft dezelfde taken uitgevoerd.

Codering
Alle geschreven teksten zijn geanalyseerd op het voorkomen van de combinatie definiet lidwoord met naamwoord. Vervolgens is elk voorkomen gecodeerd voor:

- geslacht van het naamwoord volgens de regels van het Nederlands
- toegekende geslacht door de NT2-leerder
- enkelvoud of meervoud
- verkleinwoord ja / nee
- lidwoord of aanwijzend voornaamwoord

Resultaten
Het aantal voorkomens varieerde sterk per deelnemer en per groep als gevolg van het (semi-)spontane karakter van de schrijftaak. De Turkse NT2-leerders produceerden in totaal 1.389 tokens, met een gemiddelde van 35,6 per persoon, de Marokkaanse leerders produceerden 975 tokens, met een gemiddelde van 40,6 en de controlegroep produceerde 532 tokens, met een gemiddelde van 53,2. In totaal zijn er 2.886 tokens geanalyseerd.
De groepsresultaten bevestigen het beeld uit eerder onderzoek: *de* wordt massaal gebruikt bij *het*-woorden, maar het omgekeerde komt nauwelijks voor, zoals tabel 1 laat zien.

	De-woorden	*Het*-woorden
Turks	93.00%	35.25%
Marokkaans	96.80%	48.11%
Controlegroep	100%	89.30%

Tabel 1: Groepsresultaten: percentage correcte realisaties van het lidwoord bij de-woorden en het-woorden

Taalvaardigheid bleek een rol te spelen, maar taalachtergrond bleek geen effect te hebben. Dit betekent dat het aantal fouten vermindert naarmate men taalvaardiger wordt, en dat het niet uitmaakt of je Turks of Marokkaans-Arabisch als moedertaal spreekt. Dit beeld moet wel iets genuanceerd worden. Het Turks is zoals gezegd een taal zonder lidwoorden en zonder geslacht. De Turkse leerder heeft een langere weg te gaan voor de verwerving van het geslacht van het naamwoord en gebruik van het lidwoord dan de Marokkaanse leerder. Een Turkse leerder moet namelijk eerst ontdekken (1) dat het Nederlands een taal is met lidwoorden en (2) dat de vorm van het lidwoord afhangt van het geslacht van het naamwoord. We hebben daarom *wel* een verschil

gevonden in het gebruik van een definiet lidwoord. Zes Turkse leerders hebben nauwelijks lidwoorden geproduceerd bij de naamwoorden, tegenover slechts één Marokkaanse leerder.

In een volgende stap hebben we alle deelnemers individueel geanalyseerd. We wilden weten welke strategie NT2-leerders gebruiken bij het realiseren van het lidwoord. Zeggen ze bijvoorbeeld altijd *de*, zeggen ze de ene keer *de* en de andere keer *het*, en zijn ze consequent? Hiervoor zijn alle antwoordpatronen per deelnemer geïnventariseerd. De resultaten zijn samengevat in tabel 2. De tabel bevat zowel *de*-woorden als *het*-woorden. Een NT2-leerder kan bij een *de*-woord zowel *de* als *het* realiseren. Als dat het geval is, staan er twee kruisjes. Als er één kruisje staat, gebruikt de deelnemer alleen het desbetreffende lidwoord. De patronen staan geordend van meest frequent naar minst frequent. Het aantal dat genoemd is in de kolom *patroon* verwijst naar het aantal deelnemers. Bij patroon 1 hebben 26 deelnemers (17 Turks en 9 Marokkaans) bij alle *de*-woorden *de* correct gerealiseerd, maar bij de onzijdige naamwoorden wordt zowel *de* als *het* gebruikt. Het tweede patroon komt bij 17 deelnemers voor: daar wordt alleen *de* gebruikt bij *de*-woorden *en* bij onzijdige woorden. Dat betekent dat *het* niet geproduceerd wordt. Het derde patroon, gevonden bij 9 deelnemers, is het gewenste patroon in het Nederlands: *de* wordt bij *de*-woorden geproduceerd en *het* bij *het*-woorden. Vervolgens zijn er nog twee patronen die in mindere mate voorkomen en waar hier verder geen aandacht aan besteed wordt.

Patroon	Turks	Marokkaans	*De*-woorden		*Het*-woorden	
			de	het	de	het
1. n=26	17	9	x		x	x
2. n=17	10	7	x		x	
3. n=9	2	7	x			x
4. n=3	3	-	x	x	x	x
5. n=1	1	-	x	x		x

Tabel 2: Individuele antwoordpatronen van Turkse en Marokkaanse deelnemers

In een laatste stap hebben we de individuele antwoordpatronen gekoppeld aan het taalvaardigheidsniveau van de NT2-leerder. Hiermee kunnen we een verwervingsvolgorde vaststellen. De NT2-leerders die helemaal geen lidwoorden produceerden bleken allen laag-taalvaardig, rond niveau A1. Dit kan gezien worden als het beginstadium. Het stadium dat dan volgt is het gebruik van *de* als default. De NT2-leerder ontdekt dat er een lidwoord hoort bij het naamwoord en gebruikt daarvoor standaard *de*, ook bij onzijdige naamwoorden. Dit patroon komt niet meer voor bij hoogtaalvaardige leerders. De volgende stap in de taalverwerving is dat het gebruik van *het* bij onzijdige naamwoorden langzaam maar zeker toeneemt, hoewel *de* ook nog veel gebruikt wordt bij deze naam-woorden. Het eindstadium, het beoogde moedertaalniveau, wordt in toenemende

mate bij hoogtaalvaardige NT2-leerders gevonden. Het lijkt erop dat de NT2-leerder in principe overal *de* gebruikt, tenzij hij zeker denkt te weten dat het naamwoord een *het*-woord is. Naarmate hij taalvaardiger wordt, zal hij steeds meer *het*-woorden leren kennen, waardoor het aantal fouten met *de* en *het* zal afnemen. Dit duidt op een leerstrategie gebaseerd op een kleine groep *het*-woorden. Het is zeker niet het geval dat het gebruik van *de* en *het* evenveel voorkomt; het gebruik van *de* is veel frequenter.

Een opmerkelijk resultaat dat in het kader van dit artikel nog genoemd dient te worden, is dat geen enkele NT2-leerder een willekeurige keus maakte bij de toekenning van het geslacht aan een naamwoord. Het kon wel gebeuren dat de leerder het foute lidwoord had gekozen. Het voorbeeld van de Marokkaanse leerder aan het begin van het artikel illustreert dit. Hij denkt dat *boom* een onzijdig naamwoord is, maar is vervolgens ook consequent in de toekenning daarvan.

Samenvatting

Op basis van de resultaten uit het onderzoek dat hierboven besproken is, komt het volgende beeld naar voren: er is een sterke overgeneralisatie van *de* naar onzijdige naamwoorden maar het omgekeerde komt nauwelijks voor. Bovendien is gebleken dat de NT2-leerder consistent is in de toekenning van het geslacht. Leerders met een moedertaal zonder lidwoord en grammaticaal geslacht moeten eerst ontdekken dat daar in het Nederlands wel regels voor zijn. In een vroeg stadium worden daarom nauwelijks lidwoorden geproduceerd door die leerders. Als er lidwoorden geproduceerd worden in een vroeg stadium van de taalverwerving, is dat over het algemeen *de*, onafhankelijk van de moedertaal. Pas in een later stadium wordt *het* geproduceerd bij bepaalde naamwoorden. Slechts een aantal van de NT2-leerders haalt het beoogde moedertaalniveau.

Leermiddelen uit de NT2-lespraktijk

In deze paragraaf worden een aantal lesmethodes uitgelicht om te bekijken welke methodieken in het lesmateriaal gebruikt worden bij het aanleren van het grammaticaal geslacht. Daarbij hebben we ons gericht op de volgende vraag:

Wordt in het leermiddel aandacht besteed aan uitleg over het geslacht van het naamwoord? Zo ja, hoe?

De volgende leermiddelen zijn geïnventariseerd: *IJsbreker 1, wonen en werken in Nederland; Code 1*; *Delftse Methode, Basiscursus 1.* Daarnaast is *Klare Taal! Uitgebreide basisgrammatica NT2* bekeken.

Bij de *Delftse Methode* wordt geen aandacht besteed aan expliciete instructie van grammatica en kennis van grammaticale terminologie is niet

nodig. De woorden en grammatica worden geleerd via teksten. Op het gebied van *de* en *het* wordt geen uitleg gegeven. De lidwoorden zijn ook niet opgenomen bij de naamwoorden in de woordenlijsten.

Code 1 legt kort uit dat er *de*-woorden en *het*-woorden zijn. Hetzelfde geldt voor *IJsbreker,* maar hier wordt de uitleg gevolgd door een invuloefening waarbij de cursist gevraagd wordt *de* of *het* in te vullen. Voor beide methodes geldt dat de lidwoorden zijn opgenomen bij de naamwoorden in de woordenlijsten. We weten natuurlijk niet hoe de docent deze leerstof in de klas behandelt, maar het beeld dat naar voren komt uit de leermiddelen is dat zowel *de* als *het* uit het hoofd geleerd moeten worden bij het desbetreffende naamwoord.

Klare Taal! besteedt meer aandacht aan de lidwoorden. In les 7, p. 26 staat: "*De* en *het* zijn *lidwoorden.* U moet ze bij de naamwoorden leren! Veel naamwoorden hebben het lidwoord *de.* Maar *veelgebruikte het-woorden* zijn: het adres, het antwoord, ..."
Deze uitleg wordt gevolgd door een aantal oefeningen waarbij de cursist het juiste lidwoord moet invullen. Als de cursist het niet weet, kan hij het opzoeken in de 'het-woordenlijst'. Deze methodiek onderscheidt zich van de andere methodieken die hier besproken zijn. De cursist hoeft hier alleen maar een lijst met *het*-woorden te leren; als het woord niet in die lijst voorkomt, is het heel waarschijnlijk een *de*-woord.

Tot slot: een praktisch advies

Het aanleren van de regels voor grammaticaal geslacht bij NT2-leerders is niet zinvol. De regels zijn onbetrouwbaar en betreffen slechts een deel van de naamwoorden. Bovendien is gebleken dat de NT2-leerder over het algemeen *de* gebruikt. Dit is niet verwonderlijk, gezien het feit dat *de* veel frequenter voorkomt in het taalaanbod. Pas in een later stadium begint de NT2-leerder voorzichtig met het gebruik van *het*, maar dit is een langzaam proces: het begint met een kleine groep naamwoorden en langzaam maar zeker breidt die groep zich verder uit. Dit is eenzelfde proces als bij moedertaalleerders: op de leeftijd van 3 jaar wordt *de* correct gebruikt, en pas op de leeftijd van 7 komt *het.* Het verschil is echter wel dat *het* door moedertaalleerders volledig wordt verworven. Zij hebben bovendien een 'gevoel' of een woord *de* of *het* is. Deze fijngevoeligheid is heel lastig, zo niet onmogelijk, te verwerven door een NT2-leerder.

Wat kan een docent met deze bevindingen? Als cursisten vragen hebben over *de* en *het* met betrekking tot de regels, dan is het beste antwoord: die zijn er niet. We kunnen ook concluderen dat het leren van *de* niet zinvol is. De cursist heeft die namelijk in meer dan 90% van de gevallen correct. Vanwege de verhouding *de*- en *het*-woorden (2:1) betekent dit dat

de leerlast al tot een derde gereduceerd is. Hieruit volgt ook dat de cursist bij twijfel over het correcte geslacht het beste *de* kan gebruiken. Een tweede stap is dat de cursist alleen een lijst met frequente *het*-woorden leert. In lijn met *Klare Taal!* komt de methodiek op het volgende neer: Kies bij twijfel altijd voor *de,* en leer *het* met een lijst van frequente *het*-woorden.

In de nu volgende bijdrage aan deze bundel is een lijst opgenomen met frequente *het*-woorden die leerders kunnen gebruiken, om *het* nog makkelijker te maken. *Het* kan dus meteen in de praktijk toegepast worden!

Literatuur

Blom, E., D. Polišenská & F. Weerman (2008). Articles, adjectives and age of onset: the acquisition of Dutch grammatical gender. *Second Language Research* 24, 297-331.

Corbett, G. (1991). *Gender.* Cambridge: University press.

Cornips, L. & A. Hulk (2008). Factors of success and failure in the acquisition of grammatical gender in Dutch. *Second Language Research* 24, 267-295.

Franceschina, F. (2005). *Fossilized second language grammars: the acquisition of grammatical gender.* Amsterdam: John Benjamins.

Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van den Toorn (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst.* Tweede, geheel herziene druk. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff / Wolters Plantyn.

Hulk, A. & L. Cornips (2006a). The acquisition of definite determiners in child L2 Dutch: problems with neuter gender nouns. In S. Unsworth, T. Parodi, A. Sorace & M. Young-Scholten (eds.), *Paths of development in L1 and L2 acquisition.* Amsterdam: John Benjamins. 107-134.

Hulk, A. & L. Cornips (2006b). Between L1- and child L2 acquisition: an experimental study of bilingual Dutch. In C. Lleó (ed.), *Cognitive processes in bilinguals.* Amsterdam: North Holland. 115-137.

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.

Unsworth, S. (2008). Age and input in the acquisition of grammatical gender in Dutch. *Second Language Research* 24, 365-395.

Van Berkum, J. (1996). *The psycholinguistics of grammatical gender: Studies in language comprehension and production.* Dissertatie, Max Planck Instituut. Nijmegen: Nijmegen University Press.

Van der Velde, M. (2003). *Déterminants et pronoms en néerlandais et en français: syntaxe et acquisition.* Dissertatie, Universiteit van Parijs 8, Frankrijk.

Van Kampen, J. & F. Wijnen (2000). Grammaticale ontwikkeling. In S. Gillis en A. Schaerlaekens (eds.), *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands.* Groningen: Martinus Nijhoff. 225-286.

ZO MOEILIJK IS *HET* INDERDAAD NIET.
Een lijst hoogfrequente *het*-woorden voor het NT2-onderwijs.

BART BOSSERS
Vrije Universiteit Amsterdam, Taalwetenschap / NT2-docentenopleiding

Inleiding

Wat is voor een taalleerder de handigste en snelste manier om het grammaticaal geslacht – wat zijn *de*-woorden, wat zijn *het*-woorden? – te leren? Joanne van Emmerik (e.a.) zeggen er in het voorgaande artikel uit deze bundel het volgende over:

> We kunnen ook concluderen dat het leren van *de* niet zinvol is. De cursist heeft die namelijk in meer dan 90% van de gevallen correct. Vanwege de verhouding *de*- en *het*-woorden (2:1) betekent dit dat de leerlast al tot een derde gereduceerd is. Hieruit volgt ook dat de cursist bij twijfel over het correcte geslacht het beste *de* kan gebruiken. Een tweede stap is dat de cursist alleen een lijst met frequente *het*-woorden leert. [...] De methodiek komt op het volgende neer: Kies bij twijfel altijd voor *de,* en leer *het* met een lijst van frequente *het*-woorden.

Voortbordurend op deze conclusie kun je je afvragen hoeveel *het*-woorden een NT2-leerder dan zou moeten leren, en welke woorden dat zijn. Een antwoord op de eerste vraag zou kunnen zijn: in elk geval de *het*-woorden die *alle* NT2-leerders beslist moeten kennen, omdat ze onmisbaar zijn om de taaltaken van het minimaal te bereiken taalniveau te kunnen uitvoeren. In Nederland is dat het inburgeringsniveau, taalniveau A2. De woorden die op dat niveau gekend moet worden – ongeveer 2000 – kunnen het beste intentioneel geleerd worden, omdat dat veel sneller gaat dan op incidentele wijze, en omdat *alle* leerders deze woorden moeten kennen (zie Nation 2001, Bossers 2010). Bij de woorden die wat hun frequentie betreft daarna komen, is dat laatste steeds minder het geval: de te leren woorden hangen dan in toenemende mate af van wat de leerder wil gaan doen met de taal (bijvoorbeeld een bepaalde opleiding volgen, een beroep uitoefenen). De *het*-lijsten van leerders gaan dan steeds meer van elkaar verschillen. De leerder kan in dat geval inderdaad beter bij twijfel steeds *de* gebruiken, en alleen aandacht besteden aan het woordgeslacht als het een *het*-woord betreft.

Als we voor het maken van een lijst dus uitgaan van de 2000 meest frequente woorden van het Nederlands, dan kunnen we daaruit de *het*-woorden selecteren en in een te leren lijst zetten. Dat lijkt eenvoudig, maar welke frequentielijst kun je het beste als basis gebruiken? Er zijn er nogal wat in omloop, samengesteld uit andersoortige corpora (verzamelingen teksten). Het kan gaan om geschreven of gesproken taal, of een combinatie. Het kan gaan om teksten voor volwassenen, scholieren of kinderen, om formele of informele taal, fictie of non-fictie, recente of oudere teksten. Bovendien zijn frequentielijsten vaak ook nog aangevuld met woorden die minder frequent zijn maar die de samenstellers 'nuttig' achten voor de doelgroep van de lijst. De meeste streefwoordenlijsten voor basisscholieren zijn op die manier tot stand gekomen, maar bijvoorbeeld ook het *Leerwoordenboek voor buitenlanders* (Hart & Polter 1983), dat bestaat uit 1200 hoogfrequente en 600 nuttige woorden. Om een bruikbare lijst hoogfrequente *het*-woorden samen te stellen, is dus een weldoordachte keuze uit de beschikbare woordenlijsten noodzakelijk. In de volgende paragraaf wordt de hier gemaakte keuze verantwoord.

Samenstelling van een *het*-woordenlijst: verantwoording

De basis van de *het*-lijst bestaat uit de 2000 meest frequente woorden uit de zogenaamde H&H-lijst (Hazenberg & Hulstijn 1992; Hazenberg 1994). De H&H-lijst is gebaseerd op het INL-corpus (een zeer groot corpus bestaand uit hedendaags schriftelijk Nederlands), aangevuld met woorden uit enkele andere lijsten, waaronder het *Basiswoordenboek Nederlands* (De Kleijn & Nieuwborg 2001), en vervolgens gerangordend op frequentie. Daarna is voor het samenstellen van de *het*-woordenlijst nog een ander corpus geraadpleegd: het *Corpus Gesproken Nederlands* (CGN). Spreektaal is binnen het huidige NT2-onderwijs – zeker wat het inburgeringsonderwijs betreft – immers minstens zo belangrijk zoniet belangrijker dan schrijftaal. Daarbij is als volgt gehandeld:

- Als het woord tot de 1000 meest frequente spreektaalwoorden behoorde, maar niet voorkwam bij de woorden 1-2000 uit de H&H-lijst, dan is het aan de groep woorden met frequentieklasse 1-1000 toegevoegd; kwam het uit de CGN-klasse 1000-2000, dan is het aan die groep woorden uit de H&H-lijst toegevoegd.
- Als het woord tot de groep 1-1000 uit de H&H-lijst behoorde, maar niet voorkwam bij de 2000 meest frequente spreektaalwoorden, dan is het verplaatst naar de groep *het*-woorden met frequentie-klasse 1000-2000; behoorde het tot groep 1000-2000 uit de H&H-lijst, dan is het uit de lijst verwijderd.

Door deze twee ingrepen is meer evenwicht gecreëerd tussen woorden die vaak in schrijftaal en woorden die vaak in spreektaal voorkomen.
Het resultaat bestond uit een lijst van ruim 2000 woorden waaruit alle *het*-woorden zijn geselecteerd. Deze lijst is als volgt verder bewerkt:

- Woorden die hoog in de frequentielijsten staan maar meerdere betekenissen hebben, elk met een ander lidwoord (zoals *leer, punt, blik, figuur*) zijn verwijderd, evenals woorden die bijna alleen in een enkele vaste uitdrukking voorkomen (zoals *wezen*) of woorden die bijna nooit met een bepaald lidwoord voorkomen (zoals *beetje, gegeven, kwart, miljoen, opzicht, procent*).

De overgebleven woorden zijn voor het gemak in tweeën gedeeld: een lijst met *het*-woorden uit de klasse 1-1000 (groep A, dit zijn feitelijk de meest frequente *het*-woorden van het Nederlands) en een lijst met *het*-woorden uit de klasse 1000-2000 (groep B). Beide lijsten bevatten ongeveer 100 woorden. Als de leerder van deze woorden weet dat het *het*-woorden zijn, heeft hij een groot deel van het probleem opgelost dat Van Emmerik (e.a.) schetsen.
Als laatste is hier nog een kort derde lijstje opgenomen. Daarin zijn woorden verzameld die op basis van frequentie net buiten de gestelde criteria vielen, maar wel relevant zijn voor de *cruciale praktijksituaties* van het inburgeringsexamen, en ook worden aangemerkt als nuttige woorden in o.a. het *Leerwoordenboek voor buitenlanders* en in een aantal leergangen. Op die manier wordt het criterium 'nut' tot uiting gebracht. De drie lijsten zijn hieronder als bijlagen opgenomen.
Docenten en leerders die naar een hoger taalniveau toewerken, kunnen onderstaande lijst overigens verder aanvullen met behulp van de frequentielijst die te vinden is op de website van het *Handboek NT2 voor het volwassenenonderwijs* (op www.coutinho/handboek-nt2, onder hoofdstuk 5: *Woordenschat*). Ook onderstaande *het*-lijsten zullen op deze site geplaatst worden, zodat docenten, cursisten en leermiddelenmakers er desgewenst in digitale vorm over kunnen beschikken.

Literatuur

Bossers, B. (2010). Woordenschat. In B. Bossers, F. Kuiken & A. Vermeer (red.), *Handboek NT2 in het volwassenenonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Hart, J. & H. Polter (1983). *Leerwoordenboek voor buitenlanders*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Hazenberg, S. & J.H. Hulstijn (1992). Woorden op zicht: Woordselectie ten behoeve van het NT2-onderwijs. *Levende Talen*, 467, 2-7.

Hazenberg, S. (1994). *Een keur aan woorden. De wenselijke en feitelijke woordenschat van anderstalige studenten*. Ridderkerk: Ridderprint.

Kleijn, P. de & E. Nieuwborg (2001). *Basiswoordenboek Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.

Bijlagen

Groep A: HET-woorden uit de frequentieklasse 1-1000.

Aantal
Antwoord
Artikel
Bed
Bedrijf
Beeld
Been
Begin
Begrip
Belang
Beroep
Bestaan
Bestuur
Bezoek
Blad
Bloed
Boek
Bos
Bureau
Contact
Deel
Dier
Ding
Doel
Dorp
Eind
Element
Eten
Feit
Gat
Gebied
Gebouw
Gebruik
Gedrag
Geheel
Geld
Geloof
Geluid
Geluk
Gesprek
Gevaar
Geval
Gevoel
Gevolg
Gezicht
Gezin
Glas
Hart
Hoofd
Hotel
Huis
Huwelijk
Idee
Inzicht
Jaar
Karakter
Kind
Land
Leven
Lichaam
Licht
Lid
Meisje
Middel
Midden
Moment
Nieuws
Niveau
Ogenblik
Onderwerp
Onderwijs
Onderzoek
Oog
Oor
Paard
Papier
Plan
Probleem
Proces
Product
Raam
Resultaat
Schip
Spel
Stuk
Succes
Systeem
Teken
Terrein
Uur
Verband
Verhaal
Verleden
Verschijnsel
Verschil
Volk
Voorbeeld
Vuur
Water
Werk
Woord
Ziekenhuis

Groep B: HET-woorden uit de frequentieklasse 1000-2000.

Aandeel
Adres
Advies
Afscheid
Argument
Aspect
Bedrag
Beest
Beleid
Bericht
Besluit
Bewijs
Bezit
Bezwaar
Bier
Bord
Brood
Café
Centrum
Cijfer
Dak
Dal
Detail
Doek
Effect
Ei
Eiland
Feest
Gebaar
Gebrek
Gedeelte
Geweld
Gezag
Gezelschap
Gordijn
Gras
Hek
Hoofdstuk
Horloge
Hout
Ideaal
Individu
Initiatief
Instrument
Kader
Kamp
Kantoor
Lawaai
Leger
Lied
Lijf
Loon
Materiaal
Mes
Model
Noorden
Nummer
Onderdeel
Ongeluk
Oordeel
Oosten
Overleg
Pak
Paleis
Park
Parlement
Personeel
Plein
Plezier
Principe
Programma
Publiek
Rapport
Restaurant
Rijk
Slachtoffer
Slot
Spoor
Standpunt
Station
Strand
Touw
Type
Vak
Veld
Verdriet
Verkeer
Verlangen
Verlies
Vermoeden
Verstand
Vertrek
Vertrouwen
Verzet
Verzoek
Vlees
Vliegtuig
Voedsel
Voordeel
Voorstel
Wapen
Weer
Westen
Wonder
Zout
Zuiden

Groep C: nuttige en relatief frequente HET-woorden.

Bad	Kabinet	Perron
Bevel	Kenmerk	Postkantoor
Buitenland	Kleed	Protest
Buurthuis	Klimaat	Salaris
Cadeau	Kruis	Seizoen
Conflict	Lot	Speelgoed
Consultatiebureau	Medicijn	Spreekuur
Diploma	Meubel	Stoplicht
Examen	Milieu	Risico
Formulier	Museum	Stuur
Fruit	Onderscheid	Tijdschrift
Geheim	Ontslag	Toilet
Gewicht	Onweer	Toneel
Huishouden	Orgaan	Voorwerp
Huiswerk	Pad	Weekend
IJs	Paspoort	Woordenboek
IJzer	Patroon	Zand

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
Carola van der Voort, secretaris
Simon Verhallen, penningmeester
Douwe Brouwer, bestuurslid
Jan Strijbol, bestuurslid
Marjolijn Kaak, bestuurslid
Maritsa de Meester, 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:

- Alfabetisering
- Conferenties
- Examens
- Zelfstandig ondernemen
- Opleiders, nascholers en assessoren
- Logopedie anderstalige volwassenen
- ICT en blended learning
- Inburgering

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 verscheen Vakwerk 2, met lezingen gehouden op de tweede grote NT2-conferentie georganiseerd door de BV NT2 (Vierhouten 2004). De bundel bevat de volgende artikelen:

Kris van den Branden: *Vijf vragen over taakgericht taalonderwijs.*
Jeanne Kurvers: *Schrijven voor beginners.*
Peter Schoenaerts: *Drama in het NT2-onderwijs.*
Peter Jordens: *Inversie bestaat niet.*
Bart Bossers: *Vormen van grammatica-onderwijs en hun effect op de taalverwerving.*
Annemie Decavele & Leen Verrote: *Typisch?! (Inter)culturele communicatie in de NT2-klas.*

Vakwerk 3 verscheen in 2006. Erin opgenomen zijn de lezingen gehouden op de NT2-conferentie in Hoeven-Bovendonk, 2006. De bundel bevat de volgende artikelen:

Wilfried Decoo: *Op de golven van talenmethodiek: een blik vanuit het kraaiennest.*
Jan-Arjen Mondria: *Mythen over vocabulaireverwerving.*
Ineke van de Craats: *Obstakels op de NT2-snelweg.*
Alied Blom: *Geen grammatica in het NT2-onderwijs, maar wat dan?*
Folkert Kuiken: *Focus on form als alternatief voor grammaticaonderwijs.*
Bart Bossers: *NT2 en het nieuwe leren.*
Chris van Veen: *De nadruk op uitspraak. Theoretische overwegingen en praktische voorbeelden.*

In Vakwerk 4, verschenen in 2007, zijn de lezingen opgenomen die zijn gehouden op de studiemiddag *Uitspraak & Verstavaardigheid*, gehouden in juni 2007 op de VU Amsterdam. De bundel bevat de volgende artikelen:

Chris van Veen: *Uitspraak: onderzoek en onderwijs.*
Ineke van de Craats: *Spraak en alfabetisering.*
Laurent Rasier: *Uitspraakvaardigheid en de NT2-/NVT-leerder.*
Hinke van Kampen & Ruud Stumpel: *De nadruk op uitspraak.*
Chrissy Hosea: *'Wat hoor ik nou?' Verstavaardigheidsproblemen van NT2-leerders.*
Yolande Timman: *De kleinste taalelementen in het grote CP-verband.*
Annemarie Groot & Margreet van Wijk: *Luisteren gericht op verstavaardigheid.*
Margreet Verboog: *Verstaanbaar spreken: wat helpt en wat niet?*
Vincent van Heuven: *Uitspraak van het Nederlands door Turkse immigranten.*
Karolien Thio & Simon Verhallen: *Lessen Uitspraak en Melodie onder de aandacht.*
Bart Bossers: *Luister goed! Verstavaardigheid als oorzaak van uitspraakproblemen.*

Vakwerk 5 bevat de lezingen gehouden op de grote NT2-conferentie in Blankenberge. De bundel verscheen in 2009 en bevat de volgende artikelen:

Sible Andringa: *Over de zuiverheid van toetsen.*
Catia Cucchiarini & Ambra Neri: *Correctieve feedback op uitspraak.*
Folkert Kuiken: *Actieonderzoek in het NT2-onderwijs.*
Jentine Land, Huub v.d. Berg & Ted Sanders: *Zwakke teksten voor 'zwakke' lezers.*
Jan Strijbol: *Een rollenmodel voor feedback.*

De bundels zijn, zolang de voorraad strekt, verkrijgbaar bij het secretariaat van de BV NT2. De oudste bundels zijn inmiddels uitverkocht. De beste artikelen daaruit zijn echter gebundeld in het boek *Klassiek Vakwerk,* in 2008 verschenen bij uitgeverij Boom, Amsterdam. Dit boek is nog steeds verkrijgbaar.