

NEDERLANDS VOOR ALLOCHTONE LEERLINGEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

René Appel

1 Inleiding

In een methode Nederlands als tweede taal (NT2) van enkele decennia geleden stond de volgende oefening:

Kies het goede woord:

Ieder jaar gaat de hele klas op	zwemmen
Dit jaar gaan ze met de	badpak
Ze gaan naar Scheveningen. Dat is een	foto's
In zee kunnen de leerlingen	badplaats
Ze gaan wandelen in de	datum
Ze moeten meenemen: een zwembroek of een	duinen
De van het schoolreisje is maandag 9 mei	reis
Joke wil maken van haar vriendinnen	bus

Zo'n oefening maakt een tamelijk ouderwetse indruk. Moderne inzichten over woordenschatonderwijs, over communicatieve opdrachten of over taakgericht taalonderwijs ontbreken (uiteraard) volledig. Maar is de huidige situatie zoveel beter? In een schakelklas op een middelbare school zag ik betrekkelijk recent in Nederland gearriveerde leerlingen worstelen met onder meer de volgende invuloefening:

Je moet je conditie geleidelijk

- (a) afbouwen
- (b) uitvoeren
- (c) verbeteren
- (d) beperken.

Ik vroeg enkele leerlingen die met dit zinnetje bezig waren of ze wisten wat *conditie* en *geleidelijk* betekenden. Nee, dat wisten ze niet. Het maken van dit soort taken bleek vooral een kwestie van *trial and error* te zijn. Een belangrijk verschil met de 'oude' oefening was, dat deze recente op de computer kon worden gemaakt. Die reageerde echter alleen met een goed- of een foutmelding en gaf niet aan waarom een bepaalde reactie fout was. Kortom, dit was ook een doods invullesje dat bepaald niet beantwoordde aan de criteria voor modern taalonderwijs. Het leek erop dat hier ook eerder sprake was van een vorm van bezigheidstherapie (met moderne materialen) en niet van een activiteit die daadwerkelijk de taalverwerving stimuleerde. Nieuwe woorden of nieuwe betekenissen en toepassingen van bekende woorden werden niet geleerd.

2 Wat is er bekend?

Zo bezien is er niet veel vooruitgang in het Nederlandse-taalonderwijs voor allochtone leerlingen. Is die conclusie terecht? Ik zal proberen in dit artikel enige aspecten van dit onderwijs te bespreken. Daarbij heb ik absoluut niet de pretentie om volledig te zijn. De verscheidenheid in het (taal-)onderwijs is enorm, de diversiteit onder de leerlingen is ook heel groot (van volstrekt beginnende leerders tot volwaardig tweetaligen), taalonderwijs behelst veel onderdelen (van spelling tot literatuuronderwijs), die ook nog eens in verschillende klassen tot heel andere praktijken kunnen leiden. Verder is er een groot gebrek aan onderzoeksgegevens. Er wordt veel materiaal ontwikkeld – in reguliere lesmethodes, in projecten, enz. – , maar dat wordt nauwelijks door neutrale buitenstaanders geanalyseerd en op zijn waarde geschat. Hoogeveen en Bonset (1998: 537) concluderen in hun degelijke en uitgebreide overzicht van onderzoek naar het schoolvak Nederlands dan ook het volgende: “Construerend onderzoek naar NT2-onderwijs (onderzoek waarin leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand gaan) werd voorzover wij weten in Nederland niet verricht.” Problematischer is misschien nog dat er eigenlijk ook geen systematische onderzoeksgegevens zijn over de effecten van NT2-materiaal (of algemener: Nederlands taalmateriaal). We weten niet hoe er mee gewerkt wordt of kan worden (procesevaluatie) en wat de leerresultaten zijn (productevaluatie).

Uiteraard zijn er wel wervende teksten van de producenten van taalmethodes beschikbaar, die de gelegenheid krijgen om in onderwijstijdschriften in pseudo-neutrale artikelen reclame te maken voor hun eigen producten, zoals in het volgende voorbeeld, waarin de naam van de methode is gewijzigd.

Taal is cool is een nieuwe methode voor de Basisvorming die uitdrukkelijk met leerlingen werkt aan de verwerving van nieuwe vaardigheden. Het is een thematische, taakgerichte methode. Dit betekent dat die methode geordend is rond thema's en dat in elk thema een zogenaamde taaltaak centraal staat. Voorbeelden van taaltaken zijn: een interview houden, een discussie voeren, een mondelinge presentatie houden, vragen bij een tekst beantwoorden en een artikel schrijven. (...) Bij het werken aan een taaltaak verwerven leerlingen 'deelvaardigheden' die nodig zijn om die taak goed uit te voeren. Bij een interview houden, bijvoorbeeld, gaat het om vaardigheden zoals het bepalen van geschikte vragen, doorvragen als je iets niet begrijpt en kiezen tussen formeel en informeel taalgebruik.

Ik heb het idee dat taaldidactici die pleiten voor de betreffende benadering iets geheel anders verstaan onder 'taakgericht onderwijs' (zie bijvoorbeeld de artikelen in *Moer*, 1997, nummer 6). Het lijkt erop dat de auteurs van deze methode simpelweg een modern concept overnemen en dat op hun product plakken. Het zou goed zijn als er een soort Consumentenbond voor taalonderwijs zou komen, die zich ook waagde aan een vergelijkend warenonderzoek en onterechte reclame aan de kaak zou stellen. De opinies van leerkrachten over taalmethodes zijn niet bekend, evenmin als die van de leerlingen. Ten behoeve van deze bijdrage vroeg ik de schrijver Abdelkader Benali

naar zijn ervaringen met het Nederlandse taalonderwijs op de middelbare school (eind jaren tachtig, begin jaren negentig). Op de vraag wat hem het meest bijgebleven was van het Nederlandse taalonderwijs gaf hij het volgende antwoord:

“Naast het feit dat de grammatica altijd zo werd uitgelegd, dat het nooit echt helemaal duidelijk werd, niet veel. Ik moest wel eens een opstel schrijven, maar dat werd altijd op taal en grammatica beoordeeld, nooit op zeggingskracht, brille of argumentatie. We hadden veel oefeningen voor grammatica, maar die komen me nu als volstrekt onzinnig voor. Wat ik vooral miste, was prikkeling tussen leerlingen onderling, dus groepsactiviteit. Van Nederlands leerde je het eindexamen maken, maar beter schrijven of spreken niet echt.”

Benali stelde verder dat er in zijn schoolklassen veel te weinig actief met taal werd omgegaan. Hij zei onder meer: “Dat is wat ik miste op de middelbare school: doen, doen, doen.” Het is het bekende beeld van het traditionele taalonderwijs: taal werd bestudeerd, maar taal werd niet geleerd.

Misschien dat Abdelkader Benali zich in het huidige taalonderwijs beter thuis had gevoeld. Voor zover dat valt te overzien, worden daarin inderdaad meer talige activiteiten uitgevoerd, die gericht zijn op verwerving. Er wordt relatief veel gedaan aan uitbreiding van de woordenschat, in een vroege fase wordt (jeugd-)literatuur aan de orde gesteld, leerlingen moeten taal daadwerkelijk gebruiken in pseudo-communicatieve situaties (in feite is er nooit sprake van echt communicatieve situaties, maar altijd van een vorm van simulatie), leren schrijven wordt systematisch ondersteund, methodes bevatten vaak luisterlessen en grammatica is ingebed in een totaalpakket. Voor alle duidelijkheid: ik heb het hier niet over specifiek NT2-materiaal, maar over taalmethodes voor alle leerlingen. Net als in het basisonderwijs lijkt ook in het VO de aanwezigheid van niet-moedertaalsprekers te hebben geleid tot een aantal positieve veranderingen. Daarbij valt bijvoorbeeld de aandacht voor uitbreiding van de woordenschat op en de oriëntatie op verwerving.

De aandacht voor taalonderwijs, speciaal in verband met de aanwezigheid van allochtone leerlingen, heeft de afgelopen decennia meer opgebracht. NT2 is een echt vak geworden, er is veel scholingsmateriaal beschikbaar gekomen, bijvoorbeeld *Lesgeven in meertalige klassen* van Monique van de Laarschot (1997) en *Nederlands als tweede taal in het Voortgezet Onderwijs* van Ed Olijkan e.a. (1999). Scholen die hun taalonderwijs (ingrijpend) willen veranderen kunnen gebruik maken van *Het koffer-tje voor taalbeleid en taalgericht vakonderwijs* (Dirkje Ebberts e.a., 2000).

Betekent een en ander dat het nu allemaal fantastisch gaat voor allochtone leerlingen? Helaas niet. Stemmen uit het onderwijsveld wijzen daar al op. Ik wil hieronder ook laten zien op welke punten taalmethodes (soms) tekortschieten. Die gebreken gelden in veel gevallen voor alle leerlingen, maar in nog sterkere mate voor allochtone leerlingen, bij wie er toch vaak sprake is van een verbaal repertoire met forse lacunes. In dit opzicht lijken overigens veel Nederlandse leerlingen uit een laag sociaal milieu op die allochtone leerlingen.

3 Punten van kritiek

De hieronder naar voren gebrachte kritische punten, die overigens ook van geheel verschillende aard zijn, zijn alleen gebaseerd op een schriftelijke kennisname van taalmethodes. In de praktijk van de schoolklas is het mogelijk dat een leerkracht die negatieve zaken zelf overwint of compenseert door een vernieuwende didactische benadering of een creatieve, inspirerende aanpak van de stof. Aan de andere kant is het ook mogelijk dat geschikt materiaal als het ware wordt misbruikt en dat van de goede bedoelingen van de auteurs van de methode in de klas weinig overblijft.

Moelijke, onduidelijke opdrachten

Het viel me op dat taalmethodes vaak opdrachten bevatten waarbij het voor de leerlingen onduidelijk is wat van hen wordt gevraagd, welke richting ze op moeten gaan. Kennelijk hebben de auteurs iets op het oog, maar dat is voor de leerlingen niet inzichtelijk, zoals in het volgende voorbeeld.

Wat is het verschil tussen het invullen van je agenda en het invullen van een aanvraagkaart?

Hier zijn veel soorten reacties op te bedenken, bijvoorbeeld dat je het één op school doet en het ander thuis, dat in de één huiswerk wordt geschreven en op de ander niet. Maar gaat het inderdaad om dat soort antwoorden? Nog een voorbeeld van een vraag naar aanleiding van een tekst over puistjes; de bedoeling van de les is dat leerlingen iets opsteken over signaalwoorden.

'Puistjes. Als je er last van hebt, dan wil je er zo snel mogelijk van af.'

Waarom gebruikt de schrijver *als* en *dan* in regel 1?

Vermoedelijk zijn de auteurs op zoek naar een bepaald antwoord in termen van consequenties of gevolgen, maar het lijkt me voor leerlingen heel moeilijk om zoiets op te schrijven.

Soms is naar mijn mening een gemotiveerd antwoord ronduit onmogelijk, zoals in het volgende geval.

Tekst van een recept (Italiaanse aubergineschotel)

1. Vind je dit een lekker gerecht?
2. Moet je het hele recept doorlezen om vraag 1 te beantwoorden?
3. Welke informatie is voor jou voldoende om die vraag te beantwoorden?

Ik denk dat veel leerlingen zo'n vraag helemaal niet kunnen beantwoorden, omdat je pas weet of je iets lekker vindt als je het hebt geproefd (een opmerking die veel ouders ook tegen hun kinderen maken). Dat impliceert dat het ook moeilijk is om een antwoord op vraag 2 en 3 te geven.

Communicatie in de klas is lastig

Vaak staat er bij opdrachten iets als: "Denk na over de volgende vragen. Je bespreekt ze daarna met de klas." Kennelijk moeten hiermee de communicatieve pretenties recht worden gedaan. De organisatie van die communicatie levert echter vaak problemen op. Wie praat met wie? Hoe wordt daarover gerapporteerd? Waar moet het toe leiden? Veel leerkrachten slaan dit soort opdrachten dan ook gewoon over: ze zijn te ingewikkeld, kosten te veel tijd en leveren te veel gedoe op. Dit wordt mede veroorzaakt door het feit dat de specifieke doelstellingen van zo'n communicatieve opdracht niet zijn gegeven. Wat moeten de leerlingen ervan leren? Met elkaar praten? Dat doen ze over het algemeen de hele dag al, juist vaak te veel in de ogen van leerkrachten.

Gericht op productie en niet op receptie

Het is opvallend dat de meeste opdrachten in taalmethodes – ook cognitief zeer complexe – productief van aard zijn, en niet op taalbegrip zijn gericht. In veel literatuur over tweede-taalverwerving wordt het belang van receptie benadrukt, maar hiervan is weinig terug te vinden in taalmethodes. Zo bevat een methode voor 3 vwo/havo enkele gedichten, waarna onder meer de onderstaande vragen volgen.

1. Geef je mening over de gedichten met behulp van de beoordelingswoorden uit par. 2.4 van dit blok.
2. Schrijf op wat de gedichten volgens jou duidelijk kunnen maken.

Met name de laatste vraag is erg moeilijk. Hoe kan je expliciteren wat een gedicht duidelijk kan maken? Dat is al een probleem voor volwaardige moedertaalsprekers van het Nederlands en helemaal voor veel NT2-sprekers. Een veel betere eerste stap zou zijn om een aantal alternatieven te geven en leerlingen daaruit te laten kiezen, zoals vaak bij receptieve oefeningen.

'Ouderwets', niet-functionele opdrachten

Soms lijken opdrachten ook een vorm van het eerder genoemde bezigheids-therapie. Volgens mij doet dit zich vaak voor als de leerstof onvoldoende duidelijk is, zoals in de volgende oefening.

In de volgende zinnen zijn de volgorde-regels verkeerd toegepast. Zet de woorden telkens in de juiste volgorde. Vraagzinnen staan er niet bij. Aan de hoofdletter kun je zien met welk woord je moet beginnen.

- A. Eva huis liep opgewekt naar.
- B. Dat mis merkte het was direct ze.
- C. Moeder lezen krant de was aan het.
- D. Haar jurk saaie blauwe in had ze aan ieder geval.
- E. Eva niks ze wijsmaken konden.
- F. Er vervelend was hand iets aan de.

Het is belangrijk dat je woorden en woordgroepen, met hun betekenis en volgorde precies kent. Dat heb je nodig om goed te kunnen communiceren.

Wat worden leerlingen nu geacht te leren? Het lijkt me dat ze over het algemeen de volgorde in een zinnetje als 'Eva liep opgewekt naar huis' al perfect beheersen. Dus waarom krijgen ze hier de verkeerde volgorde voorgezet, die ze dan moeten corrigeren? Wat ze dan wel moeten leren, blijft onduidelijk. Opvallend is ook de 'motivatie' na de zinnetjes. Wat is dat, het 'kennen' van woorden en woordgroepen met hun betekenis? En dan ook nog 'precies kennen'?

Hoewel dit een zeer traditioneel aandoende oefening is, lijken de auteurs toch aan te willen haken bij wat meer recente trends. Zo worden taalvormen niet alleen los beschouwd, maar gaat het ook om inhoud en betekenis. Er wordt in zin A t/m F een 'verhaaltje' verteld, maar dat wordt dan weer niet afgemaakt, omdat het er eigenlijk ook niet toe doet. Bovendien wordt gezegd dat leerlingen woorden en woordgroepen *met hun betekenis* moeten kennen. Ja, kan het anders? Kan je zeggen dat je een woord kent *zonder* de betekenis?

Als het gaat om grammatica of taalbeschouwing volgens veel methodes ook nog de oude en vertrouwde benadering van het ontleden. Leerlingen moeten (een aantal) zinsdelen en woordsoorten kunnen benoemen. De vraag waarom ze dat moeten leren, wordt vaak nauwelijks meer gesteld. In feite wordt daar binnen het vak Nederlands niets mee gedaan en voor de (verdere) verwerving van het Nederlands heeft het ook geen functie. Dat betekent dat alleen de dienstbaarheid aan het vreemde-talenonderwijs overblijft. Maar dan zou waarschijnlijk kunnen worden volstaan met een veel beperkter aantal termen die leerlingen moeten leren. Bovendien kunnen ze zich die ook veel beter eigen maken in het kader van het vreemde-talenonderwijs, tenminste wanneer dat daarin functioneel is. Nu blijft taalbeschouwing (ontleden en benoemen) een loze en losse vaardigheid, een 'kunstje' (waarvoor ze ook vaak ezelsbruggetjes leren), dat niets te maken heeft met taalvaardigheid in het Nederlands. Ondertussen zijn de grammaticalesjes in methodes wel min of meer geïntegreerd in andere taken, maar dat maakt ze niet zinvoller.

Woordenschat incidenteel

De keuze van woorden lijkt vaak aan het toeval onderhevig. Af en toe komt de betekenis van mogelijk onbekende woorden aan de orde, wanneer die woorden in een leestekst verschijnen. Dan staat er bijvoorbeeld het volgende.

Wat betekenen de volgende woorden?

- A. sage (r. 29)
 - B. professionele uitrusting (r. 45)
 - C. unieke (r. 47)
 - D. experts (r. 50)
- etcetera

Het is uiteraard wel zinvol dat leerlingen moeten proberen om de betekenis van de woorden uit de tekst te halen. Bij woordenschatoefeningen gaat het overigens meestal om taalproductie, dus niet om het herkennen van de betekenis, maar om het zelf geven daarvan (zie ook hierboven over productie en receptie).

Oefeningen gericht op schema's, structuren enz.

De schematisering en daarmee een vorm van abstrahering heeft keihard toegeslagen in het taalonderwijs. Ik geef hierbij het volgende voorbeeld van een schema over 'Zakelijk lezen' voor klas 3 vwo/havo.

Tekstdoel, tekstsoorten, tekstvormen

<i>Doel</i>	<i>Tekstsoort</i>	<i>Tekstvorm</i>
Informereren	informatieve tekst
	uitleenzetting
mening geven/ overtuigen	beschouwing
	betooog
aansporen/ overhalen	activerende tekst

Zouden leerlingen nu beter in staat zijn om zakelijke teksten tot zich te nemen als ze deze terminologie beheersen? Ik vermoed van niet. Is het anderszins noodzakelijk dat ze de gemaakte onderscheidingen kennen? Volgens mij niet, en dat zie ik nog even los van het feit dat die onderscheidingen niet altijd zo duidelijk zijn. Wat is bijvoorbeeld het verschil tussen een beschouwing en een betooog? Volgens mij wordt er in het dagelijks leven of in het alledaagse taalgebruik zelden of nooit een onderscheid gemaakt tussen die twee termen. Het lijkt erop dat een slecht doordacht schema uit de (wetenschappelijk georiënteerde) taalbeheersing in het taalonderwijs is geïnfilteerd. Terzijde: mijn zoon kreeg op de middelbare school ook les uit de methode waarin dit schema wordt gebruikt en bij een proefwerk bleek dat de leerkracht zelf 'tekstvorm' en 'tekstsoort' door elkaar had gehaald.

Anderen hebben al eerder gewezen op de 'verwetenschappelijking' van het taalonderwijs, bijvoorbeeld Gerard de Vriend (1996), die heeft betooogd dat in het literatuuronderwijs de structuuranalytische benadering vanuit de school de universiteit is binnengedrongen. Het komt dan vaak neer op een soort verdunde wetenschap waar het taalonderwijs zeker niet bij gebaat is. Leerlingen moeten schema's invullen, abstracte terminologie begrijpen, 'systematisch' te werk gaan volgens de regels van academische theorie, terwijl het zou moeten gaan om uitbreiding van hun taalvaardigheid of kennis van de literatuur, en niet om een slap aftreksel van wetenschappelijke kennis. Dit soort leerstof, die eigenlijk meer *studeerstof* is, is vaak moeilijk voor alle leerlingen, maar levert vooral problemen op voor NT2-sprekers. Het ontbreekt hen immers aan toereikende schoolse taalvaardigheden.

Als laatste voorbeeld geef ik een fragment uit een les over lezen/literatuur voor klas 3 vwo/havo naar aanleiding van een stuk proza.

Als schrijvers een verhaal vertellen, scheppen zijn een tussenpersoon, een *verteller*. Zo'n verteller is niet dezelfde als de schrijver. Zo vertelt Lucas in 'De aanslag' (begin-

fragment blok 3) in de ikvorm wat hij meemaakt en niet de schrijfster. Zij heeft de figuur Lucas bedacht.

De verteller is degene door wiens ogen je de gebeurtenissen ziet. Hij bepaalt wat je te zien krijgt. Hij bepaalt het *perspectief* op de gebeurtenissen. (...)

Er zijn drie veel voorkomende vertelsituaties:

- a. de *ikvertelsituatie* (...)
- b. de *alwetende vertelsituatie* (...)
- c. de *personale vertelsituatie* (...)

In de eerste plaats is dit weer ontzettend complex. Hoezo is de verteller niet dezelfde als de schrijver? Die heeft het verhaal toch aan het papier of de tekstverwerker toevertrouwd? Dat de schrijfster niet de verteller is, is voor leerlingen – die opereren vanuit hun kennis van alledaagse begrippen – moeilijk te vatten. En opnieuw: dit geldt waarschijnlijk in nog sterkere mate voor leerlingen die het Nederlands minder goed beheersen, zoals veel allochtone leerlingen. Verder is het mij een raadsel waarom leerlingen worden lastiggevallen met deze uit narratieve theorieën afkomstige noties, en dat al in de derde klas! Literatuur wordt daarmee op voorhand iets wat vooral moeilijk en gecompliceerd is, en dus verre van aantrekkelijk of leuk. In de jaren zestig heb ik zelf Nederlands gestudeerd en daar heb ik diezelfde termen nooit geleerd. Mijn kennis van en appreciatie voor Nederlandse literatuur heeft er niet onder geleden. Het zou zelfs omgekeerd kunnen zijn: als ik die termen wel had moeten leren en toepassen, was van die literaire belangstelling misschien weinig overgebleven.

Bibliografie

- Ebbers, D. e.a. (2000) *Het Koffertje voor taalbeleid en taalgericht vakonderwijs*. Amsterdam: Atlas Onderwijs Adviesgroep e.a.
- Hoogeveen, M. & H. Bonset (1998) *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Laarschot, M. van de (1997) *Lesgeven in meertalige klassen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Olijken, E. e.a. (red.) (1999) *Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Vriend, G. de (1996) *Literatuuronderwijs als voldongen feit: legitimering voor het leren lezen van literatuur op school*. Amsterdam: Historisch Sem. van de UvA (diss. UvA).