

Nederlands als tweede taal

in het basisonderwijs

hallo!

goedendag!

dag!

hoor!

Folkert Kuiken (redactie)
Anne Vermeer (redactie)
René Appel
Jeanne Kurvers
Piet Litjens
Piet Mooren
Marianne Verhallen

ThiemeMeulenhoff

COLOFON

Redactie

Ivonne Hermens Tekst Totaal,
Eindhoven

Art direction

Ineke de Graaff, Amsterdam

Opmaak binnenwerk

Studio Imago, Amersfoort

Ontwerp omslag en binnenwerk

Studio Fraaj, Rotterdam

Beeld omslag

Bade Creatieve communicatie, Baarn

Cartoons

Cor den Dulk (hoofdstukopeningen)
Marcel Jurriëns

Technische illustraties

Zo Totaalcommunicatie, Groningen

Over ThiemeMeulenhoff

ThiemeMeulenhoff ontwikkelt zich van educatieve uitgeverij tot een learning design company. We brengen content, leerontwerp en technologie samen. Met onze groeiende expertise, ervaring en leeroplossingen zijn we een partner voor scholen bij het vernieuwen en verbeteren van onderwijs. Zo kunnen we samen beter recht doen aan de verschillen tussen lerenden en scholen en ervoor zorgen dat leren steeds persoonlijker, effectiever en efficiënter wordt.

Samen leren vernieuwen.

www.thiememeulenhoff.nl

ISBN 978 90 06 95523 1

Derde druk, vierde oplage, 2016

© ThiemeMeulenhoff, Amersfoort, 2013

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 23 augustus 1985, Stbl. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie (PRO), Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp (www.stichting-pro.nl). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet) dient men zich tot de uitgever te wenden. Voor meer informatie over het gebruik van muziek, film en het maken van kopieën in het onderwijs zie www.auteursrechtenonderwijs.nl.

De uitgever heeft ernaar gestreefd de auteursrechten te regelen volgens de wettelijke bepalingen. Degenen die desondanks menen zekere rechten te kunnen doen gelden, kunnen zich alsnog tot de uitgever wenden.

Deze uitgave is volledig CO2-neutraal geproduceerd. Het voor deze uitgave gebruikte papier is voorzien van het FSC®-keurmerk. Dit betekent dat de bosbouw op een verantwoorde wijze heeft plaatsgevonden.

Inhoud

Voorwoord 7

- 1 Inleiding (René Appel en Folkert Kuiken) 8**
 - 1.1 Op weg naar school 9
 - 1.2 Het kringgesprek 10
 - 1.3 De taalles 13
 - 1.4 Abdelaziz 15
 - 1.5 Een doorgaande lijn 16
 - 1.6 Wereldoriëntatie 17
 - 1.7 Lezen 21
 - 1.8 Doelen, didactiek en differentiatie 25
 - 1.9 Over de andere hoofdstukken 26

- 2 Ontwikkeling van mondelinge vaardigheden (Anne Vermeer) 29**
 - 2.1 Ayla zegt maar niks 30
 - 2.2 Hoe verwerven kinderen een tweede taal? 35
 - 2.3 Hoe snel verwerven kinderen een tweede taal? 42
 - 2.4 Welke factoren spelen bij het tweedetaalverwervingsproces een rol? 49
 - 2.5 Taalonderwijs 54
 - 2.6 Besluit 57

- 3 Taalaanbod en interactie (René Appel en Anne Vermeer) 60**
 - 3.1 Een vakantieliefde 61
 - 3.2 Het verwerven van de moedertaal 62
 - 3.3 Het taalaanbod: de vorm 63
 - 3.4 Het taalaanbod: de inhoud 68
 - 3.5 Het taalaanbod: de functie 71
 - 3.6 Eenvoudig versus krom Nederlands 72
 - 3.7 Aanpassingen: wanneer? 73
 - 3.8 Interactie 74
 - 3.9 Taalaanbod en interactie: niet alleen goed, maar ook veel 83

- 4 Woordenschat (Marianne Verhallen) 87**
 - 4.1 Het belang van woorden 88
 - 4.2 De opbouw van woordenschat 91
 - 4.3 Het leren van woorden 93
 - 4.4 Geleidelijke verdieping van woordkennis 95
 - 4.5 Woorden leren in het onderwijs 97
 - 4.6 De vier fasen van het woordenschatonderwijs 101
 - 4.7 De kracht van de leerkracht 104

5	Lezen (Jeanne Kurvers en Piet Mooren)	112
5.1	Lezen op de Amaliaschool	113
5.2	Stadia in het leren lezen	117
5.3	Kleuters en geschreven taal: ontluikende geletterdheid	120
5.4	Aanvankelijk lezen en automatisering	121
5.5	Voortgezet lezen: lezen van teksten	124
5.6	Lezen als informatieverwerking	128
5.7	Specifieke leessituaties	132
5.8	De relatie tussen lezen en schrijven	135
5.9	Lezen, boeken en intercultureel onderwijs	139
6	Schoolse taalvaardigheden (Piet Litjens en Folkert Kuiken)	144
6.1	De taaleisen van Ekkie de Ekster	145
6.2	Wanneer zijn schoolse taaltaken moeilijk?	150
6.3	Mondelinge taaltaken en taalvaardigheden in de niet-taalvakken	156
6.4	Schriftelijke taaltaken en taalvaardigheden	160
6.5	Relatie tussen taalvakken en niet-taalvakken	169
7	Taaldoelen, leerstof en toetsing (Anne Vermeer)	172
7.1	Seyffi moet nog blijven	173
7.2	Taaldoelen, toetsing en schoolsucces	175
7.3	Toetsing en onderwijsdoelen	178
7.4	Zin en onzin van toetsen	181
7.5	Toetsing van tweetalige leerlingen	185
7.6	Toetsen of niet toetsen?	188
8	NT1, NT2 en effectief onderwijzen (Anne Vermeer)	192
8.1	Knelpunten voor NT2-leerlingen in het onderwijs Nederlands	193
8.2	Overeenkomsten en verschillen tussen NT2- en moedertaalonderwijs	196
8.3	Inhoud en organisatie van (taal)onderwijs	206
9	Nieuwkomers (Folkert Kuiken)	220
9.1	Een ochtend in een opvangklas	221
9.2	Opvangmodellen	223
9.3	Duur van de opvang	226
9.4	Doelstellingen van de eerste opvang	226
9.5	Lijn in het eerste opvangonderwijs	230
9.6	Competenties van onderwijsgeevenden die met nieuwkomers werken	233
9.7	Enkele didactische suggesties	234
9.8	Het volgen van nieuwkomers	238

- 10 Taalbeleid (Folkert Kuiken) 242**
- 10.1 'Je moet keuzes maken' 243
- 10.2 Onderdelen van taalbeleid 245
- 10.3 De ontwikkeling en invoering van taalbeleid 248
- 10.4 Taalbeleid op vier soorten scholen 250
- 10.5 Organisatie 253
- 10.6 Nogmaals het 3D-model: Doelen, Didactiek en Differentiatie 255

Literatuurlijst 260

Over de auteurs 266

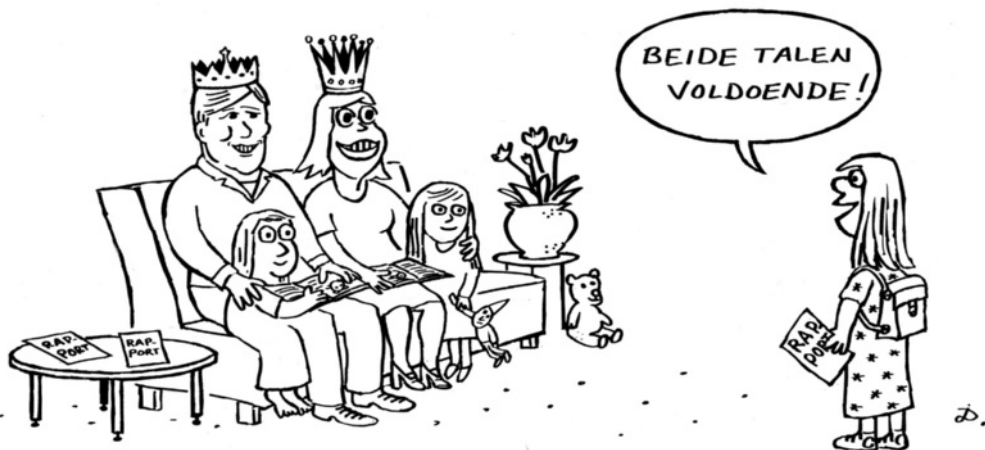
Register 269

Voorwoord

De eerste druk van 'Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs' verscheen in 1996, de tweede negen jaar later in 2005 en weer acht jaar later rolt de derde druk van de persen. Het boek heeft in de loop der tijd bewezen in een behoefte te voorzien. Om die reden is besloten om de algehele opzet van het boek zo veel mogelijk intact te laten: met sleutelwoorden, een voorbeeld uit de dagelijkse praktijk aan het begin van elk hoofdstuk, vragen en opdrachten verspreid over de tekst en aan het eind een samenvatting en een zelftoets. In maatschappelijk en onderwijskundig opzicht is er de afgelopen jaren wel het nodige veranderd. Zo zijn de meeste leerlingen die tegenwoordig het Nederlands als tweede taal verwerven, in Nederland geboren (overigens is dat voor veel van hun ouders ook al het geval) en is een groot deel van de nieuwkomers heden ten dage uit Oost-Europa afkomstig. Verder is in de afgelopen jaren de aandacht meer en meer komen te liggen op zaken als doorlopende leerlijnen, taalbeleid, verschillende vormen van onderwijstijdverlenging, aandacht voor strategieën, en zijn er referentieniveaus voor taal (en rekenen) ingesteld. Waar nodig is de inhoud van het boek aan deze nieuwe ontwikkelingen aangepast. De verschillende sleutelwoorden en andere kernbegrippen die in de hoofdstukken aan de orde komen (zie de index achter in het boek), dekken daarmee de domeinen en kernconcepten uit de kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo.

We hopen met deze inhoudelijke bijstellingen en aanvullingen de doelgroep van dit boek, te weten studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs (pabo) en leerkrachten in het basisonderwijs, een instrument in handen te geven waarmee ze de komende jaren goed worden voorbereid op het onderwijs aan NT2-verwervende leerlingen.

Amsterdam/Tilburg, april 2013
Folkert Kuiken en Anne Vermeer



1 Inleiding

René Appel en Folkert Kuiken

Semra, een Turks meisje, zit in groep 6 van de basisschool. In dit hoofdstuk wordt een schooldag van Semra beschreven: we laten zien wat voor soort (taal) problemen ze zoal tegenkomt en welke verschillende taalactiviteiten op school worden uitgevoerd. Zo komen allerlei onderwerpen aan bod die in de rest van dit boek verder worden uitgewerkt. Het gaat steeds om Nederlands als tweede taal (NT2) in het kader van alles wat er op school gebeurt. Veel van wat in dit eerste hoofdstuk wordt besproken, zal de geroutineerde leerkracht bekend voorkomen. Die leerkracht zal ook inzien dat de voorbeelden soms wat zwaar aangezet zijn, misschien zelfs een beetje karikuraal. Dat is gedaan om de mogelijke (taal)problemen van leerlingen die het Nederlands als tweede taal verwerven, scherp naar voren te brengen.

In dit en de volgende hoofdstukken wordt in het algemeen gesproken over NT2-verwervende leerlingen: leerlingen die van huis uit een andere taal spreken dan Nederlands of die tweetalig opgroeien, met Nederlands en een andere taal als moedertaal. Het gaat hier om een diverse groep leerlingen. Tot voor kort betrof het vooral leerlingen die zelf in het buitenland waren geboren of voor wie dat van een van de ouders gold ('allochtone leerlingen'). Tegenwoordig zitten er in Nederland veel kinderen van de 'derde generatie' op de basisschool, dat wil zeggen kinderen van wie beide ouders in Nederland geboren zijn. De wortels van deze kinderen liggen vaak in Marokko, Turkije, Suriname of de Antillen. Verder zitten er op Nederlandse scholen leerlingen

van wie een van de ouders bijvoorbeeld afkomstig is uit Finland, Groot-Brittannië of de Verenigde Staten. Met het openstellen van de grenzen binnen de Europese Unie stromen de laatste tijd steeds meer kinderen uit Oost-Europa het basisonderwijs in, met name uit Polen, Roemenië en Bulgarije. Daarnaast treffen we kinderen aan die naar Nederland zijn gekomen omdat hun ouders asielzoekers of vluchtelingen zijn, zoals Somalische en Iraanse kinderen. Het gaat dus om een heterogene groep leerlingen van wie de samenstelling regelmatig verandert. Wat ze met elkaar gemeen hebben, is dat het Nederlands niet hun moedertaal is, zoals bij de NT1-verwervende leerlingen, of dat er thuis naast het Nederlands nog een andere taal wordt gesproken. Omwille van de variatie zullen we in dit boek de benaming NT2-verwervende leerlingen voor deze kinderen afwisselen met de termen NT2-leerlingen, tweetalige leerlingen en meertalige leerlingen.

Dit boek handelt over Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs. Maar dat betekent natuurlijk niet dat dan pas de tweedetaalverwerving van deze groep leerlingen begint. Kinderen kunnen al veel van het Nederlands opsteken voor ze naar de basisschool gaan: van vriendjes en vriendinnetjes, oudere broers en zussen, de televisie, maar bijvoorbeeld ook op de peuterspeelzaal. De afgelopen jaren zijn er ook allerlei programma's ontwikkeld ten behoeve van de voorschoolse (taal)stimulering van meertalige peuters. Sommige van die programma's zijn bedoeld voor peuterspeelzalen of kinderdagverblijven, andere voor de thuissituatie.

1.1 Op weg naar school

Semra loopt naar school

Het is maandagochtend. Semra gaat naar school. Gisteren waren haar oom en tante uit Utrecht met twee neefjes en twee nichtjes op bezoek. Het was heel gezellig. Ze hebben veel gespeeld en lekker gegeten. Zondagavond is ze pas laat naar bed gegaan. Semra heeft nu weinig zin in school. Ze heeft haar zusje Hülya bij zich. Dat is nog maar een kleuter. Zelf zit ze in groep 6 bij juf Ellen. Verderop loopt hun broer Halil met zijn vriendjes tegen een bal te schoppen. Als de bal de richting van Hülya en Semra uit rolt, roept Halil: 'Topu bana ativer.' Semra geeft de bal een trap, maar ze raakt hem niet goed, en de bal komt precies tegen de boodschappentas van een Nederlandse mevrouw die op de stoep loopt. 'Hé', zegt de mevrouw, 'kan je niet een beetje uit je doppen kijken. Er zitten eieren in m'n tas. Als ze kapot zijn, moet je dokken.' Semra kijkt de mevrouw niet-begrijpend aan. Als de mevrouw verder niets meer zegt, lopen zij en Hülya ook maar door.

Wat het taalgebruik in deze scène betreft, kan het een en ander opgemerkt worden. In de eerste plaats gebruikt Halil Turks tegenover Semra, terwijl ze beiden in Nederland geboren zijn. (Hij zegt zoiets als: ‘Schop de bal ’s terug’.) Het Turks is de gewone omgangstaal voor veel Turkse kinderen in Nederland, het is de taal die ze thuis spreken, naast het Nederlands. In de tweede plaats valt het op dat Semra de woorden van de Nederlandse mevrouw kennelijk niet goed begrijpt, terwijl het toch ‘gewoon Nederlands’ is. Maar misschien is het té gewoon. Semra kent de uitdrukking ‘uit je doppen kijken’ niet. En dan nog het woord *dokken*, dat Semra ook onbekend is. Het lijkt veel op *doppen*, maar verder komt ze niet.

Semra vertelt wat ze het weekend heeft gedaan

Als Semra een hoek omslaat, komt ze Malika en Cherrill tegen, die bij haar in de klas zitten. De drie meisjes praten met elkaar in het Nederlands, hoewel ze alle drie een andere thuistaal hebben. Malika heeft als moedertaal een Berbertaal, maar ze spreekt ook Marokkaans-Arabisch. Bij Cherrill thuis wordt zowel Nederlands als Surinaams gesproken, soms door elkaar.

De kinderen verzamelen zich op de speelplaats voor de school. Semra ziet nu ook haar boezemvriendin Dilek. Ze begint haar meteen – in het Turks – te vertellen over wat ze het weekend heeft gedaan, over de kleren die haar nichtjes aan hadden en over de spelletjes die ze hebben gespeeld.

1.2 Het kringgesprek

De deuren van de school gaan open en de kinderen stromen lachend, pratend en duwend naar binnen. De kinderen die het eerst binnen zijn, zetten de stoelen in de kring en iedereen zoekt een plaats. Er zitten drieëntwintig leerlingen in de klas: vijf Marokkaanse, vier Turkse, zeven Nederlandse, twee Surinaamse, twee Chinese, één Pakistaanse, één Somalische en één leerling met een Portugese vader en een Nederlandse moeder. Semra gaat naast Dilek zitten. Ze vervolgen hun gesprek in het Turks tot juf zegt dat alle kinderen stil moeten zijn. Tijdens de maandagochtendkring mogen de kinderen altijd vertellen wat ze het weekend hebben gedaan. Juf vraagt wie er wat wil vertellen en Semra steekt enthousiast haar vinger op. Ze luistert nauwelijks als Cherrill vertelt dat ze gisteren naar de film is geweest en dat haar broertje moest overgeven in de bioscoop. Het verhaal van Maikel, die met zijn grote broer naar een motorcrosswedstrijd is geweest, gaat ook grotendeels aan haar voorbij. Semra weet niet goed wat een motorcross is en bovendien zit ze al te bedenken wat ze zelf wil vertellen.

Eindelijk is Semra aan de beurt. ‘Vertel ‘t maar, Semra’, zegt juf Ellen. Semra heeft het gevoel dat alle zinnen die ze in haar hoofd al heeft gerepeteerd, zijn ‘weggevoegen’. Ze zoekt moeizaam naar de juiste woorden. ‘Gister... m’n oom en tante... enne die kwamen met hun auto... uit Utrecht kwamen ze met de auto, en Hanan, Ebru, Emin en Mehmet waren d’r ook bij... enne... enne...’ Ze slaat haar ogen neer. Hoe moet ze nu iets zeggen over de spelletjes die ze hebben gedaan, over het spannende verhaal dat haar oom heeft verteld? ‘Wie zijn dat?’, vraagt Ellen. ‘Hanan, Ebru, Emin en Mehmet’, herhaalt Semra. Het wordt onrustig in de klas. Een paar kinderen beginnen fluisterend een gesprek. Juf zegt dat iedereen stil moet zijn, omdat ze anders Semra niet kan verstaan. ‘We hebben afgesproken dat we naar elkaar luisteren. Goed, Semra, wie zijn dat, Hanan, Ebru, Emin en Mehmet?’ ‘M’n neefjes en nichtjes.’ Semra vertelt verder maar ze heeft het gevoel dat ze niet goed kan uitleggen wat ze gedaan hebben en waarom het zo leuk was. Vooral als ze wil vertellen hoe het kaartspel ging dat ze met hun oom gedaan hebben, loopt ze vast. ‘Vertel ‘t maar, Semra’, zegt juf weer, maar Semra lijkt te blokkeren. (Zie ook kader 1.1.)

Kader 1.1 Chinese kinderen op school

Nederlandse leerkrachten ervaren Chinese kinderen vaak als zwijgzaam in de bekende kringgesprekken op maandagmorgen. En die kinderen ervaren de gesprekken vaak als een marteling. Want ze schamen zich te moeten zeggen dat ze in het weekend niet zoals hun Nederlandse klasgenootjes uit zijn geweest. Ze blijven in het weekend meestal thuis, omdat vader en moeder in het restaurant moeten werken. Hooguit kijken Chinese kinderen in het weekend naar een Chineestalgische video, of ze gaan naar oma die ook alleen maar Chinees spreekt. Maar daar kun je in het kringgesprek op school, vooral omdat dat op een andere taal- en cultuurwereld betrekking heeft, niet over vertellen. Nederlandse leerkrachten zouden daar meer op moeten inspelen. Onder meer door te vragen wat de kinderen op de video gezien hebben.

Bron: M. van der Made-Yuen, ‘Mijn nichtje is een paard; Chinees en Nederlands: beide moeten geleerd worden’. In: Het jonge kind, november 1994, p. 74-76.

Zoals voor alle kinderen die van huis uit een andere taal spreken dan Nederlands, zijn er ook voor Semra twee manieren om het Nederlands onder de knie te krijgen. In de eerste plaats pikt ze de taal als het ware op in allerlei situaties waarin Nederlands wordt gesproken, bijvoorbeeld als ze naar Nederlandstalige tv-programma’s kijkt, met Nederlandse kinderen speelt, of zoals nu tijdens het kringgesprek. In dergelijke situaties is er sprake van *tweedetaalverwerving*. In de tweede plaats zijn er veel situaties op school waarin Semra Nederlands leert, bijvoorbeeld als juf de betekenis van moeilijke woorden uitlegt. Dan is er sprake van *tweedetaalleren*.

Tweedetaalverwerving is voor een groot deel vergelijkbaar met de verwerving van de moedertaal. Er zijn natuurlijk ook verschillen. Neem bijvoorbeeld Hülya, het jonge zusje van Semra dat nog in de kleuterklas zit. Hülya is nog maar pas met de tweedetaalverwerving begonnen, maar ze is ouder dan baby's die hun eerste taal nog moeten verwerven. Bovendien beheerst Hülya al voor een deel haar eerste taal. De vraag is of de eerste taal de verwerving van de tweede taal beïnvloedt, in die zin dat structuren of elementen uit de eerste taal worden overgenomen in de tweede taal. Over het algemeen is de veronderstelling dat dat voor jonge kinderen niet of nauwelijks het geval is. Hoe ouder tweedetaalverwervers zijn, des te meer invloed ondervinden ze van hun eerste taal. Dat is vooral te merken aan het accent waarmee die mensen hun tweede taal spreken. Kinderen onder de twaalf jaar hebben hier meestal veel minder last van. Het Nederlands van Marokkaanse kleuters, die van huis uit een Berbertaal of Marokkaans spreken, wijkt dus niet veel af van het Nederlands van bijvoorbeeld Turkse kinderen, ook niet wat uitspraak betreft.

Vrijwel alle kinderen in Semra's klas zitten al vanaf de kleuterklas op een Nederlandse school; het zijn onderinstromers. Maar een van de kinderen in Semra's klas is nog maar kort in Nederland. Deze neven- of zij-instromer, of nieuwkomer (zie hoofdstuk 10), is een Marokkaanse jongen, Abdelaziz. Abdelaziz was al tien toen hij voor het eerst met het Nederlands in contact kwam. Hij heeft bijvoorbeeld problemen met klankonderscheidingen in het Nederlands die in zijn eigen taal, het Marokkaans-Arabisch, niet voorkomen, zoals het onderscheid tussen korte en lange klinkers. In het Nederlands brengt dat onderscheid een betekenisverschil mee: *bos* betekent iets anders dan *boos*, en *maan* iets anders dan *man*. Het Marokkaans kent dat verschil tussen korte en lange klinkers niet, maar heeft bijvoorbeeld een klank *a* die een beetje tussen de Nederlandse korte en lange klinker in zit. Abdelaziz hoort het verschil tussen *maan* en *man* niet goed, en daarom zal hij de woorden ook niet goed uitspreken.

Opdracht 1 Beantwoord de volgende vragen.

- a** Een vriend gaat op vakantie naar Engeland en komt daar veel in contact met Engelsen. Waarom is er in dat geval sprake van taalverwerving? Kan er tijdens zo'n vakantie ook sprake zijn van taalleren? Zo ja, hoe en in welke situaties?
- b** Ga na welke onderdelen van een vreemde taal op de middelbare school moeilijk waren om te leren. Waarom denk je dat die onderdelen moeilijk waren?
- c** Tijdens het kringgesprek vond Semra het moeilijk om zich in het Nederlands uit te drukken. Waardoor kwam dat? In welke situaties zou het voor haar makkelijker zijn om Nederlands te spreken, en dus ook Nederlands te verwerven?

1.3 De taalles

Na het kringgesprek is het tijd voor de taalles uit de gewone moedertaalmethodes Nederlands, ook wel T1-methode genoemd, hoewel het voor NT2-leerlingen natuurlijk niet gaat om de moedertaal of T1. Het is een schriftelijke taalles met de volgende opdracht:

Verkeerd gelijmd

Wat een gekke woorden! Ze zijn verkeerd gelijmd. Maak de delen los en plak de goede stukken tegen elkaar. Maak daarna een zin met elk nieuw woord.
striphalte – speellak – gymverhaal – tramlaken – oorbank – rekenplaats – nagelbel – tafelschoen – armboek – vensterband

Juf Ellen legt de kinderen uit wat ze moeten doen, maar Semra begrijpt het niet meteen. Vooral het 'lijmen van woorden' vindt ze maar gek. Semra steekt haar vinger op en na enkele minuten komt Ellen om haar te helpen. 'Kijk eens naar het eerste woord, *striphalte*, is dat een goed woord?' Semra haalt haar schouders op. 'k Weet niet.' 'Nee', zegt Ellen, *striphalte* is geen goed woord. Wat hoort er bij *strip*? Dan moet je kijken naar het tweede deel van die andere woorden, dus bijvoorbeeld *lak*. Dat is het tweede deel van *speellak*, en *speellak* is natuurlijk ook geen goed Nederlands woord; *speellak* bestaat helemaal niet. Is *striplak* een goed woord?' Semra haalt opnieuw haar schouders op. Ze weet het echt niet. Elke dag komt ze in allerlei lesjes woorden tegen die ze niet kent, maar die toch echte Nederlandse woorden blijken te zijn, dus waarom zou *striplak* geen Nederlands woord kunnen zijn? Uiteindelijk maakt Semra met de hulp van juf Ellen het lesje.

Hoe moeilijk zo'n soort oefening is, wordt duidelijk door zo'n taak in een vreemde taal, bijvoorbeeld in het Engels. Knip en lijm de volgende tien Engelse onzinwoorden maar eens tot correcte Engelse woorden: *pinshow, crissdeep, dairyslaughter, dockhead, nursingbook, notecross, skinhome, touristhand, pictureman, manoffice*.

Als iedereen klaar is, gaan ze het volgende lesje doen. Dat bestaat uit een serie zinnnetjes, waaruit één woord is weggelaten. Om de leerlingen te helpen is de beginletter van dat woord steeds gegeven:

Meneer De Jong gaf een interessante b... van zijn reis naar Sri Lanka.
Vol b... keken we naar de invalide zwemster.

Daarnaast staat een rijtje woorden, waaronder *beschrijving* en *bewondering*. Ellen behandelt de les eerst mondeling en geeft steeds één leerling een beurt.

Die leerling moet dan het goede woord noemen. Dilek is aan de beurt met het eerste zinnetje. Ze zegt: 'Meneer De Jong gaf een interessante bewondering van zijn reis naar Sri Lanka.' Ellen zegt dat het niet goed is en ze geeft een andere leerling de beurt. Die vult wel het correcte woord in. Als alle tien de zinnetjes op deze manier mondeling zijn doorgenomen, moeten de kinderen de oefening schriftelijk in hun werkschrift maken. Semra probeert goed te onthouden wat steeds het juiste woord is, maar bij het tweede zinnetje loopt ze al vast. Ze weet ook niet wat *invalide* betekent en ze schrijft op: 'Vol bescherming keken we naar de invalide zwemster.'

Opdracht 2 De bovenstaande beschrijving is misschien een beetje te negatief, maar toch bevat ze veel kenmerken van traditioneel taalonderwijs. Die vorm van taalonderwijs is in het algemeen al niet zo goed, en zeker niet voor leerlingen voor wie het Nederlands een tweede taal is. Welke punten werken negatief voor kinderen als Semra? Wat kan een leerkracht doen om hier in positieve zin verandering in aan te brengen?

Bij de woorden die 'verkeerd gelijmd' zijn, probeert Ellen de lessen die schriftelijk moeten worden gemaakt, eerst mondeling voor te bereiden. Dat doet ze goed. Daarna loopt het echter fout. De 'knip- en lijmsles' doet een beroep op de vaardigheid van kinderen om met taalvormen te manipuleren. Dat is een 'hogere' vaardigheid waar vooral NT2-leerlingen vaak nog niet aan toe zijn. Ze moeten de Nederlandse taal zelf nog goed leren. Daarom is het extra lastig om die taal als het ware als object te zien waar ze iets mee moeten doen; ze kunnen er nog geen afstand van nemen. Toch bevatten Nederlandse taalmethodes soms nog wel dit soort oefeningen.

Een tweede negatief kenmerk van de 'knip- en lijmsles' is dat het onduidelijk is wat kinderen eigenlijk precies moeten leren. Wat is de doelstelling van de les? Het is in ieder geval geen manier om woorden te leren. Je moet die woorden in feite al kennen om de les te kunnen maken. Dat probleem speelt natuurlijk ook een rol in het invullesje. De lesjes zijn niet gericht op het leren van de taal. In feite wordt alleen nagegaan of de leerlingen iets kunnen. Dit is een algemene karakteristiek van een groot deel van het Nederlandse taalonderwijs op de basisschool. Veel lessen zijn meer een toets en geen leerervaring voor de kinderen. Misschien dat een enkel kind leert wat bijvoorbeeld *bescherming* betekent na het in een zinnetje te hebben ingevuld, maar dat zal zelden gebeuren. In hoofdstuk 8 komen we op dit punt terug. Dit 'toetskarakter' valt ook op bij het 'knip- en lijmslesje': er is geen sprake van een didactiek waarmee de kinderen de betreffende woorden kunnen leren.

Ten slotte is het taalonderwijs grotendeels schriftelijk. Weliswaar last Ellen een mondelinge voorbereiding in, maar die is niet echt gericht op mondelinge taalverwerving. Dilek gaf bijvoorbeeld het woord *bewondering* bij de mondelinge behandeling van het eerste zinnetje. Toen daarna een ander kind het

correcte woord *beschrijving* had genoemd, ging Ellen meteen over op de tweede zin. Het lijkt onwaarschijnlijk dat Dilek zo de betekenis van *bewondering* en/of van *beschrijving* heeft geleerd. En hoewel in recente taalmethodes vaak de nodige aandacht wordt besteed aan mondelinge taalverwerving, grijpen leerkrachten toch vaak snel naar de schriftelijke lessen. De oorzaak hiervan is onder meer dat Nederlandstalige kinderen over het algemeen met een redelijke mondelinge beheersing van het Nederlands op school komen. Taalonderwijs is daarom traditioneel vooral schriftelijk taalonderwijs. Maar er is ook nog een andere oorzaak. Het is namelijk qua organisatie veel makkelijker en overzichtelijker om alle leerlingen in de klas een schriftelijke taak te geven, dan om met alle leerlingen mondeling bezig te zijn. Schrijven kunnen ze in principe allemaal tegelijk, maar praten niet.

1.4 Abdelaziz

Abdelaziz zit nu drie maanden bij Semra in de klas. Met zijn vader en moeder spreekt hij Marokkaans-Arabisch. In Marokko heeft hij op school modern Standaardarabisch geleerd en een beetje Frans. Het modern Standaardarabisch, dat niet veel afwijkt van het klassiek Arabisch (de taal van de Koran), is in veel islamitische landen de officiële taal, dus ook de taal van het onderwijs. Maar al die landen kennen daarnaast hun eigen versie van het Arabisch die gebruikt wordt als omgangstaal, bijvoorbeeld in Marokko het Marokkaans-Arabisch. Abdelaziz moet nu dus in feite zijn vierde taal gaan leren.

Abdelaziz zit in de klas meestal zijn eigen werk te maken, dat hij meegekregen heeft van de remedial teacher die hem elke dag ruim een halfuur lesgeeft samen met een andere Marokkaanse nieuwkomer uit groep 5. Bij sommige dingen, zoals gymnastiek en handvaardigheid, doet Abdelaziz met de klas mee. Dan let hij goed op wat de andere kinderen doen, zodat hij hen kan imiteren. Het is de bedoeling dat hij ook met rekenen dezelfde stof doet als zijn klasgenoten, maar meestal begrijpt hij de uitleg van juf Ellen niet. Hij voelt zich het meest op zijn gemak als hij door kan gaan met het maken van cijfersommen van een bepaald type. Soms vraagt hij advies aan een van de Marokkaanse jongens in de klas, Tarik. Maar Tarik vindt het niet altijd leuk om als een soort hulpje voor Abdelaziz te moeten fungeren.

Het is woensdagochtend, de ochtend van de wekelijkse spreekbeurt. Abdelaziz is al begonnen met rekenen. Ellen zegt dat iedereen moet stoppen met zijn werk. Alle leerlingen gaan in een grote kring zitten. Abdelaziz weet niet of hij er deze keer ook aan mee moet doen. Hij kijkt afwachtend. Dan roept Ellen ongeduldig: 'Kom op, Abdelaziz!' Kim, een Nederlands meisje, houdt een spreekbeurt over haar hamster, die ze ook heeft meegenomen. Na afloop mogen haar klasgenootjes vragen stellen. Abdelaziz heeft geen vragen. De

leerlingen mogen ook een beoordeling geven. Ellen vraagt Abdelaziz wat hij ervan vond. Hij haalt zijn schouders op.

Ellen: *‘Vond je het goed (daarbij steekt ze haar duim omhoog) of slecht?’*

leerling: *‘Hij schaamt zich.’*

Ellen: *‘Nee, hij schaamt zich niet zo gauw. Tarik, vertaal eens even voor Abdelaziz: Heb je het verhaal begrepen?’*

Tarik vertaalt. Abdelaziz blijkt niets van het verhaal over de hamster begrepen te hebben. Ook op de vragen van Ellen (‘Wat vond je ervan?’ ‘Was het goed?’ ‘Heeft ze goed gepraat of slecht?’) kan hij geen antwoord geven. Tot slot herhaalt de juf een aantal woorden uit de spreekbeurt (*hamster, huisdier, knaagdieren*). Abdelaziz zegt de woorden na. Daarna gaat hij weer verder met rekenen.

Opdracht 3 Geef commentaar op het bovenstaande fragment. Is het op deze manier voor Abdelaziz zinvol om bij zo’n spreekbeurt aanwezig te zijn? Hoe zou Ellen kunnen proberen de klassikale lessen voor Abdelaziz zinvoller te maken?

1.5 Een doorgaande lijn

Net als Abdelaziz gaat ook Semra af en toe naar de remedial teacher. Niet zoals Abdelaziz elke dag, maar gemiddeld zo’n één à twee keer per week. Samen met een paar andere leerlingen krijgt Semra dan extra taalondersteuning, want haar woordenschat is kleiner dan die van haar Nederlandstalige leeftijdgenoten, met als gevolg dat ze van de teksten in het aardrijkskunde- en geschiedenisboek vaak minder begrijpt dan haar klasgenoten. In deze taalondersteuningslessen besteedt de remedial teacher daarom veel aandacht aan herhaling van woorden en aan verdere uitbreiding van de woordenschat. Vaak neemt ze de teksten die eerder die week bij andere vakken aan de orde zijn gekomen nog eens met de leerlingen door. Soms koppelt ze daar dan nog een schrijfopdracht aan vast.

Op de school van Semra proberen leerkrachten op deze manier de aandacht voor taal niet te beperken tot de taallessen. In plaats daarvan heeft de school gekozen voor een brede aanpak van taal, waarbij ook bij de andere vakken rekening wordt gehouden met de taalproblemen van tweetalige leerlingen. Leerlingen die daarbij desondanks extra hulp nodig hebben, krijgen die in de vorm van taalondersteuningslessen. Niet alleen de leerlingen uit de lagere groepen, maar ook die uit groep 6 tot en met 8, zoals Semra. Om taalproblemen in de hogere groepen zo veel mogelijk te voorkomen, werkt de school sinds kort samen met een peuterspeelzaal. Daar wordt gewerkt vanuit een

programma waarin de ontwikkeling van peuters zo veel mogelijk gestimuleerd wordt: dus niet alleen de taalontwikkeling, maar vooral ook de cognitieve ontwikkeling. Zo moeten kinderen eerst een goed besef van ruimte en tijd hebben voordat ze dat in woorden kunnen uitdrukken. Het programma wordt voortgezet in groep 1 en 2. De kleuterjuffen hebben daarvoor onlangs een cursus gevolgd en vinden het nu reuze spannend om het programma in de praktijk toe te passen. Semra's zus, Hülya, is een van de leerlingen die aan het programma meedoet. Het programma heeft ook tot gevolg gehad dat de contacten met de ouders intensiever zijn geworden, want het betrekken van de ouders bij de ontwikkeling van hun kind is een van de doelstellingen van het programma.

Door op deze manier een invulling te geven aan voor- en vroegschoolse educatie probeert de school een doorgaande lijn aan te brengen van peuter-groep via onderbouw naar midden- en bovenbouw. En dan nog stopt de lijn niet, want in een goed onderwijssysteem loopt deze door tot in het voortgezet onderwijs. Net als op de basisschool is ook daar een goede afstemming van taal- en zaakvakonderwijs van het grootste belang. Daarom bespreken we in de volgende paragraaf aan de hand van een les wereldoriëntatie enkele van de problemen die leerlingen in de zaakvakken zoal kunnen tegenkomen.

Opdracht 4 Op wat voor (talige) problemen zouden niet-Nederlandstalige kinderen kunnen stuiten bij een vak als wereldoriëntatie?

1.6 Wereldoriëntatie

Tussen de middag blijven de meeste leerlingen op school, Semra ook. Het eten dat ze heeft meegenomen, is snel op. Daarna mag ze op het schoolplein gaan spelen. Ze gaat touwtjespringen met de meisjes uit haar klas. Door elkaar klinken flarden Turks, Marokkaans-Arabisch, Berbers en Nederlands. Na de middagpauze heeft de klas van Semra een les wereldoriëntatie. Alle kinderen hebben een klapper met teksten, illustraties en opdrachten, en een werkschrift. Deze les gaat over de Romeinen. Eerst lezen ze de volgende tekst.

Lang geleden werd een groot deel van Europa veroverd door een volk. Eerst woonden deze Romeinen rond de stad Rome, later veroverden ze heel Italië. Nog waren ze niet tevreden, ze wilden het hele gebied rond de Middellandse Zee beheersen. Dit noemden ze 'Mare Nostrum' ('Onze Zee'). Alle volkeren rond de Middellandse Zee moesten zich aan de Romeinen onderwerpen. Hun veroveringen gingen zelfs zo ver dat ze ook Frankrijk, België en een stuk van Engeland in handen hadden.

De tekst vermeldt helemaal niets over Noord-Afrika, waaronder Marokko en Turkije, terwijl die gebieden wel op het bijgevoegde kaartje staan. Kinderen als Semra komen vaak dit soort teksten tegen die helemaal vanuit een westers of Nederlands gezichtspunt zijn geschreven. Dat is verderop in de tekst ook duidelijk als er staat: 'Toen de Romeinen aan het begin van de jaartelling ons land binnenvielen...' De islamitische jaartelling is niet gelijk aan de westerse, christelijke jaartelling. Verder staat er 'ons land', maar Semra en veel andere Turkse en Marokkaanse kinderen denken dan niet meteen of alleen aan Nederland. Bij het woord *binnenvielen* heeft Semra overigens ook heel andere associaties dan veel Nederlandse kinderen hebben; ze ziet vooral de letterlijke betekenis van *vallen* voor zich.

De taal in de zaakvakken, dus ook in lessen wereldoriëntatie, levert voor veel NT2-leerlingen problemen op. Er komen vaak moeilijke woorden in voor, die onvoldoende worden uitgelegd, bijvoorbeeld woorden die naar abstracte begrippen verwijzen, zoals hierboven het woord *veroveringen*. Kinderen kunnen dat soort woorden maar moeilijk verbinden met hun eigen ervaringen. De teksten blijven daardoor vaak in de lucht hangen. Kinderen kunnen niet goed greep krijgen op de betekenis. Dat geldt ook voor veel Nederlandse leerlingen. Hieronder volgt een voorbeeld van een gesprek tussen Dorian de Haan, die onderzoek deed naar het taalgebruik van Surinaamse kinderen, en Helen, een leerling uit groep 8. Aanknopingspunt voor het gesprek zijn de volgende twee zinnen in het aardrijkskundeboek: 'In de negentiende eeuw breiden de steden zich zeer snel uit. Er worden allerlei machines uitgevonden, waardoor de industrie opkomt.'

- Dorian:** *'Hoe komt het dat in de negentiende eeuw de steden zich uitbreiden?'*
- Helen:** *'Ehm, er worden allerlei machines uitgevonden, waardoor de industrie opkomt.'*
- Dorian:** *'Ja, prima. Weet je wat het betekent: 'breiden de steden zich uit?'*
- Helen:** *'Nee.'*
- Dorian:** *'Nee? Geen idee?'*
- Helen:** *'Geen idee.'*
- Dorian:** *'Dat betekent dat ze groter worden, de steden. Als iets zich uitbreidt, dan wordt het groter, hè, dus de steden worden groter. Nou, hoe zou het nu komen, als er allerlei machines worden uitgevonden en de industrie komt op, hoe zou dat nou komen dat die steden groter worden? (stilte) Eh, weet je wat industrie is?'*
- Helen:** *'Industrie is net als eh, aardo... eh, waar die aardolie zit.'*
- Dorian:** *'Ja, ja, ja.'*
- Helen:** *'Zoiets.'*
- Dorian:** *'Zoiets.'*
- Helen:** *'Denk ik.'*
- Dorian:** *'En wat zou het nog meer kunnen zijn dan iets met aardolie?'*

- Helen:** 'Waar... eh, koolstofdioxide wordt gemaakt?'
- Dorian:** 'Ja, ja, dus er worden in de industrie allerlei dingen gemaakt, hè?'
- Helen:** 'Ja.'
- Dorian:** 'Ja, voor mensen. Nou, d'r worden dus in de industrie allerlei spullen gemaakt. Weet je wat dit betekent: 'waardoor de industrie opkomt'?''
- Helen:** 'Nee.'
- Dorian:** 'Nee? Nou, vroeger waren er helemaal geen fabrieken. En d'r komen d'r steeds meer. Nou, dus er komen steeds meer fabrieken. Hoe komt het nou, dat als er steeds meer fabrieken komen, dat die steden groter worden?'
- Helen:** 'Omdat, eh... die fabrieken zijn zelf al groot.'
- Dorian:** 'Ja.'
- Helen:** 'En hebben meer plaats nodig.'

Na veel zoeken, heen-en-weergepraat en geploeter komt Helen uiteindelijk nog niet uit op het goede antwoord.

Opdracht 5 Waardoor komt het dat Helen zoveel moeite heeft met het beantwoorden van de op het oog niet zo moeilijke vraag van Dorian?

Er zijn twee belangrijke redenen waarom Helen moeite heeft met de vragen van Dorian. De eerste heeft te maken met iets wat hiervoor al is gesignaleerd: het gebruik van 'moeilijke' woorden, zoals *industrie*. Kinderen hebben bij dat soort woorden vaak maar een vaag idee van de betekenis, zoals ook blijkt uit de reactie van Helen. Die heeft kennelijk de klok wel horen luiden, maar weet niet waar de klepel hangt. Het *opkomen* van de industrie is voor Helen ook raadselachtig. Dat bloemen *opkomen* en dat je voor een vriendinnetje kan *opkomen* als die problemen heeft, weet ze ondertussen wel, maar dat de industrie ook kan *opkomen*, was haar nog niet bekend. De problemen met *opkomen* laten zien hoe complex een taal in feite is. Een tweede reden voor Helens onbegrip is het feit dat dergelijke teksten zo 'abstract' zijn: ze sluiten niet aan bij de eigen leef- en ervaringswereld van kinderen. Helen zou misschien meer begrepen hebben als er eerst over *fabrieken* was gepraat of geschreven. Ze kent vast wel kinderen van wie de vader of moeder in een fabriek werkt. In een fabriek werken dus mensen. Alle fabrieken samen mag je (op het niveau van de bovenbouw van de basisschool) best *industrie* noemen. Dus in de industrie werken mensen. Als er meer fabrieken komen, dus als er meer industrie komt, werken er meer mensen. Die mensen wonen vaak in steden, omdat daar ook de fabrieken zijn. Dus worden ook de steden groter.

Het bovenstaande geeft tegelijk aan dat in teksten voor kinderen het verband vaak niet duidelijk wordt gemaakt. De twee zinnen uit het aardrijkskundeboek zijn eigenlijk twee losse mededelingen. Het oorzakelijke verband, de omdat-relatie, ontbreekt. Toch wordt verondersteld dat kinderen die verbanden wel

leggen. Dat blijkt vaak heel moeilijk te zijn, vooral wanneer – zoals in het geval van Helen – de twee losse mededelingen zo slecht worden begrepen. Hoe kan ze dan nog de hoe-vraag beantwoorden die Dorian in het begin stelt? Ook in de tekst over de Romeinen die Semra moest lezen, is er sprake van een impliciete relatie, namelijk tussen de eerste en tweede zin. De eerste zin luidt: ‘Lang geleden werd een groot deel van Europa veroverd door een volk.’ En in de tweede zin staat: ‘Eerst woonden deze Romeinen rond de stad Rome...’ Het probleem zit nu in feite in het verband tussen *een volk* en *deze Romeinen*. Er staat niet letterlijk dat die twee begrippen op dezelfde groep betrekking hebben. De leerlingen moeten dat zelf uit de tekst afleiden. Het was duidelijker geweest als de eerste zin had geluid: ‘Lang geleden werd een groot deel van Europa veroverd door een volk, de Romeinen.’ Maar misschien zou *een volk* ook gewoon kunnen worden weggelaten. Ook in mondeling taalgebruik zijn mensen vaak impliciet. Kijk eens naar de volgende korte dialoog tussen A en B.

A: *‘Ga je mee naar de bioscoop?’*

B: *‘Ik heb morgen een zwaar tentamen.’*

Letterlijk genomen geeft B geen antwoord op de vraag van A, maar die kan wel worden afgeleid uit wat B zegt: B gaat niet mee naar de bioscoop, omdat B het te druk heeft. In gesprekken zijn er altijd allerlei mogelijkheden om onduidelijkheden te verhelderen, maar in een schriftelijke tekst is er alleen de tekst zelf. De lezer moet het dan doen met de informatie die daarin staat. De ervaring leert dat zeker voor NT2-leerlingen die informatie vaak niet expliciet genoeg is. Als de inhoud dan ook nog eens ver van hun bed is, hebben ze grote moeite met het interpreteren van veel schoolteksten.

Het analyseren van teksten die kinderen krijgen voorgeschoteld, lijkt misschien veel op spijkers zoeken op laag water. Toch is het belangrijk dat leerkrachten zich bewust zijn van problemen die mondeling en schriftelijk taalgebruik voor NT2-leerlingen kunnen opleveren. Die leerlingen moeten zich bij de zaakvakken een bepaalde inhoud eigen maken, maar het taalgebruik vormt vaak een barrière.

Bij de zaakvakken gaat het niet alleen om de teksten die de kinderen krijgen voorgelegd, maar ook om de vragen en opdrachten daarbij. Semra krijgt bijvoorbeeld de volgende tekst met aan het eind een vraag te lezen.

De Romeinen hadden een groot leger. Dit leger bestond uit legioenen, in elk legioen zaten ongeveer 6000 soldaten. Een legioen bestond uit 10 cohorten, dus in 1 cohort zaten 600 man. Ieder cohort was weer onderverdeeld in 6 centuries. In iedere centurie zaten dus 100 man. Waarom moest het Romeinse leger zo groot zijn?