

FOLKERT KUIKEN EN SIBILE ANDRINGA (RED.)

HANDBOEK NEDERLANDS **ALS TWEEDE TAAL** IN HET VOLWASSENENONDERWIJS



Handboek **Nederlands** **als tweede taal** in het volwassenenonderwijs

Folkert Kuiken
Sible Andringa
(red.)

Met medewerking van:

Ineke de Bakker
Bart Bossers
Kaatje Dalderop
Nicky Heijne
Chrissy Hosea
Jeanne Kurvers
Annemarie Nuwenhoud
Anne Vermeer
Camille Welie

Derde, herziene druk

**UITGEVERIJ
COUTINHO**

bussum 2022

Inhoud

Leeswijzer	17
1 Tweedetaalverwerving en tweedetaalleren	19
Folkert Kuiken & Anne Vermeer	
1.1 Inleiding	21
1.2 Het proces van tweedetaalverwerving	25
1.2.1 Imitatie en transfer	25
1.2.2 Creatieve constructie en ontwikkelingsvolgorde	28
1.2.3 Interactie en taalaanbod	33
1.2.4 Connectionisme en dynamische <i>usage-based</i> theorie	37
1.3 Factoren die tweedetaalverwerving beïnvloeden	39
1.3.1 Achtergrondfactoren	40
1.3.2 Cognitieve factoren	43
1.3.3 Socio-affectieve factoren	45
1.4 De maatschappelijke en politieke context van NT2-leren	46
1.4.1 Een beknopte geschiedenis	47
1.4.2 Wet Inburgering 2021	49
1.5 Samenvatting	50
Verder lezen	51
Zelftoets	51
2 Didactiek van het NT2-onderwijs	53
Folkert Kuiken	
2.1 Inleiding	55
2.2 Leerdoelen	57
2.2.1 Intake	57
2.2.2 Het Europees Referentiekader (ERK)	58
2.2.3 Lesdoelen	60
2.3 Didactiek	61
2.3.1 Competentieprofiel docent NT2	61
2.3.2 Een krachtige leeromgeving	63
2.3.3 Doeltaal, voertaal en steuntaal	64
2.3.4 Taalaanbod	65
2.3.5 Interactie	67
2.3.6 Feedback	69
2.3.7 Differentiatie	70

2.3.8	Samenwerkend leren	72
2.3.9	Mate van sturing	73
2.3.10	Buitenschools leren	75
2.3.11	Interculturele sensitiviteit	76
2.4	Toetsing	78
2.5	ICT en online onderwijs	79
2.5.1	ICT	80
2.5.2	Online onderwijs	81
2.6	Samenvatting	83
	Verder lezen	83
	Zelftoets	84
3	Een taal leren leren	85
	Kaatje Dalderop	
3.1	Inleiding	87
3.2	Voorwaarden voor (taal)leren	88
3.2.1	De leerder als eigenaar van het leerproces	88
3.2.2	Verschillen tussen leerders	89
3.2.3	De bagage van leerders	90
3.3	Leren leren	92
3.3.1	Motivatie	92
3.3.2	Taalleerstrategieën	93
3.4	Een didactiek gericht op leren leren	95
3.4.1	Versterking van metacognitieve vaardigheden	95
3.4.2	Versterking van cognitieve strategieën	99
3.4.3	Versterking van sociale strategieën	102
3.4.4	Versterking van affectieve strategieën	104
3.5	De docent als coach	106
3.5.1	Onderzoeken van eigen drijfveren en competenties	107
3.5.2	Het coachgesprek	108
3.5.3	Coachen in groepen	112
3.5.4	Coaching en feedback	112
3.6	Samenvatting	114
	Verder lezen	115
	Zelftoets	115
4	Luisteren	117
	Chrissy Hosea	
4.1	Inleiding	119
4.2	Het luisterproces	120

4.3	Verstaan	126
4.3.1	Herkennen van klanken	126
4.3.2	Herkennen van de juiste klankvorm	128
4.3.3	Segmenteren van woorden	132
4.3.4	Toepassen van lexicale en grammaticale kennis	132
4.4	Begrijpen	133
4.4.1	Taalkennis	133
4.4.2	Herkennen van onbelangrijke informatie	134
4.4.3	Achtergrondkennis	134
4.5	Verstavaardigheid: oefenen met deelvaardigheden	136
4.5.1	Oefenen met foneemherkenning en klankdiscriminatie	137
4.5.2	Oefenen met woordsegmentatie	138
4.5.3	Oefenen met woordherkenning	138
4.5.4	Selectie van oefenmateriaal	139
4.6	Begripsvaardigheid: functioneel luisteren	141
4.6.1	Soorten luisteren	141
4.6.2	Strategisch luisteren	143
4.6.3	Omgaan met spreektaalkenmerken	143
4.6.4	Luistersituaties en -rollen, luistermateriaal en -taken	144
4.6.5	Differentiatie	147
4.7	Praktische aspecten van luisteronderwijs	148
4.7.1	Buitenschools luisteren en luisteroutine ontwikkelen	148
4.7.2	Feedback op luisteren	150
4.8	Samenvatting	152
	Verder lezen	153
	Zelftoets	153
5	Spreken	155
	Camille Welie	
5.1	Inleiding	157
5.2	Wat maakt iemand tot een goede spreker?	157
5.2.1	Het spreekproces	158
5.2.2	Een definitie van spreekvaardigheid	160
5.2.3	Verschillen tussen T1- en T2-sprekers	162
5.2.4	Leren door te spreken	164
5.3	Werken aan spreekvaardigheid	165
5.3.1	Toewerken naar succesvolle taalproductie	166
5.3.2	Werken aan kenniscomponenten	169
5.3.3	Werken aan spreesnelheid	171
5.3.4	Omgaan met spreekangst	174

5.3.5	Werken aan zelfreflectie	176
5.3.6	Buitenschoolse spreektaken	177
5.4	Feedback op spreken	178
5.4.1	Algemene principes en basiskeuzes	179
5.4.2	Verschillende manieren van feedback geven	180
5.4.3	Gepersonaliseerde feedback	185
5.5	Samenvatting	186
	Verder lezen	187
	Zelftoets	188
6	Lezen	189
	Bart Bossers	
6.1	Inleiding	191
6.2	Theoretische achtergronden en enkele belangrijke begrippen	192
6.2.1	Lezen: proces en product	192
6.2.2	Het leesproces: onderdelen	193
6.2.3	Wat is een 'vaardige' lezer?	194
6.3	Lagereordeprocessen, hogereordeprocessen en procesbesturing	195
6.3.1	De lagereordeprocessen	195
6.3.2	De hogereordeprocessen	198
6.3.3	De besturing van het leesproces	202
6.4	De relatie tussen lezen in eerste en tweede taal	204
6.5	Leesonderwijs aan NT2-leerders: vormen en vormgeving	207
6.5.1	Vorbereidingen	207
6.5.2	Werken aan lagereordeprocessen: vloeiendheid	208
6.5.3	Werken aan hogereordeprocessen: tekstbegrip	210
6.5.4	Werken aan procesbesturing: metacognitieve vaardigheden	214
6.6	Twee instrumentele doelstellingen: nieuw taalaanbod en uitspraak	218
6.7	Tot slot	221
6.8	Samenvatting	222
	Verder lezen	222
	Zelftoets	222
7	Schrijven	225
	Ineke de Bakker & Nicky Heijne	
7.1	Inleiding	227
7.2	Schrijven in de moedertaal	228

7.3	Schrijven in een tweede taal	230
7.3.1	Wat vertellen de teksten van T2-leerders ons?	231
7.3.2	Invloed van de moedertaal	232
7.3.3	Kennis over teksten, tekstopbouw en stijl	233
7.3.4	Motivatie	234
7.3.5	Verschillen tussen T2-schrijvers	234
7.4	Doelen van schrijfvaardigheid	235
7.4.1	Eindtermen voor schrijfvaardigheid: functionele doelen	235
7.4.2	Overzicht van subvaardigheden en descriptoren	237
7.4.3	Het ERK: een onmisbaar instrument	239
7.5	Beoordeling en toetsing	239
7.5.1	Het beoordelen van teksten	239
7.5.2	Toetsen en examens	240
7.6	Schrijfvaardigheid in de praktijk	241
7.6.1	Functionele en instrumentele schrijftaken	241
7.6.2	Schrijftaken in de NT2-leergang: hoeveel en hoe gevarieerd?	242
7.6.3	Het belang van herhaling	244
7.6.4	De leerwensen van cursisten en het curriculum	244
7.7	De schrijftaak onder de loep	245
7.7.1	Criteria voor het beoordelen van schrijftaken	245
7.7.2	Nodigt de schrijftaak uit tot schrijven?	246
7.7.3	Welke woorden en grammatica zijn er nodig om de schrijftaak uit te voeren?	247
7.7.4	Zijn de cursisten vertrouwd met de specifieke tekstsoort en het teksttype?	249
7.7.5	Biedt de schrijftaak mogelijkheden voor online interactie?	250
7.7.6	Hoe complex is de schrijftaak?	250
7.8	Feedback op schrijven	251
7.8.1	Feedback afhankelijk van doel en doelgroep	252
7.8.2	Manieren van feedback	253
7.8.3	Beoordelingsmodellen en correctiecodes	255
7.8.4	Digitale feedbackinstrumenten	256
7.8.5	Communiceren over feedback	257
7.9	Samenvatting	258
	Verder lezen	259
	Zelftoets	259

8 Uitspraak	261
Chrissy Hosea	
8.1 Inleiding	263
8.2 De Nederlandse klanken	264
8.2.1 Medeklinkers	265
8.2.2 Klinkers	266
8.2.3 Klanken of letters	267
8.3 Oorzaken en aanpak van klankfouten	269
8.3.1 Nieuwe klanken	269
8.3.2 Vergelijkbare klanken	272
8.3.3 Spellingsuitspraak	272
8.3.4 Lastige klanken in het Nederlands	274
8.4 Prosodie en verbonden spraak	276
8.4.1 Klemtoon	276
8.4.2 Zinsaccent	278
8.4.3 Ritme	279
8.4.4 Intonatie	281
8.4.5 Volume en tempo	283
8.4.6 Verbonden spraak	284
8.5 Werken aan prosodie	286
8.5.1 Werken aan klemtoon, zinsaccent en ritme	286
8.5.2 Werken aan intonatie en verbonden spraak	288
8.6 Selectie en differentiatie	290
8.7 Feedback op uitspraak	291
8.8 Samenvatting	294
Verder lezen	295
Zelftoets	295
9 Woordenschat	297
Bart Bossers	
9.1 Inleiding	299
9.2 Theoretische achtergronden en enkele belangrijke begrippen	300
9.2.1 Woorden, woordtypen, lemma's, woordfamilies en meerwoordcombinaties	300
9.2.2 De woorden in ons geheugen	301
9.2.3 Het woordleerproces	302
9.2.4 Onthouden en vergeten van nieuwe woorden	303
9.2.5 De leerbaarheid van woorden	304
9.3 Woordenschatonderwijs: kernvragen en een programma	305

9.4	Woordselectie	306
9.4.1	Woordselectie: hoeveel woorden?	306
9.4.2	Woordselectie: welke woorden?	309
9.5	Het leren en onderwijzen van woorden: doelen en didactiek	314
9.5.1	Doelen van woordenschatonderwijs	315
9.5.2	Didactiek van het woordenschatonderwijs: inleiding	317
9.5.3	Intentioneel woordleren: de semantiseren-consolideren-controllerenmethode	320
9.5.4	Ondersteuning en verbetering van het incidentele woordleerproces	325
9.5.5	De kunst van het woordleren: woordleervaardigheden	329
9.6	Samenvatting	333
	Verder lezen	333
	Zelftoets	333
10	Grammatica	335
	Camille Welie & Folkert Kuiken	
10.1	Inleiding	337
10.2	Wat is grammatica?	338
10.3	Opvattingen over grammaticaalonderwijs	340
10.4	<i>Focus on Form</i> : betekenis én vorm	343
10.5	Op welk moment grammatica?	345
10.6	Impliciet of expliciet grammaticaalonderwijs?	347
10.6.1	Impliciet grammaticaalonderwijs	348
10.6.2	Expliciet grammaticaalonderwijs	349
10.6.3	Bij welke leerders impliciet of expliciet onderwijs?	350
10.6.4	Bij welke constructies impliciet of expliciet onderwijs?	352
10.6.5	Hoe leg je regels uit?	355
10.7	Geïsoleerd of geïntegreerd grammaticaalonderwijs?	358
10.7.1	Geïsoleerd oefenen met grammatica	359
10.7.2	Geïntegreerd oefenen met grammatica	361
10.8	Feedback	363
10.9	Samenvatting	364
	Verder lezen	365
	Zelftoets	365

11 Alfabetisering	367
Jeanne Kurvers & Annemarie Nuwenhoud	
11.1 Inleiding	369
11.2 Alfa-leerders	369
11.2.1 Analfabeet of niet?	373
11.2.2 Onderwijservaring en leervermogen	373
11.2.3 Beheersing en gebruik van het Nederlands	374
11.2.4 Voorkennis	374
11.3 Leren lezen	376
11.3.1 Schriftsystemen	376
11.3.2 Leren lezen in een alfabetisch schrift	378
11.3.3 Leren lezen van (functionele) teksten	382
11.3.4 Leren lezen én een tweede taal leren	386
11.4 Leren schrijven	387
11.4.1 Met de hand of alleen op een toetsenbord?	388
11.4.2 De schrijfbeweging	388
11.4.3 Leren spellen	389
11.4.4 Vrij schrijven	391
11.5 Methodieken, hulpmiddelen en tips voor alfabetisering	391
11.5.1 Aandacht voor de code en de leerder	392
11.5.2 Raamwerk en Referentiegeds voor alfabetisering NT2	395
11.5.3 Portfolio's voor alfabetisering NT2	397
11.5.4 Tips voor succesvol alfabetiseren	398
11.6 Samenvatting	399
Verder lezen	400
Zelftoets	401
12 Toetsing	403
Sible Andringa	
12.1 Inleiding	405
12.2 De techniek van het toetsen	406
12.2.1 Validiteit	406
12.2.2 Betrouwbaarheid	408
12.2.3 Toetsopgaven: soorten	409
12.2.4 Beoordeling	412
12.2.5 Bias	414
12.2.6 Grenzen bepalen	415
12.3 Het Europees Referentiekader	416
12.3.1 Kaders en schalen	416
12.3.2 Het ERK gebruiken	419

12.4	Toetsing en didactiek	421
12.4.1	Washback en impact	421
12.4.2	Constructieve harmonie	425
12.4.3	Een toetsprogramma opstellen	426
12.5	Formatieve toetsing	428
12.5.1	Vormen van formatieve toetsing	428
12.5.2	Doorlopend toetsen	430
12.5.3	Feedback	430
12.6	Summatieve toetsing	431
12.6.1	Vormen van summatieve toetsen	431
12.6.2	Het selecteren van een toets	433
12.6.3	Rapportage	434
12.7	Certificering	434
12.8	Samenvatting	435
	Verder lezen	436
	Zelftoets	436
	Literatuur	437
	Register	461
	Over de auteurs	477



1

Tweedetaalverwerving en tweedetaalleren

Folkert Kuiken & Anne Vermeer

▶	1.1 Inleiding	tweedetaalverwerving (T2-verwerving), moedertaal-spreker (native speaker), simultane taalverwerving, successieve taalverwerving, eerste taal (T1), tweede taal (T2), ongestuurde T2-verwerving (natuurlijke T2-verwerving), gestuurde T2-verwerving (T2-leren), Nederlands als tweede taal (NT2), Nederlands als vreemde taal (NVT), structuur van T2-verwerving, tempo van T2-verwerving, succes van T2-verwerving
▶	1.2 Het proces van tweedetaal-verwerving	
	1.2.1 Imitatie en transfer	behaviorisme, imitatie, bekrachtiging (reinforcement), transfer, interferentie, contrastieve analyse, grammatica-vertaalbenadering, audiolinguale methode, drill
	1.2.2 Creatieve constructie en ontwikkelingsvolgorde	ontwikkelingsfout (intralinguale fout), creatieveconstructiehypothese, universele taalverwervingshypothese, nativisme, tussentaal (interlanguage), natuurlijke verwervingsvolgorde (ontwikkelingsvolgorde), stagnatie (fossilisatie), overgeneralisatie, inputhypothese, natuurlijke benadering, receptieve benadering, receptieve fase, stille periode
	1.2.3 Interactie en taalaanbod	taalaanbod, interactie, interactionele benadering (interactionisme), sociaal constructivisme, i + 1 (interlanguage + 1), foreigner talk, outputhypothese, chunk, feedback, communicatieve benadering, taakgerichte benadering, inhoudgerichte benadering, communicatieve routine, taalhandeling, taaltaak, analytisch, synthetisch
	1.2.4 Connectionisme en dynamische usage-based theorie	connectionisme, dynamische usage-based theorie
▶	1.3 Factoren die tweedetaal-verwerving beïnvloeden	
	1.3.1 Achtergrondfactoren	leeftijd, sensitieve periode, eerstetaalachtergrond, vooropleiding, geletterdheid, taalcontact, verblijfsduur
	1.3.2 Cognitieve factoren	intelligentie, taalaanleg, leerstijl, persoonlijkheid
	1.3.3 Socio-affectieve factoren	attitude, motivatie, cultuur
▶	1.4 De maatschappelijk en politieke context van NT2-leren	inburgering
	1.4.1 Een beknopte geschiedenis	
	1.4.2 Wet Inburgering 2021	leerroute, B1-route, onderwijsroute, zelfredzaamheidsroute, Kennis van de Nederlandse Maatschappij (KNM), Module Arbeidsmarkt & Participatie (MAP), Participatieverklaringstraject (PVT)
▶	1.5 Samenvatting	

1.1 Inleiding

Nurat volgt Nederlandse les. Hij komt uit Turkije en woont sinds bijna een halfjaar in Nederland. De interviewer vraagt hem wat hij moeilijk vindt bij het leren van Nederlands. Het gesprek in fragment (1) maakt meteen duidelijk hoe snel er misverstanden kunnen ontstaan tussen moedertaalsprekers en tweedetaalverwervers.

(1)

- | | |
|-------------|---|
| Nurat | Ja eh eh alles denk ik, maar uitspraak is denk ik belangrijk. |
| Interviewer | Uitspraak ja. |
| Nurat | Uitspraak en ja en veel woorden leren. |
| Interviewer | Veel woorden leren, ja. Vind je het makkelijk om de taal te leren? |
| Nurat | Ja, ja. |
| Interviewer | Kost je niet zoveel moeite? |
| Nurat | Goeie docenten heb ik. |
| Interviewer | Ja, o ja. |
| Nurat | Docenten heb ik en dan ... |
| Interviewer | Ja, en wat zijn jouw sterke ... wat kan jij goed in het Nederlands? Wat kan je het beste? |
| Nurat | Ik? |
| Interviewer | Ja. |
| Nurat | Eh weet ik niet ... eh, Nederlands kan of? |
| Interviewer | Ja, van het Nederlands. Ja, of andere dingen, wat je ... |
| Nurat | Ja, Nederlands zitten goeie voetballer. |
| Interviewer | Ja. |
| Nurat | Enne eh vriendelijk hebben. |

Teresita komt uit Italië en woont samen met haar Italiaanse vriend sinds drie jaar in Nederland, waar ze studeert aan de Universiteit van Amsterdam. In Italië heeft ze Duits geleerd. Op een vraag in fragment (2) of ze Italië mist, zegt ze niet echt het land maar wel de taal te missen.

(2)

- | | |
|----------|---|
| Teresita | Ja, de taal wel. De mogelijkheid om eh om eh goed eh met iemand te spreken en eh echt eh zeker te weten dat eh wat ik bedoel eh voor eh begrepen wordt en wat de anderen bedoelen ... ook door mij begrepen wordt, dit soort dingen ... |
|----------|---|

Interviewer	Ja, want vind je het moeilijk om Nederlands te praten of gaat het wel?
Teresita	Nou eh het gaat wel ... maar sommige dingen zijn wel moeilijk. Als je echt eh, nou ja bijvoorbeeld je gevoelens wilt uitdrukken of al die dingen die precies moeten zijn, haha. Dat eh dat eh ...
Interviewer	Ja.
Teresita	Je weet altijd wat de andere een bee... ja bedoelen zo ongeveer maar eh ... haha, echt precies eh de kleine verschillen te ...

Mohamed is geboren in Casablanca en verhuist op zijn achttiende in het kader van gezinshereniging naar een klein dorp bij Tilburg. Hij kan vrijwel meteen aan de slag in een fabriek. Al snel krijgt hij ruzie met zijn ouders, en gaat hij op zoek naar een ander onderkomen. Het gesprek met de ambtenaar op het huisvestingsbureau – hij is dan negen maanden in Nederland – verloopt zoals weergegeven in fragment (3).

(3)

Ambtenaar	Sta je ingeschreven?
Mohamed	Wat?
Ambtenaar	Ben je hier eerder geweest?
Mohamed	Ja.
Ambtenaar	Je woont op dit moment bij ...?
Mohamed	...
Ambtenaar	Waar woon je nu?
Mohamed	...
Ambtenaar	Woon je nu bij je ouders?
Mohamed	Ik begrijp niet.
Ambtenaar	Op de Bredaseweg?
Mohamed	Ja.
Ambtenaar	Je kunt niet meer met elkaar overweg?
Mohamed	Wat?
Ambtenaar	Je kunt niet goed opschieten met je vader?
Mohamed	Ik begrijp niet wat je bedoelt.
Ambtenaar	Nou ruzie met vader?
Mohamed	Ja.
Ambtenaar	Je bent al getrouwd?
Mohamed	Mm?
Ambtenaar	Ben je nu al getrouwd?
Mohamed	Ja ja trouwt.
Ambtenaar	Je bent al getrouwd.
Mohamed	Ja.

Vraag 1

Bovenstaande drie fragmenten geven een beeld van het Nederlands van Nurat, Teresita en Mohamed. Kun je op grond van hun taalgebruik aangeven waar ieder van hen problemen mee heeft, en wat zij mogelijk als de belangrijkste problemen ervaren bij het leren van het Nederlands?

De drie fragmenten hiervoor laten de enorme variatie zien in **tweedetaalverwerving** (**T2-verwerving**) en de factoren die daarbij een rol spelen. Ze maken een aantal problemen met het leren van een nieuwe taal duidelijk, die zowel zijn af te leiden uit het taalgebruik in de fragmenten zelf (*Nederlands zitten goeie voetballer, Echt zeker te weten dat wat ik bedoel voor begrepen wordt, Ik begrijp niet*) als uit wat de geïnterviewden daarover zeggen (*Uitspraak is belangrijk, Je moet veel woorden leren, Je kunt je gevoelens niet goed uitdrukken*). Ook geven de fragmenten een kijkje in de interactie van T2-verwervers met **moedertaalsprekers** (**native speakers**) van het Nederlands.

Als we de interactie inhoudelijk analyseren valt in het gesprek met Mohamed (fragment 3) de typische ambtenarentaal op (*Sta je ingeschreven? Ben je getrouwd?*), ook al doet de moedertaalspreker zijn best zijn vragen aan te passen, want op het (schriftelijke) vragenformulier staan nog veel lastiger woorden, zoals *huidig adres* en *gehuwd*. In veel gevallen worden deze misverstanden opgelost, maar de conclusie van de ambtenaar dat Mohamed getrouwd is, blijft het hele verdere gesprek door nog voor problemen zorgen. Mohamed is namelijk helemaal niet getrouwd, maar vatte de vraag op als betreffende de toekomst (*Ga je trouwen?*).

Ook in het gesprek met Nurat (fragment 1) realiseert de moedertaalspreker zich dat de vraag *En wat zijn jouw sterke (kanten)?* vermoedelijk te moeilijk zal zijn, en dus schakelt hij over op de simpeler formulering *Wat kan jij goed in het Nederlands?* Die vraag wordt overigens ook niet goed begrepen, mogelijk doordat Nurat *Nederland* en *Nederlands* door elkaar haalt.

Daarnaast is ook het een en ander af te leiden uit wat er gezegd wordt over de interactie met Nederlanders, zoals in het gesprek met Nurat, die de kwaliteit van het onderwijs onderstreept (*Goeie docenten heb ik*). Verder valt op dat de taalvaardigheid van Teresita veel groter is dan die van Mohamed en Nurat. Dat kan aan allerlei factoren liggen: een langere verblijfsduur in Nederland, meer contact met Nederlanders, een hogere opleiding, een betere motivatie, enzovoort. Deze factoren bespreken we in paragraaf 1.3.

Onder T2-verwerving verstaan we de verwerving van een taal nadat de moedertaal al is verworven, waarbij men vaak een leeftijdsgrens van ongeveer vier jaar aanhoudt. Wanneer vóór die leeftijd begonnen wordt met de verwerving

van een tweede taal, gebeurt dat grotendeels parallel aan de verwerving van de moedertaal. Men spreekt in dat geval dan ook van **simultane taalverwerving**. Als iemand de tweede taal begint te leren wanneer de moedertaal al redelijk wordt beheerst, wordt gesproken van **successieve taalverwerving**. Het begrip ‘tweede taal’ kan overigens ook betrekking hebben op een derde taal, een vierde taal, enzovoort. Zo wordt ook Teresita, die in haar geboorteland Italië al Duits heeft geleerd, beschouwd als een tweedetaalverwerver van het Nederlands. Zelfs wanneer de tweede taal beter wordt beheerst dan de moedertaal, blijft die laatste de eerste taal. Met andere woorden: de begrippen **eerste taal (T1)** en **tweede taal (T2)** hebben betrekking op de volgorde waarin de talen geleerd zijn en niet op het beheersingsniveau.

Een tweede taal kan in principe op twee manieren worden verworven, namelijk ongestuurd of gestuurd, al dan niet in combinatie met elkaar. Er is sprake van **ongestuurde T2-verwerving** wanneer iemand een tweede taal als het ware oppikt zoals jonge kinderen zich hun moedertaal eigen maken. Men spreekt daarom ook wel van **natuurlijke T2-verwerving**. T2-verwerfers zijn in dat geval afhankelijk van het taalaanbod van hun T2-omgeving. **Gestuurde T2-verwerving** (of **T2-leren**) vindt plaats wanneer iemand een tweede taal leert via onderwijs of met behulp van lesmateriaal. Vanwege de selectie van de leerstof en de gevolgde didactiek wordt het verwervingsproces immers gestuurd. Hoewel het mogelijk is een onderscheid te maken tussen (ongestuurde) verwerving en (gestuurd) leren, worden de twee begrippen in de praktijk vaak door elkaar gebruikt. In dit boek doen we dat ook.

Een ander onderscheid is dat tussen Nederlands als tweede taal en Nederlands als vreemde taal. Bij **Nederlands als tweede taal (NT2)** gaat het om het leren van Nederlands in een omgeving waarin het Nederlands de omgangstaal is van de gemeenschap waarin de taalverwerver zich bevindt, zoals een Spanjaard die in Nederland Nederlands verwerft. Leert iemand Nederlands in een omgeving waarin dit niet de omgangstaal is, zoals een Spanjaard die aan de Universiteit van Barcelona een cursus Nederlands volgt, dan spreekt men van **Nederlands als vreemde taal (NVT)**. Ook hier geldt dat de termen ‘NT2’ en ‘NVT’ niet altijd consequent in deze betekenissen worden gebruikt.

Bij de voorgaande drie fragmenten maakten we een aantal opmerkingen over enerzijds de structuur van T2-verwerving (wat zeggen leerders precies en op welke wijze hebben ze die tweede taal verworven?) en anderzijds over het tempo en succes van T2-verwerving (wat zijn mogelijke factoren die het tempo en/of het succes van T2-verwerving bepalen?). De **structuur van T2-verwerving** heeft een sterk universeel karakter: de volgorde waarin

mensen met verschillende taalachtergronden kenmerken van een taal leren en de fouten die ze daarbij maken, vertonen opmerkelijke overeenkomsten. In tegenstelling tot de universele wetmatigheden in de structuur van taalverwerving verschillen **tempo** en **succes van T2-verwerving** sterk per individu, afhankelijk van een aantal uiteenlopende factoren, die we verderop in dit hoofdstuk bespreken.

In paragraaf 1.2 gaan we uitgebreid in op de vraag hoe mensen een tweede taal verwerven. Vervolgens staan we in paragraaf 1.3 stil bij factoren die het tempo en succes van T2-verwerving beïnvloeden. Het gaat daarbij zowel om meer algemene achtergrondfactoren (zoals leeftijd, moedertaal, mate van geletterdheid), cognitieve factoren (intelligentie en taalaanleg), als om socio-affectieve factoren (attitude en motivatie). In paragraaf 1.4 ten slotte gaan we in op de inburgering, de context waarin de NT2-verwerving zich de laatste decennia afspeelt.

1.2 Het proces van tweedetaalverwerving

In de loop der tijd zijn er verschillende theorieën geformuleerd over hoe een tweede taal verworven wordt. Strikt genomen zijn het overigens eerder hypothesen, die vaak maar op een deel van het proces betrekking hebben. Het is dus niet zo dat ze elkaar volledig uitsluiten. Een theorie die alle facetten van het tweedetaalverwervingsproces kan verklaren is er (nog) niet. We beginnen met behavioristische opvattingen over taalverwerving (paragraaf 1.2.1), gevolgd door linguïstische theorieën die met name oog hebben voor het taalsysteem (paragraaf 1.2.2). Daarna bespreken we interactionele benaderingen die gerelateerd zijn aan het sociaal constructivisme (paragraaf 1.2.3) en vervolgens komen kort de meest recente visies op T2-verwerving aan de orde (paragraaf 1.2.4). Bij de bespreking van deze theorieën illustreren we in een aantal kaders hoe deze theorieën geleid hebben tot verschillende onderwijsbenaderingen.

1.2.1 Imitatie en transfer

Tot in de jaren zeventig van de vorige eeuw gingen veel mensen ervan uit dat taalleren niet principieel verschillend was van ander leren. Geheel in lijn met de toen gangbare leertheorie, het **behaviorisme** van Skinner, werd taalleren gezien als een proces van gewoontevorming, waarin **imitatie** en **bekrachtiging** (*reinforcement*) een belangrijke rol spelen. De gedachte was dat taalleerders door imitatie een groot aantal verschillende bouwste-

nen verwerven. Door oefening en bekrachtiging uit hun omgeving (*Ja, prima, dat heb je goed gezegd!*) leren ze snel en als vanzelf die bouwstenen met elkaar te combineren. Bij de toepassing van de behavioristische leertheorie op T2-verwerving is in belangrijke mate gefocust op de rol die ‘oud’ gedrag speelt bij het leren van nieuw gedrag. De theorie voorspelt dat er **transfer** zal optreden van de moedertaal naar de tweede taal. Vrij algemeen werd aangenomen dat de invloed van T1 op T2 groot was, bijvoorbeeld als het om uitspraak gaat. Maar ook de woordenschat en zinsbouw in de tweede taal zouden sterk door de eerste taal worden beïnvloed. Zo zouden Marokkaanse NT2-leerders, net als in hun moedertaal, in het Nederlands het werkwoord vooraan zetten, ook in een bijzin. Turkse NT2-leerders daarentegen zetten het werkwoord vaak achter in de zin, omdat dat ook in het Turks de plaats van het werkwoord is. De achttienjarige Turk Osman, die ruim een jaar in Nederland is, zegt bijvoorbeeld:

(4)

Mijn veel vrienden hebben. (Ik heb veel vrienden.)

Van ons ook zo thuis hebben. (Wij hebben ook zo’n huis.)

Frikandel hebben? (Wil je een frikandel?)

Het maken van fouten onder invloed van de eerste taal (‘negatieve transfer’) wordt **interferentie** genoemd. Zinnen zoals die van Osman in voorbeeld (4) werden beschouwd als bewijzen van die interferentie. Het gaat in deze visie om de verschillen of contrasten tussen de eerste en tweede taal. Die verschillen werden als leerproblemen beschouwd. Ten behoeve van het T2-onderwijs zouden die contrasten in kaart moeten worden gebracht. De tak van de toegepaste taalwetenschap die zich hiermee bezighoudt, staat bekend onder de naam **contrastieve analyse**. Vooral in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw zijn er veel contrastieve analyses uitgevoerd.

De ideeën dat T2-verwerving vooral een kwestie van imitatie is en dat verschillen tussen T1 en T2 bepalend zijn voor het verloop van T2-verwerving hielden niet lang stand. Ten eerste was uit onderzoek naar eerstetaalverwerving duidelijk geworden dat kinderen een taal niet verwerven door domweg hun omgeving te imiteren. Dan zouden ze nooit vormen als *gekrijgt* of *loopte* zeggen. Ook T2-leerders proberen dat soort constructies uit.

Ten tweede bleek het merendeel van de fouten die T2-verwervers maken ook door eentalige kinderen gemaakt te worden. Ook Nederlandse peuters zeggen in een bepaald stadium zinnen als *René appel eten* en *Ikke melk drinken*. Sommige ‘fouten’ werden dus ten onrechte geïnterpreteerd als interferentie, zoals de laatste zin in voorbeeld (4) van de Turkse Osman.

(*Moet je een) frikandel hebben?* is immers een constructie die in spreektaal heel normaal is. Het is daarom vaak moeilijk om vast te stellen wat precies als een transferfout geldt.

Ten derde bleek de invloed van de eerste taal op de tweede minder groot dan aanvankelijk werd aangenomen. Fouten die op basis van de eerste taal voorspeld waren, werden niet gemaakt; fouten die daarentegen níét voorspeld waren, werden wél gemaakt. Al met al konden lang niet alle fouten die T2-leerders maken, verklaard worden op grond van hun moedertaal. Om deze redenen werd de interferentiehypothese verworpen. Later is men overigens genuanceerder over deze kwestie gaan denken, omdat bij sommige verschijnselen en (vooral oudere) T2-leerders wel degelijk sprake is van invloed van de eerste op de tweede taal, al is transfer wat onvoorspelbaarder dan aanvankelijk werd aangenomen. We komen daar in paragraaf 1.3.1 op terug.

In de traditie van de contrastieve analyse passen leergangen die zich richten op het aanleren van Nederlands door één specifieke taalgroep, zoals Nederlands voor Duitstaligen of Nederlands voor Franstaligen. Tot ver in de jaren zestig van de vorige eeuw volgde men daarbij de principes van de **grammatica-vertaalbenadering** (zie kader 1.1). Het vervolg hierop is de **audiolinguale methode**, die duidelijke kenmerken van het behaviorisme draagt (zie kader 1.2).

Kader 1.1 Grammatica-vertaalbenadering

De grammatica-vertaalbenadering is gebaseerd op het onderwijs in de klassieke talen Latijn en Grieks, waarbij het leren van de taal een middel is om (literaire) teksten te lezen. Het bestuderen van de grammatica en het leren van (losse) woorden staan hierin centraal. Een voorbeeld is *Introduction to Dutch* (1958). Hierin begint elk hoofdstuk met de uitleg van een grammaticaal onderwerp, zoals de vorming van de verkleinwoorden (*diminutives*). Hierna wordt een rijtje losse woorden en idiomatische uitdrukkingen gepresenteerd. In de oefening die volgt wordt de aangeleerde grammatica geoefend: *Form the diminutives of the following: boek, zon, fles, deur*, enzovoort. Tot slot moet een serie losstaande Nederlandse zinnen in het Engels worden vertaald: *Op dat tafeltje in de hoek staat een doos met lepeltjes. Wij maken een uitstapje naar een van de stadjes in de buurt. De kat heeft een belletje om, zodat de vogels haar horen*, enzovoort. Het onderwijs vindt plaats in de moedertaal. Mondelinge vaardigheid in het Nederlands komt vrijwel niet aan bod, men spreekt en leert voornamelijk óver de taal.

Kader 1.2 Audiolinguale methode

Nieuwe technologische ontwikkelingen (de uitvinding van de bandrecorder) en de aandacht voor mondelinge vaardigheid leidden tot de audiolinguale methode. Dankzij de bandopnames kon de opgenomen taal eindeloos worden afgespeeld en herhaald, wat perfect aansloot bij het behavioristische idee van imitatie. Wel werd behalve aan mondelinge taalvaardigheid veel belang gehecht aan grammaticale correctheid, net als in de grammatica-vertaalbenadering. Die kon worden geoefend in zogeheten **drills**, waarin steeds eenzelfde structuur werd herhaald: *Is uw zoon student? – Nee, hij is geen student; Heeft Wim een fiets? – Nee, hij heeft geen fiets*, enzovoort. Nadat de cursist het antwoord had ingesproken, volgde op de band de bekrachtiging in de vorm van het correcte antwoord. De leergang *Levend Nederlands* (1975) vormt een voorbeeld van deze aanpak. Meer nog dan een audiolinguale cursus is het een audiovisuele leergang, omdat de dialogen aan het begin van elke les vergezeld gaan van dia's, waarmee elke zin visueel wordt geïllustreerd. Cursisten werden geacht vele uren in het talenpracticum door te brengen om de dialogen te herhalen en de talrijke grammaticale drills af te werken.

1.2.2 Creatieve constructie en ontwikkelingsvolgorde

Vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw stonden niet langer de imitatie en de eerste taal van de T2-leerder in de belangstelling, maar werd vooral gekeken naar de creatieve vermogens van de leerder zelf en de overeenkomsten tussen eerste- en tweedetaalverwerving. De aandacht verschoof dus van de eerste taal, de moedertaal, naar de tweede taal, de te leren taal. Er kwam meer aandacht voor het feit dat fouten die T2-verwervers maken ook door T1-verwervers van de betreffende taal gemaakt worden, zoals het niet vervoegen van het werkwoord of het weglaten van voorzetsels in de eerste stadia van verwerving. Dat zijn fouten die karakteristiek zijn voor alle T2-verwervers van de betreffende taal, ongeacht hun moedertaalachtergrond. Dergelijke fouten worden meestal **ontwikkelingsfouten** of **intralinguale fouten** genoemd, en ze worden beschouwd als noodzakelijke stappen in het taalverwervingsproces. Ze komen voor in het taalgebruik van leerders met een verschillende T1-achtergrond, maar ook in dat van moedertaalleerders. De zinnen van de zevenjarige Turkstalige Bayram in fragment (5) en die van de vierjarige Nederlandstalige Hanneke in (6) laten dezelfde soort ontwikkelingsfouten zien.

(5)

En toen vielde die, was die helemaal in de boot geviel, en toen had die muis die vis gevangen, gevangd, en toen had die leeuw die meegetrokt.

(6)

Ik keekte achter de boeken en toen heb ik het gevond.

Ik heb hard geloopt.

Vraag 2

Vormen als *vielde* en *keekte* zijn door volwassenen nog nooit tegen Bayram en Hanneke gezegd. Hoe zou het kunnen dat zij deze vormen gebruiken? Hoe komen ze erop?

De afwijkingen in het Nederlands van Bayram en Hanneke komen voort uit hun pogingen om de regels van deze taal te ontdekken. Dergelijke ontwikkelingsfouten vormen de kern van de **creatieveconstructiehypothese**. De fouten zijn niet toevallig, maar in hoge mate afhankelijk van de structuur van de doeltaal. Bij de vorming van de verleden tijd in het Nederlands bijvoorbeeld proberen Bayram en Hanneke – op basis van hun eigen, creatieve taalverwervingsvermogen – onregelmatige ('sterke') werkwoorden (*vallen-viel-gevallen*; *kijken-keek-gekeken*) ook in het regelmatige systeem van de 'zwakke' werkwoorden (*gooien-gooide-gegooid*; *fietsen-fietste-gefietst*) te persen. Ze construeren zelf onbewust 'hypotheses' over de regels van het Nederlands en proberen de consequentere woordvormingsregel uit. Dat heeft tot gevolg dat ze in de loop van de tijd vormen produceren als *ik vallen*, *ik vielde* en *ik valde*. Deze vormen moeten niet gezien worden als 'fouten', maar als noodzakelijke stappen om goed Nederlands te leren. Die tussenstappen blijken in hoge mate systematisch en voorspelbaar te zijn. Alle kinderen zeggen voor de verleden tijd van *vallen* eerst *ik vallen*, daarna *viel* en ten slotte, na een periode met *vielde* of *vielte* of ook *valde* of *valte*, weer de correcte vorm: *viel*. Hierin verschillen de processen van eerste- en tweedetaalverwerving niet van elkaar: het zijn universele processen, taalontwikkelingsfouten die worden veroorzaakt door de specifieke eigenschappen van het Nederlands. Deze opvatting noemt men daarom ook wel de **universele taalverwervingshypothese**. Deze universalistische opvatting paste goed in de dominante taaltheorie van die tijd, de Universele Grammaticatheorie van Chomsky. Deze theorie gaat ervan uit dat kinderen zijn uitgerust met een taalverwervingsmechanisme, het zogeheten *Language Acquisition Device* (LAD). Omdat verondersteld wordt dat dit LAD is aangeboren, wordt deze opvatting ook wel aangeduid met de term **nativisme**.

Vraag 3

Als taal op een *systematische* wijze wordt verworven, dus via een aantal vaste tussenstappen, wat zou dat dan voor gevolgen hebben voor de manier waarop grammatica zou moeten worden onderwezen?

In onderzoek naar T2-verwerving worden de tussenstappen in het taalgebruik van T2-verwervers vaak aangeduid met de term **tussentaal** (of *inter-language*). Dit begrip geeft aan dat de taalvaardigheid evolueert van een zeer beperkt tot een steeds ingewikkelder systeem. Vanuit die gedachte gingen onderzoekers beschrijven welke tussenstappen T2-verwervers maakten, in de hoop op die manier de **natuurlijke verwervingsvolgorde** vast te kunnen stellen. De beschrijving van een dergelijke **ontwikkelingsvolgorde** is echter niet erg succesvol geweest, mede doordat T2-verwervers – ondanks een aantal mijlpalen die iedereen lijkt te doorlopen – veel variatie laten zien. Ook bleken er tussen de processen van T1- en T2-verwerving verschillen te bestaan, bijvoorbeeld bij uitspraak. Daardoor kon er niet altijd een duidelijke, voor iedere taalverwerver geldende volgorde gevonden worden. Er zijn kortom wel overeenkomsten tussen T1- en T2-verwerving, maar de hypothese dat beide processen gelijk verlopen, gaat niet op.

Bovendien leert de ervaring dat er in de T2-verwerving bij volwassenen niet voortdurend progressie zit. Vooral oudere T2-verwervers lijken op een bepaald moment niet meer vooruit te gaan. Hun T2-verwerving stopt: er is sprake van **stagnatie** of **fossilisatie**. Dit komt met name voor bij leerders die op latere leeftijd een tweede taal hebben geleerd, zoals de 45-jarige Turk Erkan. Hij vertelt in fragment (7) over zijn drie kinderen: een meisje van zeven en een jongen van zestien die in Turkije op school zitten en een meisje van achttien dat in Nederland een opleiding volgt.

(7)

- | | |
|-------------|--|
| Erkan | Ik heb eh nou kind, mijn kinderen al beetje groter worden nu. |
| Interviewer | Ja. |
| Erkan | Nou als kinderen beetje groter worden das is probleem ook beetje nog te groot ook. |
| Interviewer | Ja. |
| Erkan | Nou eh voor de vakantie mijn kinder de zes jaar de kinder nu zeven jaar worden. |
| Interviewer | Ja. |
| Erkan | Maar nu ik ben die kinderen blijven eh Turkij voor de school. |
| Interviewer | Ja. |
| Erkan | Moeten eigen taal leren. |
| Interviewer | Ja, natuurlijk. |

Erkan	Nou eh daarom eh de vrouw helemaal alene thuis. Nou eh deze maand zij wel eh te werken.
Interviewer	Ja.
Erkan	Nou ik heb twee eh drie kinderen ik hebben eigenlijk maar eh die oudste dochter hier in Amsterdam modeacademie doen.
Interviewer	O.
Erkan	En eh mijn zoon ook zestien jaar zestien nu deze jaar worden dan zeventien nou hij ook in Turkije de lyceum doen.

Erkan gebruikt zowel *kinderen* als *kinder* (als meervoud van *kind*), *groter* en *te groot* (beide bedoeld als *groter*), *ik heb* en *ik hebben* en verder overwegend onverbogen vormen. Een beetje op goed geluk lijkt Erkan verschillende woordvormingsregels toe te passen.

Tijdens het taalverwervingsproces stellen taalleerders voortdurend bepaalde hypothesen op over de regels van de taal die ze aangeboden krijgen. In de loop van dat proces worden die regels op grond van wat ze horen in hun omgeving steeds weer getoetst, bijgesteld en opnieuw gevormd. T2-leerders stellen bijvoorbeeld de volgende hypothese op: als er van iets twee of

Kader 1.3 Natuurlijke benadering

Aan de natuurlijke benadering moet vooral de naam van Krashen (1981, 1982) worden verbonden. Hij stelde dat niet meteen met taalproductie moet worden begonnen, maar dat T2-leerders – net als kinderen die hun moedertaal leren – de gelegenheid moeten krijgen om te wennen aan de klanken en de structuur van de taal en dat aan het produceren van taal daarom een **receptieve fase** vooraf dient te gaan. Volgens zijn **inputhypothese** moeten T2-leerders om die reden van begin af aan worden voorzien van veel en begrijpelijk taalaanbod, waarbij systematisch aandacht is voor woordenschatverwerving (Krashen, 1985). Grammatica moet zo veel mogelijk impliciet worden aangeboden. Een voorbeeld van een NT2-methode waarin deze ideeën zijn uitgewerkt is *Nederlands voor buitenlanders. De Delftse Methode* (1984). Elke les begint met een uitgangstekst waarin alle nieuwe woorden gecursiveerd zijn. Deze woorden zijn in een woordenlijst opgenomen met vertalingen in meerdere talen. Daarna volgen gatenteksten waarin de nieuwe woorden ingevuld moeten worden. De grammaticale regels zijn in een tiental bladzijden tellende basisgrammatica opgenomen, die de leerder zo nodig kan raadplegen.

meer dingen zijn, dan komt er *-en* achter het woord voor dat ding. Dus: *boek-boeken, pen-pennen*. Ze doen dat dan echter ook bij *sleutel-sleutelen* en *dak-dakken*. Dit proces heet **overgeneralisatie**: de regel wordt toegepast in alle gevallen. Maar in hun omgeving horen de leerders *sleutels* en *daken* zeggen. Er zijn blijkbaar ook andere regels, en uitzonderingen op die regels, en de leerders stellen daarom hun hypothese bij. Ze hebben dus een actieve rol in de verwerving van de verschillende regels van het Nederlands. De taalverwerver is geen imitator, maar een creatieve bouwer aan de nieuwe taal, vandaar het begrip ‘creatieve constructie’.

Vanuit de gedachte dat er overeenkomsten zijn tussen het proces van T1- en T2-verwerving en dat er een natuurlijke verwervingsvolgorde is, ontstond de **natuurlijke benadering** (zie kader 1.3). Aansluitend op ideeën van de natuurlijke benadering dat taalbegrip voorafgaat aan taalproductie ontstond de **receptieve benadering** (zie kader 1.4).

Kader 1.4 Receptieve benadering

In de receptieve benadering staat het idee van een receptieve fase of zogeheten **stille periode** centraal. Zo ontwikkelde Asher (1969) een aanpak getiteld *Total Physical Response (TPR)*, waarin de term *physical* verwijst naar de koppeling van taal aan lichamelijke handelingen. In de beginfase van het taal-leerproces luisteren de taalleerders naar de docent en voeren zij handelingen uit die hun door de docent worden opgedragen (*Kijk naar mijn hand, Lees de krant, Nies en pak je zakdoek*). Door eerst een goede receptieve taalkennis op te bouwen en de productie van taal uit te stellen, zouden gevoelens van angst en spanning weggenomen kunnen worden bij het leren van een taal. Een TPR-versie voor Nederlands als tweede taal is *Nederlandse taal in actie* (1989). Ook de leergang *Spreken is zilver* (1988) is vanuit een receptieve aanpak opgezet. De cursisten luisteren naar de docent en kijken naar afbeeldingen die de docent laat zien. Eerst betreft dat losse woorden (*het vliegtuig, het brood, de auto, de dokter*), later worden die aaneengeregen tot zinnen (*Een dikke man, De dikke man eet spaghetti, De ober brengt nog meer spaghetti, De ober zet de spaghetti op tafel, De dikke man eet de spaghetti*). Ook het oefenmateriaal is aanvankelijk uitsluitend receptief, met invul-, meerkeuze- en begripsoefeningen. En ook hier geen expliciete uitleg van grammatica, omdat de verwachting is dat leerders de regelmatigigheden van de taal kunnen afleiden uit een rijk en begrijpelijk taalaanbod.

1.2.3 Interactie en taalaanbod

Uit het onderzoek naar de ontwikkelingsvolgordes in het taalverwervingsproces werd gaandeweg duidelijk hoe belangrijk de rol van de omgeving is voor T2-verwerving, met name de aard en mate van het **taalaanbod** van die omgeving. Immers, in **interactie** met moedertaalsprekers kunnen T2-verwervers hun hypothesen opstellen, uitproberen en bijstellen, en kunnen zij nieuwe woorden en de gebruiksmogelijkheden ervan leren. Zij kunnen dan wel creatieve taalbouwers zijn, maar voor een succesvolle interactie zijn ze in hoge mate afhankelijk van hun omgeving. Wat zegt die tegen hen? En hoe? Corrigeert de omgeving hun taalgebruik? Praat de omgeving niet in te ingewikkelde zinnen en worden er niet te moeilijke woorden of structuren gebruikt?

Volgens de **interactionele benadering** (of het **interactionisme**) spelen het taalaanbod van en de interactie met moedertaalsprekers een cruciale rol in het T2-verwervingsproces. Deze opvatting sluit aan bij het **sociaal constructivisme** dat leren beschouwt als een sociaal proces. De Russische psycholoog Vygotsky wordt beschouwd als grondlegger van deze leertheorie. Volgens het sociaal constructivisme is het verwerven van kennis en vaardigheden niet zozeer het gevolg van directe overdracht door de docent, maar van denkactiviteiten van de (taal)leerder zelf, die zelf kennis construeert. Deze koppelt nieuwe kennis aan bestaande voorkennis. Kennis en vaardigheden worden daarbij gebonden aan ervaringen in een specifieke context. Vervolgens wordt die kennis weer toegepast in andere contexten. De docent vervult daarbij de rol van degene die leerders een stapje verder helpt in hun ontwikkeling: van de zone van actuele ontwikkeling naar de zone van naaste ontwikkeling. Voor T2-verwerving betekent dit dat het taalaanbod van de docent qua moeilijkheidsgraad net iets boven dat van de T2-leerder moet liggen: zit de taalleerder op niveau *i*, dan moet de docent daar net iets boven gaan zitten op niveau ***i + 1*** (**interlanguage + 1**). In dat geval is het aanbod voor de leerder begrijpelijk en kan er verwerving plaatsvinden. Begrijpelijkheid is dus een belangrijke voorwaarde voor de verwerving van nieuwe taalelementen.

Vraag 4

Bekijk de interactie in fragment (8) eens nauwkeurig. Mahmut is op de kermis geweest. Welke acties en reacties van de docente zijn gunstig voor zijn verwerving van het Nederlands?

(8)

- Docente Je was ook op de kermis, hè? Wat heb je zoal gedaan?
- Mahmut Ballentent. Ik had met die bal gegoooid. D'r liggen allemaal hoge eh ...
- Docente Blikken.
- Mahmut Blikken, zes blikken en toen had ik mee één bal gegoooid en had ik die allemaal laten gevallen.
- Docente Allemaal laten vallen? Da's goed gemikt!
- Mahmut Ja, allemaal laten vallen. Want ik had het helemaal beneden gedaan. Valde de drie eraf en ...
- Docente Vielen d'r dan toch maar drie?
- Mahmut Ja maar toen vielen ze allemaal.
- Docente Ja, als de onderste vallen, vallen die d'r bovenop staan ook, ja.

De interactie in fragment (8) bevat een aantal gunstige kenmerken. De docente corrigeert door herhaling subtiel de fouten van Mahmut (*gevallen: vallen; valde: vielen; helemaal beneden: de onderste*). Ze volgt heel goed het gesprek door bijvoorbeeld woorden aan te vullen (*blikken*) of de inhoud te controleren (*vielen d'r dan toch maar drie?*) en ze vat goed samen. Op grond van deze interactie kan Mahmut zijn hypothese over de verleden tijd van *vallen* bijstellen en het woord *blikken* leren. Met haar ondersteunende taalaanbod helpt de docente Mahmut bij zijn T2-verwerving. In hoofdstuk 2 *Didactiek van het NT2-onderwijs* gaan we uitgebreider in op dergelijke kenmerken van het taalaanbod waarbij sprake is van aanpassing of versimpeling en die van belang kunnen zijn voor T2-verwervers.

Er wordt weleens verondersteld dat moedertaalsprekers in alledaagse interacties altijd hun taalgebruik zouden aanpassen aan (het niveau van) T2-verwervers. Dat is echter niet het geval. Vaak zijn moedertaalsprekers zich er helemaal niet van bewust hoe snel ze spreken, hoeveel idioom ze gebruiken en hoe ingewikkeld hun zinnen zijn. In al die verschillende taalgebruikssituaties waarin volwassen T2-verwervers verkeren, wordt het hun daardoor vaak knap lastig gemaakt bij het leren van de tweede taal. Nog moeilijker wordt het echter als de moedertaalsprekers hun taal zodanig aanpassen dat die ongrammaticaal wordt: *Jij begrijpen? U woning aanvragen? Waar vrouw geboren?* Dit ongrammaticale aanbod van T1-sprekers wordt *foreigner talk* genoemd. Dergelijke verkeerde voorbeelden zullen T2-leerders nog minder helpen bij hun T2-verwerving: op deze manier kunnen ze hun hypotheses immers helemaal niet bijstellen. Als moedertaalsprekers denken dat *Heb je het begrepen?* en *Waar is uw vrouw geboren?* te lang of te complex zijn, kunnen ze gewoon de belangrijkste woorden accen-

tueren. Naast het slechte voorbeeld is zo'n kinderachtig taaltje ook beledigend. Omdat een T2-verwerver meer begrijpt dan hij zelf kan produceren, kan hij het gevoel krijgen niet serieus genomen te worden. Onderzoek laat trouwens zien dat docenten vrijwel nooit foreigner talk gebruiken. Ze zijn zich waarschijnlijk bewust van het feit dat zij in hun taalgebruik niet het verkeerde voorbeeld moeten geven.

Binnen de interactionele benadering speelt niet alleen het aanbod aan de T2-verwerver, maar ook de productie van de leerders zelf een rol. Door de tweede taal veel te (moeten) spreken, ontdekken ze vanzelf wat de leemtes zijn in hun kennis en vaardigheden daarin. Volgens de **outputhypothese** van Swain (1985) gaan leerders die gedwongen worden de tweede taal te spreken en te schrijven bewuster om met de vormelijke kenmerken in het aanbod dat ze krijgen. Ze proberen erachter te komen hoe morfologische en syntactische regels in elkaar zitten, of reproduceren grotere taaleenheden, zogeheten **chunks**. Ze zetten die chunks in verschillende combinaties in: *Dat heb ik al zo vaak gezegd*, *Dat heb ik al zo vaak gedaan*, *Dat heb ik al zo vaak gezocht*, enzovoort. Hoe vaker ze gedwongen worden in de tweede taal te praten, hoe meer ze die regels en chunks kunnen uitproberen en

Kader 1.5 Communicatieve benadering

In de communicatieve benadering is kennis van de taal ondergeschikt aan de vaardigheid om in die taal te communiceren: de overdracht van de boodschap komt op de eerste plaats, waarbij niet zozeer formele correctheid als wel begrijpelijkheid vooropstaat. Communicatieve vaardigheid dus boven grammaticale vaardigheid. Voor het onderwijs betekent dit dat niet de linguïstische structuren, maar **communicatieve routines** en **taalhandelingen** de kern van het lesmateriaal vormen: wat zeg je waar tegen wie? Dat geldt voor allerlei taalgebruikssituaties: hoe bedank je iemand, hoe zeg je dat je het met iemand oneens bent, hoe geef je aan dat je iemand wilt helpen, enzovoort. Daarbij moet je niet alleen weten dat er verschillende manieren zijn om te vragen of je iemand kunt helpen (*Wat kan ik voor u doen? Zeg het maar*), maar ook dat *Zeg het maar* informeel is en *Wat kan ik voor u doen?* formeel. Communicatie en interactie zijn sleutelwoorden van de communicatieve benadering en bepalen in hoge mate de didactiek, die het best gekarakteriseerd wordt door de paradox: communiceren leer je door het te doen. Dialogen en rollenspelen zijn dan ook werkvormen die in een communicatieve taalles veel gebezigd worden. Voorbeelden van communicatieve leergangen voor NT2 zijn *Code Nederlands* (1990), *Contact!* (2010) en *Taal vitaal* (2000).

bijschaven. Dat is ook het gevolg van de **feedback** die ze op hun output krijgen. Als T2-leerders iets zeggen wat door de omgeving niet of onvolledig wordt begrepen, zullen ze verduidelijking moeten geven of een alternatieve formulering moeten aandragen. Overigens worden ze daarin vaak door de gesprekspartner geholpen met een vraag als *Wat bedoel je precies?* of door het geven van een impliciete verbetering. Ook het onderwerp ‘feedback’ wordt in hoofdstuk 2 *Didactiek van het NT2-onderwijs* nader toegelicht.

De aandacht voor interactie als voorwaarde voor adequate taalverwerving leidde tot de **communicatieve benadering** (zie kader 1.5). In het verlengde daarvan ligt de **taakgerichte benadering** (zie kader 1.6). Een benadering waarbij taalverwerving geïntegreerd is met vakinhoud is de **inhoudgerichte benadering** (zie kader 1.7).

Kader 1.6 Taakgerichte benadering

Net als bij de communicatieve benadering is in de taakgerichte benadering sprake van taalaanbod in een betekenisvolle context. Maar in tegenstelling tot bij de communicatieve benadering is bij de taakgerichte benadering de leerstof georganiseerd in **taaltaken**, zoals een drankje bestellen, een aankoop doen, een opleiding kiezen, solliciteren naar een baan, enzovoort. De achterliggende gedachte daarbij is dat door de nadruk te leggen op de taak (het doel) en niet op het instrument van onderhandeling (de taal), de taal als het ware ongemerkt wordt verworven. Om bijvoorbeeld een taak als ‘zich inschrijven voor een cursus’ uit te voeren, zijn taalfuncties als ‘een gesprek openen’, ‘informatie vragen’ en ‘vragen naar de prijs’ vereist evenals begrippen als ‘opleiding’ en ‘lesmateriaal’. Gaandeweg de taak stuiten cursisten op de talige middelen die nodig zijn voor de uitvoering van de taak. De taakgerichte benadering is dus een voorbeeld van een **analytische** benadering, waarbij gewerkt wordt van het geheel naar de delen: van de taak naar de taalhandelingen, woorden en grammaticale structuren die nodig zijn om de taak tot een goed einde te brengen. Deze werkwijze verschilt in belangrijke mate van de hiervoor genoemde benaderingen, waarin woorden, structuren en taalfuncties eerst los worden aangeboden, daarna worden verwerkt in allerlei oefeningen en vervolgens met elkaar worden gecombineerd in bijvoorbeeld een dialoog of tekst: met andere woorden een **synthetische** aanpak waarin van deel naar geheel wordt gewerkt. Voorbeelden van taakgerichte leergang zijn *Code* (2004) en het latere *Code Plus* (2012) en *Code+* (2018).