

BERBERKLANKEN IN DE ENGELSE LES

Werken met thuistalen bij het uitspraakonderwijs

Nederland is een meertalig land, maar er wordt nog relatief weinig gedaan met de rijkdom aan talen waarover wij beschikken. Thuistalen kunnen helpen om het moderne vreemdetalenonderwijs te verbeteren. Daarvoor moeten we ze de scholen binnenhalen. Het Rifberber (Tarifit) kan bijvoorbeeld prima worden gebruikt voor Engelse uitspraaklessen.

FATIMA KAJOUJ & RIAS VAN DEN DOEL

In *Talen voor Nederland* (2018), een rapport van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW), wordt benadrukt dat hoewel Nederland een meertalig land is, anderstaligheid niet voldoende wordt gewaardeerd. Als we de aanbevelingen van de KNAW opvolgen en de rijkheid aan talen in Nederland beter inzetten, ligt het voor de hand om het gebruik van ondergewaardeerde thuistalen goed onder de loep te nemen. Terwijl het Nederlands en het Engels prestige hebben en verplichte schoolvakken zijn, zouden minder prestigieuze thuistalen als het Turks, Arabisch, Papiament en Rifberber meer aandacht in het onderwijs moeten krijgen. Een manier om dat te doen is die thuistalen in te zetten om de uitspraak van schooltalen te oefenen. We hebben onderzocht of dat concreet zou kunnen werken door klanken uit het Rifberber (Tarifit) te introduceren in de Engelse uitspraaklessen.

In het Nederlandse onderwijssysteem, en de lerarenopleidingen, is nu nog weinig ruimte om thuistalen in te

zetten, zoals door de KNAW wordt geconstateerd. Vaak wordt er bij lerarenopleidingen in de moderne talen uitgegaan van een Nederlandstalig perspectief, dat ook de basis is voor een contrastieve manier van onderwijzen. Hierbij wordt geen rekening gehouden met andere talen waar leerlingen, laat staan toekomstige docenten, over beschikken. Op scholen wordt vaak een ‘geen-andere-talendan-Nederlands-beleid’ gehanteerd, waardoor leerlingen gedwongen worden om Nederlands te spreken. Toch zijn er mogelijkheden om thuistalen op te nemen in het onderwijs, zoals beschreven door Extra, Ya mur en Van der Avoird (2004). Zo kan het overbruggen van de kloof tussen thuis en school het leren van *mainstream* talen bevorderen, het kan een succesgevoel bij andere (‘gewone’) onderwerpen bevorderen, het kan voortijdig schoolverlaten voorkomen en het kan helpen bij het overwinnen van marginalisatie (Extra et al., 2004, p. 382).

Berbertalen in Nederland

Volgens verschillende schattingen zijn er ongeveer 240.000 sprekers van het Berber in Nederland. Dat is



Een drietaalig verkeersbord. Foto: Celeste Clochard

grogweg 60 tot 65 procent van de Marokkaans-Nederlandse populatie – naar verhouding meer dan in Marokko (Extra & De Ruiter, 2001, p. 61, 64). Ter vergelijking: er zijn zo'n 450.000 sprekers van het Fries in Friesland en zo'n 320.000 sprekers van het IJslands in IJsland. Het aantal Berbertaligen in Nederland komt dus aardig in de buurt van een nationale Europese taal als het IJslands (dat ondanks de taalgrootte eigen lesmethodes heeft voor leerlingen die Engels of andere schoolvakken leren).

De Berbertalen zijn dus sterk vertegenwoordigd onder de Marokkaanse Nederlanders, en dan met name het zogeheten Tarifit. Dit is een groep variëteiten van het Berber dat in de provincies rond het Rifgebergte gesproken wordt (Extra & De Ruiter, 2001, p. 63), en daarom ook wel bekend staat als het Rifberber of Rif(f)ijns. Het zou interessant zijn om te weten of deze talenkennis kan worden ingezet bij het onderwijs. Dit strookt goed met de jongste aanbevelingen in *Ruimte voor nieuwe talenten* (Hajer & Spee, 2017) en het eerdergenoemde *Talen voor Nederland* (2018) om de taalachtergrond van meertalige

leerlingen te gebruiken. Dit dient zowel om taalbewustzijn te vergroten als om begrip van lesstof te bevorderen en dieper leren te bevorderen (KNAW, 2018, p. 32). In dit kader hebben we de toepassingen van het Tarifit onderzocht bij het moderne vreemdetalenonderwijs, en wel specifiek bij het Engelse uitspraakonderwijs.

Hulp van het Tarifit

Wat kan het Tarifit gemeen hebben met het Engels en hoe kunnen deze overeenkomsten een positieve rol spelen in het Engelse uitspraakonderwijs? Deze twee vragen hebben we als uitgangspunt genomen in ons onderzoek. In de praktijk is er in het moderne vreemdetalenonderwijs relatief weinig aandacht voor het oefenen in spreekvaardigheid; leerlingen worden veelvuldig blootgesteld aan het Engels van anderen, maar spreken zelf weinig. Het tij is echter aan het keren; recent onderzoek laat zien dat de belangstelling voor Engels uitspraakonderwijs toeneemt. Een onderdeel hiervan is het oefenen van klanken die niet in de moedertaal van de leerlingen voorkomen, zoals de th-klanken in de Engelse woorden

weather (/ð/) en bath (/θ/). Maar als die klanken voorkomen in een van de thuistalen van de leerling, is het handig om hier de aandacht op te vestigen.

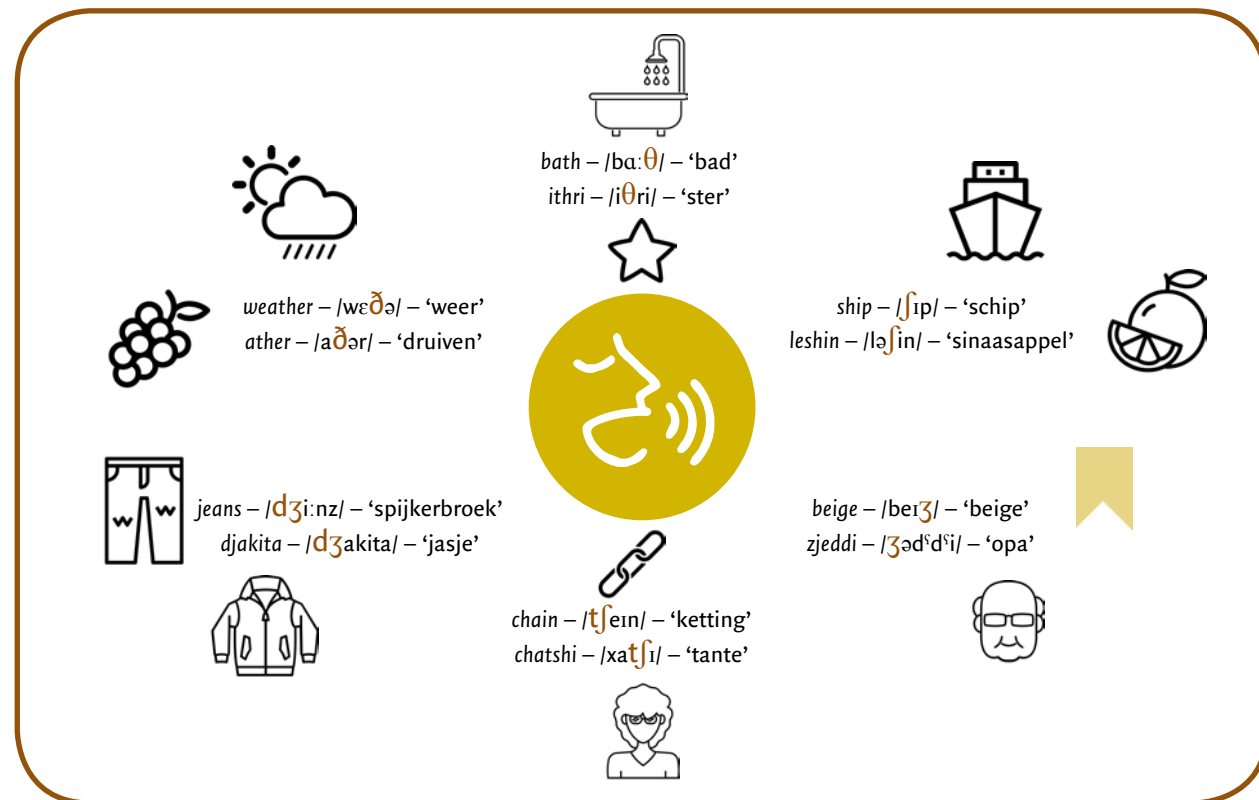
Nu komen de th-klanken, en een aantal andere Engelse medeklinkers waarmee Nederlandse leerlingen moeite kunnen hebben, wel voor in het Tarifit. Leerlingen die vertrouwd zijn met die taal kunnen dat inzetten bij hun uitspraak van het Engels. Een voorbeeld van zulke positieve overdracht (*positive transfer*; Odlin, 2013) kennen we ook uit het Klassiek en Modern Arabisch – wie de uitspraak daarvan beheerst, kan deze onder meer benutten bij de productie van de th-klanken in het Engels (Catford, Palmer Darwin & McCarus, 1974).

Als een dergelijke positieve overdracht plaats kan vinden vanuit het Arabisch naar het Engels, dan kan dat interessant zijn voor Marokkaans-Nederlandse leerlingen. Het Marokkaans Arabisch heeft weliswaar niet helemaal dezelfde klankovereenkomsten met het Engels als het Klassiek en Modern Arabisch (zo ontbreken de th-klanken veelal), maar het Tarifit heeft dat juist wel (McClelland, 2004, p. 4). Figuur 1 geeft een overzicht van een aantal medeklinkers uit het Tarifit die overeenkomen met klanken in het Engels. We kunnen dus onderzoeken of positieve overdracht vanuit het Tarifit kan leiden tot de productie van vergelijkbare klanken

in het Engels. Het gaat daarbij dan, zoals gezegd, om klanken die in het Nederlands niet bestaan.

De status van het Berber maakt dit extra bijzonder. Zowel in Marokko als in de Marokkaanse gemeenschap in Nederland wordt Berber gezien als een taal (of groep talen) met een lage status, waarbij vooral Klassiek Arabisch een hoge taalstatus heeft. Het gebruik van Berber in het modernvreemdetalenonderwijs in Nederlandse scholen kan als extra effect hebben dat het stigma rondom deze groep talen vermindert.

Om de hulp van Tarifit bij het Engels uitspraakonderwijs te onderzoeken is een groepje Marokkaans-Nederlandse leerlingen met een Tarifit-achtergrond gevraagd deel te nemen aan een kleinschalig experiment. Het Minkema College in Woerden diende als onderzoekslocatie. Leerlingen lazen eerst een woordenlijst voor in het Tarifit (met als doel de Berber-taalmodus te activeren), en daarna een woordenlijst in het Engels. In beide woordenlijsten kwamen de bewuste medeklinkers voor. Na deze pre-instructie-ronde werden de deelnemers nadrukkelijk op deze overeenkomst gewezen, om hun bewustwording te vergroten. Het tweede onderdeel van de test (pre- en post-instructie) was het oplezen van Engelse teksten, om vast te stellen hoe deze leerlingen deze klanken in een volledig Engelse context



Figuur 1. Klankovereenkomsten tussen het Engels en Tarifit. Illustraties: Noun Project

De hoge scores doen vermoeden dat de Berbertalige leerlingen goed in staat zijn om de klanken van hun thuistaal in te zetten bij de uitspraak van het Engels

zouden uitspreken.

De opnames van de uitspraaktesten zijn beoordeeld door twee hoopopgeleide moedertaalsprekers van het Amerikaans- en het Brits-Engels. Zij moesten vaststellen in hoeverre de klanken die de leerlingen uitspraken, overeenkwamen met die van het Engels, of ze die nu in Berberwoorden gebruikten of in Engelse woorden.

Opvallend hoge scores

Uit de resultaten bleek dat de equivalentiescores voor alle klanken hoog waren. De analyse laat zien dat de verschillende klanken zoals uitgesproken in Berberwoorden door de experts vaak werden beoordeeld als dezelfde klanken in het Amerikaans- en Brits-Engels. Voor de uitspraak van de klanken in Engelse woorden waren de scores opvallend hoog, wat aangeeft dat de uitspraak van de participanten in hoge mate *native-like* werd geacht. Wat

ook opvalt, is dat er geen significante verschillen zijn voor en na de instructierondes. Hiervoor zijn een aantal mogelijke redenen te noemen, maar het suggereert in elk geval dat deze vorm van instructie weinig effect had op de uitspraakscores. Tabel 1 toont een overzicht van de gemiddelde scores in percentages.

Een kanttekening is dat sommige klanken in een Berbercontext rond de 50 procent scoorden. Dit betekent dat de Engelse moedertaalsprekers in die context soms moeite hadden de medeklinkers als klanken van het Engels te herkennen. In het geval van de g-klank in *beige* zal de taalcontext geen rol gespeeld hebben, daar de scores hier zowel voor het Berber als het Engels laag liggen. Hiervoor hebben we geen verklaring.

De hoge scores voor de Engelse uitspraak doen vermoeden dat de Berbertalige leerlingen goed in staat zijn om de klanken van hun thuistaal in te zetten bij de uit-

FONEEM (IPA)	KLANKVOORBEELD	BERBER		ENGELS	
		ronde 1	ronde 2	ronde 1	ronde 2
/ʃ/	sh in ship	67	67	94	92
/tʃ/	ch in chain	96	92	96	92
/ʒ/	g in beige	56	56	46	46
/dʒ/*	j in jeans	–	–	83	83
/θ/	th in thin	54	59	64	65
/ð/	th in the	45	47	81	80

Tabel 1. Gemiddelde equivalentiescores (in afgeronde percentages) per klank in pre-instructie (ronde 1) en post-instructie (ronde 2)
* Omdat /dʒ/ in het Tarifit niet in alle woordposities voorkomt, is deze klank niet gebruikt voor het activeren van de Berber-taalmodus

‘Ik denk dat je alle reeds aanwezige kennis en vaardigheden moet aangrijpen om leerlingen verder te brengen’

spraak van het Engels. Dit is iets waarvan taaldocenten nu nog geen gebruik maken in hun onderwijspraktijk, en dat valt ook goed te verklaren. In de eerste plaats zijn veel docenten er niet van op de hoogte welke talen de leerlingen van huis uit spreken. Ten tweede weten zij niet in hoeverre deze thuistalen ingezet kunnen worden in het onderwijs, aangezien de lerarenopleidingen hier geen aandacht aan besteden. Ten derde wordt in de schoolpraktijk vooral aandacht geschonken aan de meer prestigieuze schooltalen, en wordt uitspraak vaak gezien als een minder belangrijke vaardigheid (Van den Doel, 2006, p. 49-50).

Dit is een gemiste kans. In zowel het KNAW-rapport (2018) als *Ruimte voor nieuwe talenten* (Hajer & Spee, 2017) wordt gepleit voor grotere bewustwording bij docenten van de mogelijkheden om thuistalen te gebruiken in het onderwijs. Dat betekent ook leerlingen ervan bewust maken dat hun thuistalen hen juist potentieel kunnen ondersteunen. Dit geldt eveneens voor leerlingen die de klanken uit hun thuistaal moeiteloos gebruiken bij een van de prestigieuze schooltalen, zonder dat daarvoor instructie nodig lijkt te zijn. Voor hen is het een succeservaring als zij bij de uitspraakles voor medeleerlingen als voorbeeld kunnen dienen. Voor wie niet meteen de sprong van thuistaal naar doeltaal kan maken, zou instructie over de overeenkomsten tussen de beide talen mogelijk wel zinvol kunnen zijn. Dit sluit aan bij een door Boendermaker en Helsloot (2017, p. 19) ontwikkelde methode voor basisscholen die uitgaat van functioneel veelalig leren.

Wat de docenten op het Minkema College aangaven, was dat ze de Engelse uitspraak wel corrigeren, maar niet wisten welk taalrepertoire de leerlingen zouden kunnen inzetten bij het Engels. Ook gaven sommigen aan onzeker te zijn of zoiets in de praktijk haalbaar is. Wel vonden de meeste docenten het een interessant idee om thuistalen te gebruiken, en zagen zij mogelijkheden voor een bijdrage aan het uitspraakonderwijs. Zo gaf een van de docenten aan: ‘Ik denk dat je alle reeds aanwezige kennis en vaardigheden moet aangrijpen om leerlingen verder te brengen.’

Dat de status van het Berber een aandachtspunt is, werd duidelijk tijdens het onderzoek, toen een van

de leerlingen specifiek vroeg ‘waarom het onderzoek naar Berber werd gedaan en niet Arabisch’. Hieruit spreekt een opvallend lage waardering van het Berber ten opzichte van het (Klassiek) Arabisch, die typerend is voor veel Marokkanen in Nederland (Extra & De Ruiter, 2001, p. 63-64). Dat ook het Berber gebruikt kon worden in het oefenen van een prestigetaal als het Engels was voor de leerlingen een eyeopener. Het gebruik van Berber in het Nederlandse onderwijs kan dus stigmaverlagend werken.

Dit onderzoek heeft uiteraard een beperkte reikwijdte, maar laat desalniettemin zien dat er potentieel gunstige resultaten te behalen zijn door thuistalen in te zetten in het talenonderwijs. Hierdoor kan de kloof tussen thuis en school, die veel leerlingen met een migratieachtergrond ervaren, verkleind worden. Door niet meer uit te gaan van een deficiëntiemodel kunnen leerlingen een voorbeeldrol aannemen en succeservaringen beleven aan de hand van hun thuistalen en hun ervaringen in het onderwijs. ■

Wij willen Maxim Brouwer en Jacomine Nortier bedanken voor hun commentaar en suggesties.

LITERATUUR

- Boendermaker, C., & Helsloot, K. (2017). De thuistaal in de klas. *Jeugd in School en Wereld*, 102(2), 18–21. Geraadpleegd via https://taallectoren.nl/images/Boendermaker_Helsloot_De_thuistaal_in_de_klas.pdf
- Catford, C., Palmer Darwin, J., & McCarus, E. (1974). *A contrastive study of English and Arabic*. Department of Linguistics, University of Michigan.
- Doel, R. van den. (2006). *How friendly are the natives? An evaluation of native-speaker judgements of foreign-accented British and American English*. Utrecht: LOT.
- Extra, G., & Ruiter, J. de. (2001). *Babylon aan de Noordzee: Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq.
- Extra, G., Yağmur, K., & Avoird, T. van der. (2004). Crossnational perspectives on community language teaching. In G. Extra & K. Yağmur (Red.), *Urban multilingualism in Europe: Immigrant minority languages at home and school* (p. 379–392). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hajer, M., & Spee, I. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten: Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. Utrecht: PO-Raad.
- KNAW. (2018). *Talen voor Nederland*. Amsterdam: Auteur.
- McClelland, C. (2004). *A Tarifit Berber–English dictionary: Documenting an endangered language*. Lewiston: Edwin Mellen Press.
- Odlin, T. (2013). Crosslinguistic influence in second language acquisition. In C. Chapelle (Red.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Chichester, UK: Wiley Blackwell.

nieuws

Tussentijdse toets bevordert studieprestaties – ongeacht toetsvorm

Tussentijds toetsen bevordert de studieprestaties. Daarbij maakt het niet uit hoe zo’n tussentijdse toets eruitziet, ontdekte Indira Day, die recent op dit onderwerp promoveerde aan de Universiteit Leiden. Day vond in ongeveer twee derde van de bestudeerde literatuur een significant positief verband tussen tussentijds toetsen en leerprestaties. Met name mannelijke studenten hebben profijt: zonder tussentijdse toetsen scoren ze minder goed dan vrouwen, maar mét toets vervalt dat verschil.

Uit onderzoek van Day blijkt nu dat het niet zoveel uitmaakt hoe die tussentijdse toets eruitziet. De vorm, becijfering of manier van feedback hebben geen invloed op het succespercentage. Er is dus niet één optimale vorm van tussentijds toetsen. Dat concludeert ze na een literatuurreview, interviews met docenten en studenten, en een vragenlijstonderzoek. Ze deed haar onderzoek onder meer onder studenten en docenten van de Leidse rechtenfaculteit.

Docenten zouden volgens Day de vrijheid moeten hebben om met hun toetsvorm aan te sluiten op de lesvorm. ‘Wat in de ene collegereeks wel werkt, werkt in een andere lesvorm juist niet. Het ene vak kun je bijvoorbeeld toetsen aan de hand van een meerkeuzetestamen, het andere vak is misschien meer gebaat bij een debat of essayopdracht.’ *Universiteit Leiden*



Diep leren bevorderen

Leerlingen voeren veel diepe leeractiviteiten uit als je ze levensechte, complexe opdrachten geeft én goed ondersteunt bij het uitvoeren daarvan. Dat is een van de resultaten van een praktijkgericht onderzoek uitgevoerd door Maaïke Koopman (Eindhoven School of Education; TU/e) en docenten van de AOS Zuidoost-Brabant.

De centrale vraag is wat kenmerken zijn van onderwijsleersituaties die erop gericht zijn om diep leren bij leerlingen in het voortgezet onderwijs te bevorderen. Aanleiding zijn de vele kleinschalige initiatieven die leraren nemen om eigentijds en aantrekkelijk onderwijs te geven en leerlingen te activeren. Denk aan vakoverstijgend werken, levensechte opdrachten of een vaardigheid als samenwerken. Diep leren is daarbij noodzakelijk: leerlingen moeten relaties leggen, grote hoeveelheden informatie structureren, kritisch nadenken en kennis en vaardigheden toepassen in praktische situaties. Het urgentiebesef is vaak groot. Tegelijkertijd vinden leraren het moeilijk om op een effectieve manier vorm te geven aan de ambities, omdat houvast en concrete aanwijzingen ontbreken. Het onderzoek richtte zich op deze behoefte.

Er zijn twaalf cases onderzocht waarin – in potentie – sprake zou kunnen zijn van diep leren. Door te observeren en door leraar en leerlingen te interviewen, is gekeken of dit lukt. Bovendien zijn de kenmerken van de cases en werkzame bestanddelen voor het bevorderen van diep leren in kaart gebracht.

Het onderzoek laat de verscheidenheid aan initiatieven zien, maar ook een aantal gemeenschappelijke kenmerken ervan. De geformuleerde leerdoelen zijn in alle cases te kenmerken als hogere-ordedenkvaardigheden (bijvoorbeeld onderzoeken of kritisch denken). In alle cases wordt thematisch gewerkt. Ook werken leerlingen steeds samen, hoewel de mate waarin leerlingen van elkaar afhankelijk zijn verschilt.

In meer succesvolle cases – cases waarin leerlingen veel diepe leeractiviteiten uitvoeren – is diep leren bij voorbaat onvermijdelijk gemaakt dankzij samenhang binnen de onderwijsleersituatie. Leerdoelen zijn te koppelen aan diep leren (denk aan: structureren van informatie uit diverse bronnen, kritisch nadenken over de haalbaarheid van een te ontwikkelen product). Opdrachten sluiten aan op de leerdoelen, zijn complex en maken het opbouwen van kennis door leerlingen zelf noodzakelijk.

Een selectie van tips voor het bevorderen van diep leren uit dit onderzoek: kies een centraal thema en besteed voldoende tijd aan dit thema om de diepte in te gaan (meerdere lessen, meerdere weken); koppel leerdoelen (hogere-ordedenkvaardigheden en kennis) en opdrachten aan dit thema; maak opdrachten waarin diep leren noodzakelijk is, laat leerlingen zelf puzzelen met leerstof; begeleid proactief: bewaak de voortgang, stel vragen die aan het denken zetten, werk met tussenproducten en mijlpalen, coach op het samenwerkingsproces; maak een inschatting van de moeilijkheidsgraad van de leerstof: bij meer complexe leerstof (bijvoorbeeld conceptuele kennis) is meer ondersteuning nodig; gebruik slimme peerfeedback: zorg dat leerlingen daardoor kritisch over hun eigen en andermans werk nadenken. NRO