

Theorie en lespraktijk

De verwerving van het Nederlands als tweede taal door Marokkaanse en Turkse volwassenen

Onderwerp van mijn proefschrift *Learning to talk about space* (Schenning, 1998) is de verwerving van het Nederlands door volwassenen die geen taallessen volgden en het Nederlands langs een natuurlijke weg leerden. Marokkaanse en Turkse volwassenen die het Nederlands in alledaagse situaties – op straat en tijdens het werk – moesten leren. Het leerproces van volwassenen die zich het Nederlands op een ‘natuurlijke’ manier – oftewel buiten formele lessituaties om – eigen maakten, is te vergelijken met de wijze waarop kinderen hun moedertaal leren. Kleine kinderen leren spreken zonder dat ze Nederlandse les krijgen. Een voorbeeld van een natuurlijke verweringsvolgorde is dat zowel kinderen als volwassen tweede-taalleerders geruime tijd ‘fouten’ maken met concurrerende vormen in het Nederlands: *loopte* of *liepte* in plaats van *liep* en *boek* in plaats van *boeken* (zie Jan Hulstijn 1996).

Inleiding

Het doel van mijn onderzoek was om te achterhalen wat de invloed is van drie algemene factoren op het tweede-taalverwervingsproces van volwassenen. Dat zijn de linguïstische of talige factor, de communicatieve factor en de cognitieve factor. Verderop in het artikel zal duidelijk worden wat ik precies onder deze drie factoren versta. Naast de bespreking van natuurlijke verwervingsvolgordes en factoren die deze volgordes bepalen, breng ik in dit artikel de resultaten van mijn onderzoek in verband met de dagelijkse lespraktijk van NT2-docenten. Dit doe ik op basis van mijn eigen ervaringen als NT2-docent en op basis van een nascholingscursus voor NT2-docenten die ik ontwikkeld heb. Alhoewel het onderzoek zich concentreert op volwassenen en ik zelf uit het volwassenenonderwijs kom, gelden de opmerkingen die ik over de lespraktijk maak niet alleen voor docenten werkzaam in de beroeps- en volwasseneneducatie. Ook docenten in het voortgezet onderwijs kunnen hiermee hun voordeel doen.

Natuurlijke tweede-taalverwerving

In het handboek *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie* zegt Jan Hulstijn (1996) dat het misschien goed is om eerst te weten hoe de verwerving van het Nederlands verloopt wanneer die niet gestuurd wordt door het onderwijs oftewel wanneer die natuurlijk verloopt. Vervolgens kan dan bepaald worden wat de beste manier is om cursisten in het NT2-onderwijs vaardigheid in het Nederlands bij te brengen. Tegelijkertijd merkt hij op dat de resultaten van taalverwervingsonderzoek nog te onduidelijk zijn om de leerstofordening in het NT2-onderwijs op te baseren. Een gegeven waar NT2-docenten volgens hem echter wel rekening mee kunnen houden, is dat cursisten veel regels van het Nederlands niet in één keer onder de knie zullen krijgen en ontwikkelingsfouten zullen maken.

De bovenstaande opmerkingen van Jan Hulstijn sluiten goed aan op mijn promotie-onderzoek naar de natuurlijke tweede-taalverwerving van volwassenen. Alhoewel ik in mijn onderzoek duidelijke verweringsvolgordes vind, blijft de vraag wat NT2-docenten hier nu in hun lespraktijk mee kunnen open staan. Mijn standpunt is dat NT2-docenten op de hoogte moeten zijn van natuurlijke verwervingsvolgordes en factoren die deze volgordes bepalen, maar dat hun taak in de les toch anders is en zich concentreert op het omgaan met ‘fouten’ van cursisten. Dit is tegelijkertijd het uitgangspunt voor de cursus *Leren diagnosticeren* die ik in het verlengde van mijn onderzoek en opgedane leservaring voor de nascholing van NT2-docenten heb ontwikkeld.

Ruimte in tweede-taalverwerving

Mijn onderzoek gaat over de verwerving van één specifiek aspect van taal door tweede-taalleerders: verwijzing naar ruimte. Iedere docent kent wel het probleem van cursisten bij het leren gebruiken van ruimtelijke voorzetsels in het Nederlands. *Ligt de lepel op of in het bord?* Hangt het schilderij *op* of *aan* de muur? Ook ruimtelijke werkwoorden leveren vaak een probleem op. *Ligt de lepel in het glas* of *staat* de lepel *in* het glas? ‘Ruimte’ wordt in alle talen tot uitdrukking gebracht. Onderzoek naar de manier waarop ‘ruimte’ wordt uitgedrukt door taalleerders is daarom een goede manier om algemene factoren die processen

van taalverwerving beïnvloeden te achterhalen. Leerders zijn continue gedwongen om zowel 'plaats' (*op tafel*), 'richting' (*naar huis*) als 'beweging' (*lopen*) tot uitdrukking te brengen. 'Ruimte' is naast 'tijd' (*gisteren, om twaalf uur*) en 'personen' (*ik, hij, zij*) één van de belangrijkste categorieën om je als taalleerder verstaanbaar te kunnen maken in je nieuwe omgeving. Als je kunt aangeven waar iets gebeurt (ruimte), wanneer iets gebeurt (tijd) en door wie iets gebeurt (personen), dan kun je je als leerder al snel aardig redden in de te leren taal.

Verschillen tussen talen

Er bestaan echter duidelijke verschillen in de manier waarop in talen naar 'ruimte' verwezen wordt. Voorzetsels als *op, aan* en *tegen* spelen in het Nederlands een belangrijke rol bij verwijzing naar plaats. Je zegt bijvoorbeeld: *de bloemen staan op tafel, het schilderij hangt aan de muur en de kast staat tegen de muur*. In het Marokkaans-Arabisch wordt ook gebruik gemaakt van voorzetsels voor plaats, in het Turks echter niet. In het Turks worden meer algemene woorden gebruikt en de gesprekspartner moet vervolgens uit de context afleiden welke plaats nu precies door het betreffende woord tot uitdrukking wordt gebracht. Daarnaast staan deze Turkse plaatsaanduidingen niet vóór het zelfstandig naamwoord (*in huis*), maar achter het zelfstandig naamwoord (*huis in*). Dit alles maakt dat een Turkse leerder van het Nederlands voorzetsels vaak niet herkent en ze vervolgens weglaat (bijvoorbeeld *hij moet trein zitten*). Bij het uitdrukken van 'richting' bestaan er ook verschillen tussen de drie talen die in mijn onderzoek centraal staan. In het Nederlands en Marokkaans-Arabisch zeg je *naar beneden* en *naar binnen*. In het Turks worden deze richtingen niet door voorzetsels maar door werkwoorden uitgedrukt. Dit is vergelijkbaar met het Engels waarin *naar beneden* en *naar binnen* door middel van de volgende werkwoorden uitgedrukt worden: *to descend* en *to enter*.

Factoren die tweede-taalverwervingsprocessen beïnvloeden

Het voorgaande maakt duidelijk dat 'ruimte' verschillend wordt uitgedrukt in de drie talen die ik onderzocht heb. Deze verschillen kunnen ook leiden tot verschillen in de manier waarop Marokkanen in het Nederlands naar 'ruimte' verwijzen en de manier waarop Turken dat doen. De invloed van de moedertaal (het Marokkaans-Arabisch of het Turks) en de invloed van de te leren taal (het Nederlands) heb ik in mijn onderzoek de linguïstische of talige factor genoemd. Daarnaast heb ik twee andere factoren onderzocht die op het verwervingsproces van invloed kunnen zijn: de communicatieve en de cognitieve factor.

Bij de communicatieve factor gaat het erom dat een tweede-taalleerder juist die middelen het eerste verwerft die essentieel zijn om anderen te begrijpen en zelf begrepen te worden. Een leerder begint bijvoorbeeld met het voorzetsel van plaats *in*. Dit is een veel gebruikt voorzetsel in het Nederlands en ook als het niet goed gebruikt wordt door de leerder (bijvoor-

beeld het kopje staat *in* de tafel), zal de gesprekspartner toch begrijpen wat de leerder bedoelt. Hetzelfde verschijnsel doet zich voor bij kinderen die het Nederlands leren. Hun eerste ruimtelijke voorzetsel is namelijk *in*.

Bij de cognitieve factor gaat het erom dat woorden voor eenvoudige ruimtelijke relaties eerder verworven worden dan woorden voor meer complexe ruimtelijke relaties. Het voorzetsel *tussen* heeft bijvoorbeeld twee zelfstandige naamwoorden nodig in het Nederlands (*tussen de kamer en de keuken*) en is daarmee complexer dan voorzetsels als *in* en *op* die slechts één zelfstandig naamwoord nodig hebben (*in huis, op school*).

Methode van onderzoek

Om de 'ruimtelijke' verwervingsvolgordes en de factoren die hierop van invloed zijn te kunnen bepalen, heb ik volwassen Marokkaanse en Turkse leerders van het Nederlands onderzocht. Deze leerders konden gekenmerkt worden als echte 'beginners'. Alhoewel het mij bekend is dat er een verschuiving is opgetreden in de samenstelling van groepen nieuwkomers in Nederland, kan gezegd worden dat Marokkanen en Turken nog steeds tot de belangrijkste groepen nieuwkomers behoren.

Zoals eerder gezegd verwerven de onderzochte Marokkaanse en Turkse volwassenen het Nederlands spontaan in interactie met moedertaalsprekers van het Nederlands, zonder dat zij NT2-lessen volgden. Gedurende 2 jaar zijn elke maand in allerlei situaties audio- en video-opnamen van de leerders, in gesprek met moedertaalsprekers van het Nederlands, gemaakt. Deze opnamen zijn uitgeschreven en in de computer opgeslagen en vormden zo de basis voor mijn onderzoek naar ruimtelijke verwijzing door volwassen tweede-taalleerders van het Nederlands.

De invloed van drie factoren op de natuurlijke verwervingsvolgorde van 'ruimte'

De belangrijkste bevinding van mijn onderzoek is dat volwassen leerders van het Nederlands allemaal beginnen met dezelfde woorden om naar ruimte te verwijzen. Dit heb ik het ruimtelijke basissysteem genoemd. Het gaat hierbij om een beperkte set woorden waarmee alle verschillende soorten ruimtelijke relaties tot uitdrukking gebracht kunnen worden. Voor 'plaats' gebruiken de leerders *hier, in, buiten, boven, links, rechts* en *achter*. Voor 'richting' *terug* en *weg* en voor 'beweging' *komen*.

Dit basissysteem wordt langzaam uitgebouwd tot een ruimtelijk systeem dat steeds meer op de te leren taal, het Nederlands, begint te lijken. Hier wordt uitgebreid met *daar, buiten* met *binnen, boven* met *beneden, achter* met *voor* en *komen* met *gaan*. Ook worden nieuwe voorzetsels (*op, bij, enz.*) en werkwoorden (*lopen, wandelen, enz.*) hieraan toegevoegd.

Het feit dat zowel Marokkaanse als Turkse leerders vanaf het allereerste begin woorden hebben om naar plaats, richting en beweging te verwijzen in het Nederlands, wordt door de communicatieve factor bepaald. Om zich verstaanbaar te kunnen maken in gesprek met moedertaalsprekers van het Nederlands

moeten leerders vanaf het allereerste begin naar deze drie typen ruimtelijke relaties kunnen verwijzen. Hierbij zijn voorzetsels voor meer eenvoudige relaties (*in*) veel eerder aanwezig dan voorzetsels voor meer complexe relaties (*tussen*). Aanvankelijk worden meer complexe relaties met behulp van woorden voor meer eenvoudige relaties tot uitdrukking gebracht. Een voorbeeld is *twee statten en dorp in*, in de betekenis van 'het dorp ligt tussen twee steden'. Naast de communicatieve factor speelt dus ook de cognitieve factor een rol in het beginstadium van het verwervingsproces. Behalve overeenkomsten doen zich vanaf het allereerste begin ook verschillen in verwerving voor tussen Marokkaanse en Turkse leerders van het Nederlands. Deze verschillen zijn terug te voeren op de moedertaal. Het feit dat richting in het Turks door werkwoorden en in het Marokkaans-Arabisch niet door werkwoorden wordt uitgedrukt, leidt tot verschillende uitingen van Marokkanen en Turken voor één en dezelfde gebeurtenis in het Nederlands. Het net op tijd halen van een trein wordt door een Marokkaan bijvoorbeeld uitgedrukt met *hij snel naar trein*, terwijl een Turk zegt *hij hard lopen*. Beïnvloed door hun moedertaal zoeken Marokkanen dus naar voorzetsels en Turken naar werkwoorden om richting uit te drukken in het Nederlands. Ontwikkelingspatronen in de manier waarop de leerders het ruimtelijke basissysteem uitbreiden, maken daarnaast duidelijk dat de invloed van de moedertaal naar verloop van tijd alleen maar groter wordt.

Conclusies

Mijn onderzoek levert overeenkomstige verwervingsvolgordes op als gevolg van de communicatieve en cognitieve factor en verschillen als gevolg van de twee moedertalen in kwestie. Alhoewel de invloed van de moedertaal op tweede-taalverwerving ook uit eerder onderzoek van anderen naar voren gekomen is, is mijn bevinding dat invloeden van de moedertaal vanaf het allereerste begin aanwezig zijn, nieuw. Dit zal NT2-docenten niet verbazen! Zij weten als geen ander dat Turkse cursisten voorzetsels in eerste instantie niet herkennen in de Nederlands les en dat ze vervolgens lange tijd moeite blijven houden met het gebruik ervan.

De taak van de leerder

Daarnaast maakt mijn onderzoek duidelijk dat de taak van de leerder om naar ruimte te verwijzen anders en moeilijker is dan vaak gedacht wordt. Mijn onderzoek laat bijvoorbeeld zien dat de leerder over moedertaalstructuren beschikt die niet rechtstreeks in het Nederlands gebruikt kunnen worden (bijvoorbeeld het ontbreken van voorzetsels van plaats in het Turks). De volwassen leerders die onderzocht zijn, kunnen dan ook gecompimenteerd worden met de manier waarop ze er in geslaagd zijn om na 2 jaar taalverwerving naar ruimte te verwijzen. Zonder daadwerkelijk NT2-lessen gevolgd te hebben, hebben ze veel geleerd over hoe in het Nederlands over ruimte gepraat wordt. En het allerbelangrijkste: zij worden door moedertaalsprekers van het Nederlands begrepen!

De taak van de docent

Ook geeft mijn onderzoek NT2-docenten inzicht in de complexiteit van de manier waarop 'ruimte' wordt uitgedrukt in het Nederlands. Een complexiteit die nauwelijks of niet is terug te vinden in de manier waarop 'ruimte' aan cursisten wordt aangeboden in NT2-methoden. Ook geeft mijn onderzoek docenten in de beroeps- en volwasseneneducatie en in het voortgezet onderwijs inzicht in verwervingsvolgordes en algemene factoren die tweede-taalverwervingsprocessen kunnen beïnvloeden. Zoals ik aan het begin van dit artikel al gezegd heb, moeten docenten echter vanuit een ander perspectief naar tweede-taalverwervingsprocessen kijken. Het is namelijk de taak van NT2-docenten om 'fouten' in het taalgebruik van cursisten te signaleren en om vervolgens te beslissen of er iets aan deze 'fouten' gedaan moet worden.

Het omgaan met 'fouten' van cursisten

Om zulke beslissingen te kunnen nemen, moet je als docent allereerst de taalpatronen die je bij je cursisten observeert kunnen begrijpen. Mijn onderzoek laat zien dat verklaringen voor 'fouten' op tenminste twee terreinen gezocht kunnen worden: in het Nederlands en in de moedertaal van de cursist. Echter, factoren die helpen om de vorderingen van een cursist te begrijpen, kunnen vaak niet zelf beïnvloed worden. Zo is de moedertaal van de cursist een gegeven in de taalles. In de NT2-lespraktijk kun je alleen proberen het natuurlijke verwervingsproces van de tweede taal te ondersteunen en te versnellen of de invloed van de moedertaal te beperken.

Als docent kun je verklaringen voor 'fouten' het beste zoeken in je eigen lespraktijk. Dit is eigenlijk het meest praktische aanknopingspunt dat je hebt. Hierbij kun je verschillende vragen stellen over onderwijsmethoden en werkvormen die je gebruikt hebt. Het gaat daarbij om vragen als: (1) in welke mate sluit ik aan bij natuurlijke verwervingsvolgordes? (2) heb ik dat wat fout gaat bij de cursist behandeld in de les? (3) hoe heb ik het behandeld? en (4) heb ik de cursist genoeg tijd gegeven om te oefenen? (Schenning 1996). Deze vragen kunnen zowel docenten van beginnersgroepen als docenten die les geven aan meer gevorderde cursisten zichzelf stellen.

Voor de eerste verklaring moet je als docent op de hoogte zijn van natuurlijke verwervingsvolgordes. Hierbij moet je in je achterhoofd houden dat het verbeteren van fouten die cursisten maken omdat ze aan een bepaald taalgebruik nog niet toe zijn, niet tot resultaten leidt. Bij de tweede verklaring kun je jezelf vragen stellen over de inhoud van de les: welke grammaticale verschijnselen heb ik behandeld? welke en hoeveel woorden heb ik besproken? wat heb ik behandeld op het gebied van uitspraak en spelling? welke signaalwoorden heb ik aan de orde gesteld? enz. Als je als docent duidelijk hebt of je dat wat fout gaat wel of niet behandeld hebt in de les, kun je jezelf vragen stellen over de manier waarop je het behandeld hebt: heb ik het receptief of ook productief geoefend? heb ik het in verschillende gebruikssituaties met de cursisten geoefend? zijn er

voldoende voorbeelden aan de orde gekomen? enz. Bij de laatste verklaring ga je na of je voldoende gelegenheid tot oefenen hebt gegeven: heb ik het in één les behandeld of over meerdere lessen verspreid? is er sprake van herhaling, uitbreiding en verdieping geweest? is er sprake van revisieopdrachten geweest? enz.

Als je op deze manier duidelijk hebt gekregen waarom een cursist een bepaalde 'fout' maakt, kun je als docent vervolgens bepalen welke 'fouten' voor verbetering in aanmerking komen.

Consequenties voor de lespraktijk

Naar mijn mening zou elke NT2-docent op de hoogte moeten zijn van natuurlijke verwervingsvolgordes en algemene factoren die deze volgordes verklaren. Zo krijg je als docent meer inzicht in het taalgedrag van je cursisten. Daarvoor biedt mijn onderzoek goede aanknopingspunten. Verklaringen voor 'fouten' die cursisten maken, moeten NT2-docenten echter met name in de inhoud van hun eigen lessen zoeken. Welke fouten vervolgens daadwerkelijk voor remediëring oftewel verbetering in aanmerking komen, is afhankelijk van de leerbehoeften van de cursist en de doelen van het lesprogramma. Andere criteria die je als docent hierbij kan gebruiken, zijn: (1) verstoort de fout de interactie? (2) stigmatiseert de fout de cursist? (3) is het een frequente fout? of (4) komt het betreffende item ook goed voor? (zie Caroline Schouten-van Parreren 1992).

Bij fouten die de communicatie verstoren staat de begripelijkheid centraal. Deze lijkt het meest verstoord te worden door fouten in het woordgebruik en fouten ten aanzien van voeg- en signaalwoorden. Bij fouten die stigmatiserend werken kan gedacht worden aan het systematisch verkeerd uitspreken van een woord. Fouten die frequent gemaakt worden behoeven vaak eerder verbetering dan fouten die

slechts een enkele keer voorkomen. Tot slot duiden items die zowel goed als fout voorkomen vaak op een ontwikkeling. De cursist is aan een volgend stadium toe en verbetering van de 'fout' kan ertoe bijdragen dat de cursist de stap ook daadwerkelijk maakt. Dat een item zowel goed als fout voorkomt, wijst er dus op dat de cursist de regel aan het ontdekken is. Dit is een verschijnsel dat zich op alle niveaus van taalverwerving voordoet.

Diagnostiseren in de lespraktijk

De verschillende stappen die ik hier beschreven heb (het signaleren, verklaren, selecteren en remediëren van 'fouten' op basis van de eigen lespraktijk), vormen het uitgangspunt voor de nascholingscursus *Leren diagnostiseren* die ik op basis van mijn promotie-onderzoek en opgedane leservaring ontwikkeld heb. Het is een cursus die NT2-docenten bewuster maakt van taalpatronen van hun cursisten en aanwijzingen geeft hoe cursisten geholpen kunnen worden bij het maken van een volgende stap in de verwerving van het Nederlands. Hierbij wordt steeds van de volgende drie vragen uitgegaan die je jezelf als docent kunt stellen: (1) wat doet mijn cursist? (2) hoe kan ik zijn of haar gedrag verklaren? en (3) wat betekent dit nu voor mijn lespraktijk? Dit is een vorm van diagnostiseren waarbij het 'normale' onderwijsleerproces niet door min of meer formele toetsituaties onderbroken hoeft te worden. Vaak wordt immers vergeten dat het beste diagnostische instrument uit de ogen en oren van de deskundige docent bestaat!

Tot slot

Mijn onderzoek, maar ook de nascholingscursus maken duidelijk, dat niet alleen NT2-leerders maar ook NT2-docenten een moeilijke taak te vervullen hebben! Dit geldt zowel voor docenten van beginnersgroepen als voor docenten van gevorderde cursisten.

Literatuur

- Hulstijn, J., e.a., *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Handboek voor docenten*, Amsterdam: Meulenhof Educatief, 1996.
- Schenning, S., *Leren diagnostiseren. Een nascholingspakket* (een handleiding voor de nascholer, een werkboek voor de deelnemer en een audio-cassette), in eigen beheer, 1996.
- Schenning, S., *Learning to talk about space. The acquisition of Dutch as a second language by Moroccan and Turkish adults*, Tilburg: Tilburg University Press, 1998.
- Schouten-van Parreren, C., Kan wat krom is weer recht worden? Het doorbreken van fossilisatie en het verbeteren van fouten vanuit leerpsychologisch perspectief, in: *Les best. Een selectie uit 10 jaar Les*, Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders (NCB), 1992.

Saskia Schenning



af, waarna ze assistent-in-opleiding werd bij het CLS (Centre for Language Studies). In juni 1998 promoveerde ze op haar proefschrift over de verwerving van het Nederlands als tweede taal door Marokkaanse en Turkse volwassenen bij Guus Extra aan de KUB in Tilburg. Tijdens haar promotie-werkzaamheden gaf ze ook lessen Nederlands als tweede taal, eerst aan allochtone studenten op de KUB en later

Saskia Schenning (1968) studeerde Taal- en Literatuurwetenschap aan de Faculteit der Letteren van de KUB in Tilburg met als specialisatie Taal en Minderheden. In 1991 studeerde ze

aan nieuwkomers op het Albeda College in Rotterdam. Daarnaast gebruikte ze resultaten van haar proefschrift en haar opgedane leservaring om een nascholingscursus voor NT2-docenten te ontwikkelen. Vanaf februari 1998 is ze werkzaam als stafmedewerker bij de Inspectie van het Onderwijs in Breda. In deze functie is ze betrokken bij de ontwikkeling van een nieuwe manier van toezicht houden door de inspectie BVE op ROC's: het integraal instellingstoezicht. Saskia Schenning woont in Voorburg, telefoon 070-3000 307.