



MET OPEN OREN

Vreemdetalenonderwijs aan
jonge kinderen op Aruba

Frans
Teunissen

MET OPEN OREN

Vreemdetalenonderwijs aan jonge kinderen op Aruba

Frans Teunissen

Departement van Onderwijs Aruba
Oranjestad, 2008

Inhoudsopgave

Voorwoord		4
Inleiding		6
Deel 1	Een vreemde taal leren	
Hoofdstuk 1	Taalverwerving in het algemeen: de taalleer-machine	15
Hoofdstuk 2	Een vreemde taal verwerven	36
Deel 2	Een vreemde taal onderwijzen	
Hoofdstuk 3	Vreemdetaaldidactiek: luisteren en spreken	60
Hoofdstuk 4	Vreemdetaaldidactiek: lezen, schrijven en schooltaalvaardigheid	92
Deel 3	Vreemdetalenonderwijs organiseren	
Hoofdstuk 5	Modellen van vreemde taalonderwijs	115
Hoofdstuk 6	Vreemdetalenonderwijs en taalbeleid op Aruba	137
Literatuur		152

Voorwoord

Om tegemoet te komen aan het recht van het kind om onderwijs te genieten in de moedertaal, is een meertalig model ontworpen voor het primair onderwijs op Aruba, waar voor ca. 70% van de leerlingen Papiamentu de moedertaal is. Dit model staat beschreven in de onderwijsbeleidsnota *Habri porta pa nos drenta* (PRIPEB 2004). Het meertalig model gaat uit van de specifieke taalsituatie op Aruba in onze historische context en houdt rekening met theorieën en onderzoeken wereldwijd. Deze publicatie moet gezien worden in het kader van het meertalig model.

Het model, dat in de eerste plaats gericht is op de meerderheid van de leerlingen, houdt in dat het kind zijn/haar schoolcarrière begint in het Papiamentu. Tegelijkertijd wordt het vanaf het prille begin van primair onderwijs spelenderwijs in contact gebracht met de vreemde talen Nederlands, Engels en Spaans. Ofschoon het Nederlands naast het Papiamentu een officiële taal is op Aruba, is het een weinig gehoorde taal voor de grote meerderheid van onze kinderen en is als zodanig in taalkundige termen een vreemde taal. De Engelse taal is rijkelijk aanwezig in de communicatie- en informatiemedia en het Spaans wordt door een substantieel deel van de bevolking gesproken. De vreemde talen zijn belangrijk in onze context als klein eiland, daar we afhankelijk zijn van wijder reikende talen om met de wereld te kunnen communiceren en om door te kunnen studeren.

Steunend op een goede ontwikkeling van de moedertaal, waarbij de relatie taal-denken een belangrijke rol speelt, worden langzamerhand ook de vreemde talen ontwikkeld. In onze huidige onderwijssituatie speelt de vreemde taal Nederlands een grote rol. Het is de instructietaal in de meeste typen onderwijs op Aruba. Het is daarom belangrijk om het kind in relatief korte tijd zover te brengen in de beheersing van het Nederlands, dat het op een succesvolle manier verder onderwijs kan volgen in die taal.

Tegenwoordig weten wij dat een vreemde taal leren beheersen een speciale didactiek vereist, de zogeheten “vreemdetalendidactiek”. Doorgaan op de traditionele manier, veronderstellend dat het kind al Nederlands kent wanneer het de school binnenstapt, zal niet leiden tot betere resultaten in het onderwijs. Wij zijn ons ervan bewust dat, om een nieuwe benadering en didactiek in de praktijk te brengen, het van essentieel belang is om alle actoren in het onderwijs degelijk te informeren. Onze leerkrachten moeten begrijpen waarom een vreemdetalendidactiek belangrijk is, wat deze inhoudt en hoe deze in elkaar zit.

Dr. Frans Teunissen, een expert op het gebied van o.a. ontwikkeling van methodes Nederlands voor anderstalige kinderen in Nederland, heeft in het kader van het FDA-project Nederlands als Vreemde Taal de opdracht gekregen om een “Handboek Nederlands als Vreemde Taal” te schrijven. Dit handboek is een middel om leerkrachten, studenten van het IPA en andere geïnteresseerden de nodige informatie te verschaffen over de spe-

ciale didactiek om een vreemde taal te leren. Stap voor stap wordt uitgelegd hoe een kind de moedertaal leert om daarna dieper in te gaan op de manier waarop een kind een nieuwe taal leert en de rol van de leerkracht hierbij.

Dat het kind op Aruba in een vreemde taal moet leren is een ongebruikelijke situatie in de wereld. Er zijn wel veel landen, waar leerlingen les krijgen in de meest gesproken taal van het land, terwijl ze thuis een andere taal spreken. Al gaat het om situaties die verschillen van de onze, toch kunnen wij veel leren van de ervaringen van deze landen en onderzoeken die gedaan zijn in het kader van het z.g. tweede-taalonderwijs, omdat er genoeg overeenkomsten zijn in het leren van een nieuwe taal in alle situaties. Alleen moeten wij er ons goed van bewust zijn dat onze situatie, onderwijs in een vreemde taal, veel “zwaarder” is voor het kind dan tweedetaalonderwijs, omdat het kind op Aruba buiten de school geen ondersteuning geniet voor de ontwikkeling van de Nederlandse taal.

Deze publicatie heeft niet de pretentie om antwoord te geven op alle vragen over taal in het onderwijs op Aruba. Het is wel een aanzet om de leerkracht de nodige informatie en ideeën te geven over het onderwijzen van het Nederlands op een manier die meer aanspreekt, aantrekkelijker en zinvoller is en die tot succes leidt. Er blijven genoeg vragen en onderwerpen over die verder bestudeerd en onderzocht moeten worden omtrent onze situatie op Aruba. Het is te hopen dat dit boek een bron aan informatie zal zijn om een belangrijk aspect van de innovatie van het primair onderwijs op Aruba te ondersteunen en dat het zal leiden tot het zoeken naar meer relevante informatie over taalonderwijs en vreemdetaaldidactiek.

Hartelijk dank aan dr. Frans Teunissen voor zijn welwillendheid en inzet om zich te verdiepen in onze taalproblematiek en deze kennis te vertalen in een handboek vol informatie en suggesties voor de Arubaanse leerkracht.

drs. Roosleen Oduber, directeur Directie Onderwijs Aruba.

December, 2008

Inleiding en leeswijzer

Voor bijna alle kinderen die op Aruba opgroeien is het Nederlands een vreemde taal, een taal die je in je dagelijkse omgeving vrijwel niet hoort. Pas als je op de kleuterschool komt, krijg je soms af en toe Nederlandse les, maar dat is niet zeker. Er is een grote kans dat je pas in de eerste klas van het basisonderwijs kennismaakt met het Nederlands. Vanaf dat moment krijg je les in een vreemde taal. Er ontstaat een breuk tussen de moedertaal en de vreemde schooltaal.

Het Arubaanse onderwijsbeleid zoekt naar mogelijkheden om de breuk in de taalontwikkeling van Arubaanse kinderen te vermijden. Eén van de onderdelen daarvan is een leerlijn Nederlands als vreemde taal vanaf het begin van de kleuterschool. Via een speciale didactiek krijgen kinderen vanaf vier jaar de kans het Nederlands te verwerven dat ze later in de basisschool nodig hebben om onderwijs in die taal te kunnen volgen. Voor die leerlijn is een aanpak ontwikkeld, bestaande uit een handboek en een praktijkgids. Het handboek beschrijft de achtergronden van zo'n speciale didactiek, die vervolgens in de praktijkgids tot op lesniveau geconcretiseerd worden.

In dit overzicht worden drie vragen beantwoord:

- Hoe ziet het Arubaanse taalbeleid in het onderwijs eruit?
- Hoe verwerven jonge kinderen een vreemde taal?
- Wat biedt dit handboek?

1 Op zoek naar een Arubaans taalbeleid

Met open oren staat niet op zichzelf. Ze is een van de bouwstenen van een Arubaans taalbeleid voor het hele primair onderwijs van 4 tot 12 jaar. Door het invoeren van een meertalig onderwijsmodel wil Aruba zijn onderwijssysteem langzamerhand geschikt maken voor de moderne tijd en de plaats die Aruba daarin heeft. Goed Nederlands leren is hiervan een belangrijk, maar zeker niet het enige element.

Ontevredenheid

De aanleiding om na te gaan denken over een ander onderwijsbeleid was de ontevredenheid over de prestaties van het Arubaanse onderwijssysteem. Dat systeem is inefficiënt, ineffectief en vervreemdend te noemen. Het is inefficiënt vanwege het grote aantal zittenblijvers en ineffectief omdat het enkele fundamentele doelen niet bereikt. Er is op Aruba veel schooluitval, de examenresultaten zijn laag en er gaat maar een relatief klein deel van de twaalfjarigen naar het algemeen voortgezet onderwijs. Ook het aandeel deelnemers aan hoger onderwijs is te laag voor een ontwikkelde samenleving als Aruba. Van de Arubaanse studenten die verder gaan studeren aan hogescholen en universiteiten in

Nederland maakt de helft de studie niet af, grotendeels omdat ze onvoldoende vaardigheden bezit om zich in vormen van hoger onderwijs te kunnen redden. Alles bij elkaar leidt dit ertoe dat de Arubaanse bevolking een lage scholingsgraad heeft, te laag voor een moderne, hoogontwikkelde samenleving. Ten derde is vooral het basisonderwijs vreemdend omdat veel van de inhouden betekenisarm zijn voor de kinderen.

Boosdoener

De breuk in moedertaal en onderwijstaal wordt als een van de hoofdoorzaken gezien van het geringe onderwijsrendement. Hiervoor zijn ook wel harde aanwijzingen. Volgens de statistieken hebben van huis uit Nederlandstaligen op Aruba veel meer kansen in het onderwijs dan niet-Nederlandstaligen. Nederlandstaligen zijn oververtegenwoordigd op havo en vwo, en duidelijk ondervertegenwoordigd in het beroepsonderwijs. Op de basisschool blijven naar verhouding veel kinderen zitten vanwege onvoldoende leesvaardigheid. Ook het aantal functioneel analfabete leerlingen aan het eind van de basisschool en aan het begin van het voortgezet onderwijs is hoger dan verwacht mag worden. Leraren zien veel problemen bij het lezen en interpreteren van schriftelijk materiaal, waarbij ze ongewone woordenschattekorten tegenkomen.

Intussen stapelen zich in het buitenland bewijzen op dat vormen van tweetalig onderwijs waarbij de geletterdheid in de moedertaal verloopt betere resultaten afwerpen dan onderwijs dat in een tweede of vreemde taal wordt aangeboden. De meeste van die resultaten worden bereikt bij leerlingen voor wie de onderwijstaal een tweede, geen vreemde taal is. We spreken over een tweede taal als de onderwijstaal tegelijk ook de taal is die in het hele land gesproken wordt. Voor een Spaanstalig kind in Amerika is het Engels niet vreemd: het is een tweede taal. Hij hoort vanaf de vroege jeugd die taal regelmatig gebruiken om zich heen of via de media. Met vier jaar is hij al gewend aan de klank van het Engels en herkent al een boel woorden. Dat maakt zijn startpositie op een Engelstalige school beter dan die van een gemiddeld Papiamentstalig kind op een Nederlandstalige school. Eenmaal op de basisschool en de high school aangeland, gaat het Engels een steeds grotere rol spelen. Vanaf het begin van zijn schoolcarrière heeft de tweedetaalverwerver ook buiten de schoolsituatie kansen om basis-Engels te verwerven. Voor het Arubaanse kind is het Nederlands vreemd. Hij hoort het alleen maar op school, zijn hele jeugd lang, en kan dus geen Nederlands 'oppikken' uit de omgeving of uit de media.

Toen wij Nederlandse lessen uitprobeerden bij een groepje vierjarige kinderen op een Arubaanse kleuterschool, hoorde meer dan de helft van die kinderen het eerste Nederlands van hun leven uit onze mond. Ze leerden een taal die verder in hun leven nauwelijks gebruikt wordt, dus de Nederlandse les en later het taalgebruik op school zijn de enige gelegenheden om Nederlands erbij te leren. We merken dit ook aan het onderwijsaanbod. Op Aruba is een Nederlands tweedetaalprogramma voor kleuters onbruikbaar. De inhoud is meteen al veel te moeilijk en ook de didactische aanpak slaat niet aan. Het onderscheid tussen tweede en vreemde taal is op Aruba hoogst significant.

Het zal duidelijk zijn: om te begrijpen waarom het Arubaanse onderwijssysteem onderpresteert, moet je eerst kijken naar het verschil tussen moedertaal- en vreemdetalenonderwijs.

Meertaligheid

Op grond van bovenstaande analyses zijn er pleidooien gevoerd om de moedertaal ook in het basisonderwijs als onderwijstaal in te zetten. Maar op zichzelf levert dit idee te weinig op voor Aruba. Aruba is een meertalige samenleving en staat als klein gebied te midden van grote taalgebieden waarmee er vele contacten zijn. Bovendien zijn Arubaanse studenten veelal afhankelijk van buitenlandse instituten voor een hogere opleiding. De groep taalkundigen en onderwijsspecialisten die zich gebogen heeft over een nieuw taalmodel voor primair onderwijs pleit dan ook voor een meertalig taalbeleid waarin elke taal die voor de ontwikkeling van Aruba een rol speelt een weloverwogen plaats en functie krijgt. De groep pleit dan ook voor een meertalig taalbeleid waarin elke taal die voor de ontwikkeling van Aruba een rol speelt een weloverwogen plaats en functie krijgt.

Uit deze discussie is het ‘modelo multilingual’ voortgekomen, een onderwijsmodel waarin het taalbeleid meer concrete vormen krijgt.

De grondtrekken van het meertalige onderwijsmodel zijn:

- Het Papiamentu, de moedertaal van de overgrote meerderheid van de Arubaanse bevolking, wordt doorgetrokken als voertaal tot aan het vijfde leerjaar basisonderwijs, en als doeltaal (schoolvak) in de periode daarna;
- Het Engels, het Nederlands en het Spaans worden als doeltaal (vak) aangeboden vanaf de start van de kleuterschool, het Nederlands dagelijks, de andere twee talen op minder frequente basis.
- Het Nederlands functioneert vanaf het vijfde leerjaar als voertaal in het onderwijs, nadat het lezen en schrijven van het Nederlands vanaf de tweede helft van het tweede leerjaar is aangeboden, in aansluiting op de beginnende geletterdheid in het Papiamentu.
- De twee andere vreemde talen worden gedurende het hele primair onderwijs als doeltaal aangeboden.

Vanuit dit model krijgt het ‘vak’ Nederlandse taal een duidelijke missie mee: zorg ervoor dat de kinderen tegen Pasen tweede leerjaar zonder problemen kunnen overstappen op het lezen in het Nederlands, en zorg ervoor dat ze bij het begin van het vijfde leerjaar voldoende Nederlands beheersen om alle schoolvakken in het Nederlands aangeboden te krijgen. Om de gedachten te bepalen: dit betekent dat de leerlingen halverwege leerjaar 2 de betekenis van zo’n 5000 Nederlandse woorden moeten kennen, anders begrijpen ze niet wat ze lezen. Het betekent ook dat de leerlingen al in klas 3 en 4 naast verhalende teksten ook informatieve Nederlandstalige teksten moeten kunnen lezen en begrijpen. En dat terwijl we ervan uit moeten gaan dat de meeste kinderen met vier jaar geen enkel Nederlands beheersen, en dat dus geen enkele communicatie door middel van alleen de

Nederlandse taal mogelijk is. Het zal duidelijk zijn dat dit speciale eisen stelt aan de didactiek waarmee de vreemde taallessen gegeven worden. Voor de ‘vakken’ Engels en Spaans als vreemde taal gelden minder dwingende eisen, maar ook zij moeten op een speciale wijze, passend bij het jonge kind, gegeven worden.

2 Een vreemde taal leren

Om te weten te komen hoe een vreemdetaal didactiek eruit moet zien zouden we moeten weten hoe jonge kinderen een vreemde taal verwerven. In beginsel is die vraag eenvoudig te beantwoorden: in principe net zoals hun moedertaal. Kinderen komen op de wereld met een taalvermogen. Als er tegen hun gepraat wordt, gaan ze vanzelf taal verwerven. Zoals alle kinderen op een gegeven moment rechteop gaan lopen, zo leren ook alle kinderen de taal van hun omgeving. Hun brein is erop gebouwd om allerlei regelmatigheden te vinden in de taal die ze om hen heen horen. Zo gaat het bij de moedertaal, zo gaat het in principe ook als ze later een nieuwe taal verwerven. Laten we dus eerst kijken naar het verloop van de moedertaal. Dan kunnen we het fundamentele model van taalverwerving ontdekken, de ‘taalleermachine’ die ook bij de vreemdetaalverwerving actief is.

Het basismodel van taalverwerving

Begrijpen

Eerst ontstaat taalbegrip. Lange tijd begrijpen de kinderen veel meer dan ze kunnen zeggen. Ze bouwen eerst een beeld van de taal op dat bestaat uit onbewuste, impliciete kennis. Het brein slaat informatie op over bijvoorbeeld de betekenissen van woorden en de regels waarmee woorden tot zinnen gecombineerd kunnen worden. De eerste taalkennis is globaal. De kinderen weten dat juf ‘goeiemorgen’ gebruikt als een begroeting, maar ze beseffen niet dat het woord bestaat uit ‘goeie’ en ‘morgen’. Ze horen ‘goeiemorgenkinderen’ als één geheel. Pas later worden de brokken taal verdeeld in aparte onderdelen. Vooral taalaanbod dat net ietsjes moeilijker is dan wat het kind op het moment gemakkelijk aankan, werkt stimulerend.

Spreken

Als kinderen gaan praten, levert dat twee extra ‘taalgroei kansen’ op. Doordat ze zichzelf horen, letten de kinderen meer precies op de vormaspecten van hun taalgebruik. Ze gaan bewuster met hun taalkennis om. Doordat de volwassenen iets terug zeggen, krijgen kinderen informatie over de kwaliteit van hun taaluiting: feedback. Dan helpt het als volwassenen constructief reageren. Je kunt ingaan op wat het kind zegt en op hoe hij het zegt. Reageren op het ‘wat’ is vele malen effectiever dan reageren op het ‘hoe’.

Nu kunnen we het basismodel van taalverwerving beschrijven:

Taalaanbod leidt tot taalbegrip, taalbegrip maakt taalproductie mogelijk, taalproductie lokt feedback uit. De feedback voedt de taalverwerving, waardoor het kind meer haalt uit nieuw taalaanbod. En dan begint het hele proces opnieuw, maar nu op een iets hoger niveau.

Het speciale van een vreemdetaal didactiek

Kinderen die op latere leeftijd een nieuwe taal gaan leren, gebruiken dit taalleermechanisme ook voor de nieuwe taal. Geholpen door een betekenisvolle situatie probeert hun brein regelmatigheid te ontdekken in de taal die op hen afkomt. Alleen: in het begin is alle taalaanbod vreemd. We kunnen wel taalaanbod geven, maar dat komt niet aan. Het kost veel tijd om voldoende aanknopingspunten te vinden om betekenissen te gaan begrijpen, laat staan om iets betekenisvol terug te kunnen zeggen, dus om echt te communiceren in de vreemde taal. En die tijd is zeer beperkt, want er is alleen taalaanbod binnen de lesuren voor die taal op school, een druppel in een zee van moedertaalgebruik. Het gebrek aan leertijd is de grootste vijand van de leraar vreemde talen. Minder leertijd betekent minder taalaanbod, en zonder taalaanbod komt het proces van taalverwerving niet op gang. Iedere vreemdetaal didactiek moet hier een oplossing voor vinden.

‘Leerzaam’ taalaanbod

Dat kan door het taalaanbod te intensiveren: veel begrijpelijk taalaanbod binnen de korte tijd die beschikbaar staat. Het meest effectieve middel hiertoe is om de hele les in de vreemde taal te laten verlopen. Een gouden regel voor vreemdetaalleraren is: *gebruik in je les consequent alleen de doeltaal*. Ga niet vertalen in de moedertaal, maar probeer begripsproblemen te voorkomen door de kwaliteit van je taalaanbod te verhogen. Verschillende middelen zijn geschikt om taalaanbod ‘leerzamer’ te maken:

- Werk over onderwerpen die de kinderen interesseren, waarbij betrokkenheid kan ontstaan. Taal die gaat over een interessant onderwerp, nemen de kinderen beter op dan taalaanbod over neutrale onderwerpen.
- Laat de kinderen bewegen of op een andere manier actief zijn.
- Ook verhalen maken jonge kinderen ontvankelijk voor het verwerken van taalaanbod. Verhalen waarmee ze zich kunnen identificeren, verhalen met drama en emotie, zetten de ‘taalleermachine’ aan het werk.
- Zeker bij verhalen moeten de woorden die de betekenissen dragen visueel ondersteund worden. Ervaren vreemdetaalleraren hebben kasten vol spullen en plaatjes waarmee ze betekenissen concreet en daarmee taalinput begrijpelijk maken.

Stress vermijden

Functioneren in een taal die je onvoldoende beheerst kan pijnlijk zijn, vooral als je moet praten terwijl iedereen naar je luistert. In de lange beginperiode van vreemdetaalverwer-

ving is een zekere spanning bij het praten niet te vermijden. Wel kan een leraar vreemde taal iets doen om de spanning zo laag mogelijk te houden, bijvoorbeeld door ervoor te zorgen dat kinderen de woorden begrijpen die nodig zijn om een gedachte onder woorden te brengen of door te zorgen voor een stimulerend, interessant onderwerp. Het beste middel om stress te vermijden is als kinderen niet gedwongen worden tot praten in de les, maar dat taalproductie op een ontspannen manier uitgelokt wordt. Praat zelf consequent in de doeltaal, maar accepteer dat kinderen lange tijd zullen antwoorden in hun moedertaal. Reageer primair op de boodschap die ze willen overbrengen, niet op de taalvorm waarin ze dat doen.

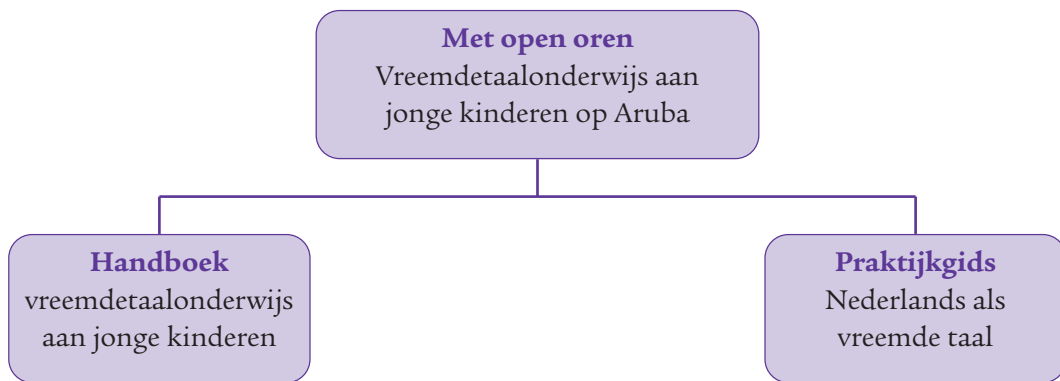
De vreemde taal gebruiken als instructietaal

Er is ook een totaal andere manier om meer tijd voor een vreemde taal te krijgen, namelijk door een van de andere schoolvakken in de vreemde taal te geven. De vreemde taal wordt dan ingezet als *voertaal* van onderwijs, niet alleen als *doeltaal*. Als het bewegingsonderwijs of natuuronderwijs op Aruba in een vreemde taal gegeven wordt, zou de tijd die kinderen in de vreemde taal doorbrengen verdubbeld worden. Dit werkt het best als de kinderen al enige kennis hebben van de vreemde taal en bij vakken die gemakkelijk concreet te maken zijn. Een ervaringsgegeven is dat zo'n 15% van de schooltijd aan het vreemdetalenonderwijs besteed moet worden om een betekenisvol resultaat te krijgen.

Dat zijn allemaal pogingen om de beperkte leertijd te compenseren. Maar er is ook een positieve boodschap voor het vreemdetalenonderwijs: kinderen die op latere leeftijd beginnen met het leren van een vreemde taal weten al veel over de wereld waarin ze leven. Ze hebben al een woordvoorraad, namelijk in hun moedertaal. Een gemiddelde Nederlandse 4-jarige kent de betekenis van 3200 woorden, opgeslagen in netwerken van woordbetekenissen. Hoe dat ligt bij Arubaanse kinderen weten we niet, maar duidelijk is dat ook zij een woordenschat hebben opgebouwd waarmee zij hun wereld in kaart brengen. Dat geeft een voorsprong, want al die betekenissen hoeven ze niet meer te leren. Een slimme vreemdetalendidactiek gebruikt de bestaande woordkennis en hun netwerken om het verwervingsproces te versnellen. Gedurende het grootste deel van het eerste lesjaar zou de betekenis van alle doelwoorden in de vreemde taal vanuit de moedertaal bekend moeten zijn. En als langzamerhand ook nieuwe begrippen geïntroduceerd worden, zorg er dan voor dat de betekenis volledige concreet ondersteund is.

Leeswijzer

Dit handboek is onderdeel van Met open oren, dat daarnaast ook bestaat uit een praktisch deel. In schema:



Met open oren: het handboek

Het handboek wil een steun zijn bij het geven van vreemdetalenonderwijs aan jonge kinderen. Het beschrijft de principes, de achtergronden en de didactiek van het vreemde taalonderwijs. Je kunt er niet uit lesgeven, al worden speciale werkvormen uitgebreid beschreven in hoofdstuk 3 en 4. Voor hulp bij het invullen van de dagelijkse lessen is een aparte praktijkgids geschreven. Wie hoofdstuk 1 en 2 van het handboek gelezen heeft, begrijpt waarom het beter is om in de Nederlandse les alleen Nederlands te gebruiken en niet te vertalen. Ook wordt duidelijk waarom het aanleren van losse woorden niet zoveel zin heeft, en waarom kinderen eerst tijd nodig hebben om begrip van de nieuwe taal te ontwikkelen voordat we van ze vragen dat ze iets terugzeggen.

Het handboek gaat over een vreemde taal leren in het algemeen, toegespitst op kinderen van 4 tot 9 jaar. De besproken principes gelden voor alle vreemdetalenonderwijs aan jonge kinderen, in welke taal dan ook. De praktijkgids richt zich op het geven van Nederlands als vreemde taal, maar is met de nodige aanpassingen ook te gebruiken als bouwplan voor het geven van Engels of Spaans.

In het handboek deel staan drie vragen centraal:

- Hoe verwerven kinderen een vreemde taal?
- Hoe kunnen we hierop aansluiten met onze vreemdetaaldidactiek?
- Hoe kun je het geven van vreemdetaalonderwijs organiseren?

De werking van het universele taalleermechanisme wordt in hoofdstuk 1 uiteengezet. Daar worden ook effectieve manieren beschreven om feedback te geven op taaluitingen van kinderen.

De vreemdetaalverwerving bouwt voort op het universele taalleermechanisme, maar kan sneller verlopen omdat zij gebruik maakt van wat in de moedertaal al verworven is. De vreemdetaalverwerving verloopt in de bedding die door de moedertaal gecreëerd is. Tegelijkertijd heeft de vreemdetaalverwerving eigen specifieke aspecten. Deze worden uiteengezet in hoofdstuk 2. Dan wordt duidelijk hoe de dagelijkse algemene taalvaardigheden in een vreemde taal verworven worden. Die kennis wordt dan toegepast op allerlei mythes en misverstanden die er bestaan over meertaligheid en het verwerven van meer dan een taal tijdens de ontwikkeling.

Hoofdstuk 3 en 4 richten zich op de concrete didactiek van het vreemdetaalonderwijs. Hoofdstuk 3 gaat over het verwerven van mondelinge taalvaardigheid, hoofdstuk 4 gaat dan in op lezen en schrijven in een vreemde taal, en op de bijzondere taalvaardigheden die nodig zijn voor het leren op school. In elk hoofdstuk trekken we conclusies voor de didactiek: principes en specifieke werkvormen van vreemdetaalonderwijs.

Vreemdetaalonderwijs kan op verschillende manieren georganiseerd worden, van ‘rui-ken aan’ tot indompeling in een vreemde taal. Van al die organisatievormen kunnen we iets leren. Hoofdstuk 5 zet de verschillende organisatievormen op een rij en vat samen wat de leerwinst is van de verschillende modellen van vreemdetaalonderwijs.

Al deze informatie wordt in het laatste hoofdstuk toegepast op de Arubaanse situatie. De centrale vraag is: biedt het ‘modelo multilingual’ van Aruba voldoende mogelijkheden om de taal te leren die kinderen nodig hebben om op school te kunnen slagen?

Het handboek is bedoeld als achtergrondmateriaal voor het opleiden van vakleraren vreemde talen. Verder is het geschreven voor studenten aan de lerarenopleidingen voor kleuter- en basisonderwijs.

Met open oren: Praktijkids

Zoals gezegd is er naast dit handboek een praktijkgids Nederlands als vreemde taal. In de praktijkgids worden de theoretische principes uitgewerkt in lessuggesties, verpakt in vijf thema’s. Omdat in de eerste twee thema’s enkele werkvormen aan bod komen die specifiek zijn voor beginnende vreemdetaalverwervers, zijn deze tot op lesniveau gespecificeerd. In totaal gaat het om 50 lessen, waarvan de meeste uitgetoetst zijn bij groepjes vierjarige Arubaanse kinderen. Deze werkvormen zijn voor bijna iedereen die nooit vreemdetaalonderwijs gegeven heeft nieuw. Daarom geven we hier maximale steun bij het ontwerpen en uitvoeren van de lessen. De andere thema’s geven alleen een opbouw, suggesties om zelf lessen op te zetten en materiaal in de vorm van tekeningen en werkbladen die bij de suggesties passen. Dus: de eerste 50 lessen lijken op een methode, de rest bestaat uit bouwstenen die de leraar kan gebruiken om zelf lessen te maken.

De praktijkgids is geen methode die letterlijk gevolgd kan worden. Zelfs in de eerste, helemaal uitgewerkte lessen, moeten leerkrachten voor zichzelf opschrijven wat ze precies gaan doen en zeggen. Pas dan ontstaat vreemdetalenonderwijs dat aangepast is aan de verschillen tussen klasjes kinderen en de individuele kinderen daarbinnen. We hebben dus bewust vermeden om een methode te maken. Wel is de map waarin de praktijkgids aangeboden wordt met opzet te groot gekozen, zodat de leerkracht Nederlands als vreemde taal er allerlei eigen materiaal als lesontwerpen en uitgeknipste illustraties tussen kan stoppen. Als zo een eigen 'vraagbaak' ontstaat, is ons doel bereikt.

Dankwoord

Verschillende meelezers hebben ervoor gezorgd dat dit een beter boek geworden is dan eerst het geval was. Dat geldt in de eerste plaats voor Evelyn Ruiz-Croes en Jessica Maduro, beiden medewerker van de projectgroep 'scol multilingual'. Dit handboek heeft geprofiteerd van hun jarenlange lezen en nadenken over de taalsituatie in het Arubaanse onderwijs. Verder hebben Angela Lien a lien, Lieneke Loor en Angelique Maduro, leerkrachten die de lessen Nederlands als vreemde taal verzorgen, uitgebreide feedback gegeven op de conceptteksten en hun kennis over het Arubaanse onderwijs met mij willen delen. Alle meelezers zeer bedankt.

Dank ook aan Anne-Marie Proveyer, de onmisbare link met het beleid.

HOOFDSTUK 1

Taalverwerving in het algemeen: de ‘taalleer-machine’

Zoals een hartspecialist de principes van de werking van het hart kent, moet een leerkracht weten hoe het taalleerproces in elkaar steekt.

Marianne Verhallen & Ruud Walst: Taalontwikkeling op school.

Het blijft een wonder, die taalontwikkeling. De koerende pasgeborene groeit in nauwelijks vier jaar tijd uit tot iemand die je de oren van het hoofd praat. Hoe doen die kinderen dat in vredesnaam? En hoe gaat dat als ze er later een andere taal bijleren? We weten steeds meer over de manier waarop de moedertaal zich ontwikkelt, en over de factoren die de taalontwikkeling beïnvloeden. Hierdoor weten we dat het verwerven van een nieuwe taal veel overeenkomsten heeft met de moedertaalverwerving, maar dat er ook flinke verschillen zijn.

Duidelijk is dat er een algemeen grondpatroon aan de basis ligt van taalontwikkeling, een ‘taalleer-machine’ die bij alle taalverwerving aan het werk is. De taalleer-machine is universeel. Hij geldt voor alle kinderen, op alle plekken in de wereld. Hij werkt ook bij het leren van nieuwe talen. Als iemand er een nieuwe taal bijleert, werkt het grondpatroon even hard voor het verwerven van de nieuwe taal als voor de ontwikkeling van de moedertaal. De huidige didactiek van het vreemdetalenonderwijs probeert zoveel mogelijk aan te sluiten bij de universele taalleer-machine.

Bij de meeste kinderen ontstaat de taalleer-machine tijdens het leren van hun moedertaal. Daarom staan we eerst stil bij de moedertaalverwerving, op zoek naar de werkzame factoren in de taalontwikkeling. Hopelijk begrijpen we dan beter waar de vreemdetaalverwerving op aansluit en hoe we de verschillen moeten verwerken in de didactiek van het vreemdetalenonderwijs.

TIP

Bedenk bij het lezen van dit hoofdstuk dat de informatie voor alle talen geldt. Dus ook voor de Papiamentstalige, Spaanstalige of Engelstalige taalontwikkeling tussen 0 en 8 jaar. Probeer de voorbeelden die je tijdens het lezen tegenkomt te vertalen naar je eigen moedertaal.

1.1 Het dagelijkse wonder: moedertaalverwerving tussen 0 en 8 jaar

Taalontwikkeling begint niet bij taal. Taalontwikkeling ontstaat vanuit de drang van kinderen om contact te leggen met anderen, om zichzelf te uiten, om geen honger of dorst meer te hebben, om de wereld te verkennen. Taal begint vanuit betekenis. Er is eerst een 'drive' om te communiceren: betekenissen te delen met anderen. Die drang is heel sterk: er zijn aanwijzingen dat baby's al in de buik van de moeder anders reageren op de stem van hun moeder dan op andere geluiden.

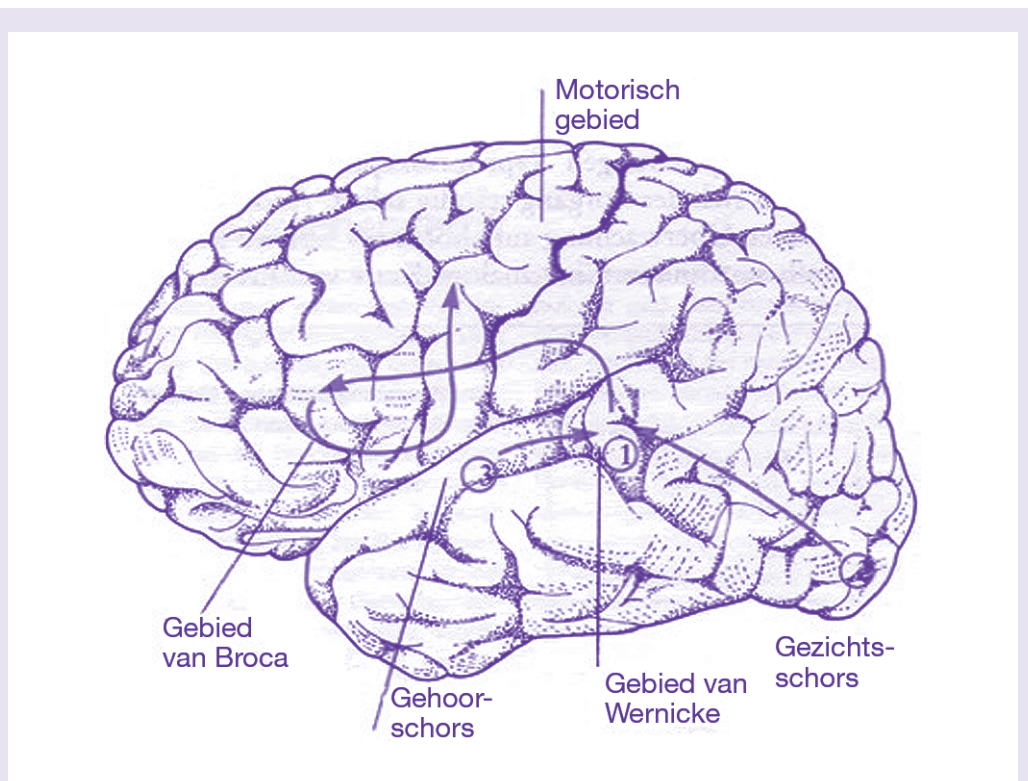
Betekenenissen delen

Taal groeit dus uit betekenisvolle communicatie. De taalontwikkeling lift mee op de behoefte tot delen van betekenissen. Kinderen die vanaf hun geboorte tweetalig opgroeien, weten tot hun derde jaar meestal niet dat ze verschillende taalsystemen gebruiken. Ze zijn bezig om te communiceren en staan niet stil bij de gedachte dat ze meer dan een taalsysteem leren beheersen. Al doende, verwerven ze ook taal. Het is wel zo dat het menskind bij zijn geboorte al voorbereid is tot het verwerven van het specifieke communicatiemiddel dat wij 'taal' noemen. Ze zijn gevoelig voor menselijke klanken en kunnen al vroeg klanken van elkaar onderscheiden. Vanaf het begin zijn kinderen er heel goed in om uit de brij van klanken die op hen afkomt regels af te leiden. Mensen hebben aangeboren taalvermogen: de mogelijkheid om regelmatigigheden te vinden in de taal waarin ze opgroeien.

Ook onze hersenen zijn goed voorbereid op het ontwikkelen van taal. Hersenwetenschappers kunnen met speciale technieken zien dat bepaalde stukken van de hersenen actief zijn als we taal gebruiken. In Box 1-1 kun je lezen wat er in de hersenen gebeurt bij het luisteren, lezen en praten.

Box 1-1 Taalverwerking in de hersenen

Wat gebeurt er met taalprikkels die de hersenen binnenkomen? Hoe worden ze door de hersenen verwerkt tot begrip, tot gesproken taal? Volg de pijlen in dit plaatje. Onze hersenen zijn in twee helften verdeeld. Als je je handen op je hoofd legt, ligt onder je linkerhand de linkerhelft van je hersenen. Daar zitten een paar hersengebieden die zich bezig houden met het verwerken van taalinput via de oren (praten, voorgelezen worden) en de ogen (lezen). Op het plaatje kijk je tegen de linkerkant van de hersenen aan. De ogen zitten links en de achterkant van je hoofd zit rechts van de tekening.



In de linkerhersenhalft liggen belangrijke centra die betrokken zijn bij het verwerken van taal. Gesproken taal komt vanuit de oren in de gehoorschors de hersenen binnen. De gehoorschors (3) ligt in de lange kloof waar de lijn naar toe wijst. De gehoorschors haalt taalklanken en andere klanken uit elkaar en zet ze om in hersenprikkel.

De 'vertaalde' taalklanken gaan dan naar het gebied van Wernicke (1), ook wel het zintuiglijke spraakcentrum genoemd. In het gebied van Wernicke worden de gehoorprikkel omgezet in betekenissen. Wernicke speelt een rol bij het begrijpen van taal, met name het zoeken van woordbetekenissen. Gelezen taal gaat vanuit de ogen eerst naar de gezichtsschors (2) achter in ons hoofd. Die herkent de prikkel als 'talig', maakt er hersenprikkel van en stuurt ze naar het gebied van Wernicke, waar het woordbegrip ontstaat.

Om gesproken taal te krijgen, moeten de prikkel eerst in de goede grammaticale vorm worden gezet. Dat gebeurt in het gebied van Broca, ook wel het motorische spraakcentrum genoemd omdat het de prikkel vertaalt in een vorm waarmee het motorische centrum iets kan uitrusten. Bij lezen en schrijven stuurt het motorisch centrum de mond en de hand aan.

Als we praten wordt in het gebied van Wernicke (1) het grondpatroon van wat we willen zeggen gemaakt. Dat wordt in het gebied van Broca omgezet in taal volgens grammaticale regels. Samen met andere delen van de hersenen 'maakt' Wernicke betekenis, 'Broca' giet haar in correcte taalvormen. Deze gegevens gaan naar het motorische centrum, waar de signalen worden gemaakt die onze spraakorganen aansturen. De spraakorganen produceren geluid dat anderen opvatten als taal.

Taalaanbod

Je kunt nog zo'n sterke drang tot communicatie hebben, als je geen taal om je heen hoort blijf je een taal-loos wezen. Er moet taalaanbod zijn. Kinderen die door wolven werden grootgebracht ontwikkelden communicatiemiddelen, maar geen taal. Sterker nog: ondanks intensieve trainingprogramma's kwamen ze met taal nooit verder dan een gemiddelde tweejarige. Taalaanbod is dus een noodzakelijke voorwaarde om taal te kunnen ontwikkelen. Maar als er taalaanbod is, komt taalontwikkeling op gang en stopt nooit meer.

Is het voldoende voor een goede taalontwikkeling als jonge kinderen een rijk en begrijpelijk taalaanbod krijgen?

Tot voor kort dachten veel taalwetenschappers dat kinderen taal leren door te imiteren wat opvoeders tegen hen zeggen. Als ze taalaanbod krijgen, zo dacht de imitatie-theorie, gebeurt de rest vanzelf. Dat is geen onzinnige gedachte. Vooral als je kijkt naar de opvoeding van baby's en dreumesen zie je dat ze heel vaak letterlijk nazeggen wat ze om zich heen horen. Of je hoort woorden en zinsdelen die ze letterlijk zo gehoord hebben. Dat geldt ook voor de klanken die ze gebruiken. Baby'tjes van Papiamentstalige ouders brabbelen met zes maanden al met andere klanken dan baby'tjes van bijvoorbeeld Nederlandstalige ouders. Het lijkt er sterk op dat taal zich ontwikkelt door nabootsing van meer gevorderde taalgebruikers. In ieder geval hebben kinderen een rijk en vooral begrijpelijk taalaanbod nodig om tot een goed niveau van taalontwikkeling te komen. Maar is het een voldoende voorwaarde?

De *imitatietheorie* kan een paar opmerkelijke feiten niet verklaren. Jonge kinderen gebruiken vaak taal die ze nooit eerder zo gehoord kunnen hebben. Als taal zich alleen door imitatie zou ontwikkelen, zouden kinderen altijd letterlijk nazeggen wat ze opgepikt hebben van anderen. En dit is niet het geval. Zelfs peuters verrassen ons regelmatig met eigen verzonden taaluitingen. Papiamentstalige Marlon noemde een soldachi (soort heremietkrab) een 'polis chikito'. De associatie van het woord 'soldachi' aan een uniformachtig iets, maar dan in het klein (kleine soldaat), doet Marlon komen op een zelfbedachte 'label': polis chikito (agentje of kleine agent). Sabrina maakt een creatieve, nieuwe uitdrukking op basis van bekende gegevens. Arlano van 4 heeft het over een 'hinca-hinca'

als hij de stekelige pega saya bedoelt. Een ander Papiamentssprekend kind noemde een bibliotheek een 'bukiteca'. Dit is geen imitatie: dit zijn eigen constructies.



“Soldachi”: Caribische landheremietkrab (*Coenobita clypeatus*)

Soms zie je ook dat kinderen in zelfgemaakte woorden laten zien dat ze met taalregels bezig zijn. Zo omschreef een Nederlandstalig kind het tegen iemand aanliggen als ‘aantegenen’: “Mamma, mag ik even aantegenen?”. Van een toestand: tegen mamma aanliggen als je op zondagmorgen even bij je ouders in bed mag, maakt ze een werkwoord, maar ze volgt wel de regels voor meervoudsvorming in haar moedertaal. Kinderen zeggen dingen als ‘aantegenen’, maar nooit zoiets als ‘aantegen’ of ‘aantegenink’. Ze beseffen al heel vroeg dat je in het Nederlands zoiets niet kan zeggen.

Actief en creatief

Kinderen imiteren niet alleen wat ze van volwassenen horen. Ze bouwen actief en creatief mee aan hun taal. Ze doen in hun hoofd iets met het taalaanbod. Ze bouwen zelf mee aan hun taalontwikkeling door allerlei regels te bedenken over de betekenis van woorden en de manier waarop zinnen in elkaar zitten.

Dat merk je ook aan de foutjes die ze maken. Zo noemt Sophie (2jr;11mnd) de laarzen van opa ‘schoenen’. Dat klopt niet, maar het wijst erop dat ze actief zoekt naar de gemeenschappelijke factor tussen allerlei schoeisels die ze tegen komt. Wat hebben al die dingen aan je voeten gemeen? Wanneer zeg je ‘schoen’ tegen zo’n ding? Waarom noemen ze sommige voetdingen ‘sandaal’? Sophie is duidelijk bezig in haar hoofd een regel te formuleren over de betekenis van de term ‘schoen’.

Zo zijn jonge kinderen ook bezig met het zoeken van grammaticale regels. Neem de meervoudsregel +en. Kinderen merken dat je van een woord het meervoud kan maken door er -en achter te zetten. Een kat is ‘kat’, maar als je er twee van hebt, zijn dat ‘katten’. Zo is het ook met og-en, sokk-en, popp-en, schoen-en, en een heleboel andere meervoudwoorden. Uit die ervaring construeert het kind een taalregel: als er ergens meer van zijn, moet je er -en achter zetten. Ze gebruiken die regel nu ook bij woorden waarvan ze het meervoud nog nooit gehoord hebben. In het Papiamentto maak je van veel werkwoorden een voltooid deelwoord door er ge- voor te plaatsen: gelijm. Even later doen ze dat ook bij ‘dal’ (slaan, botsen): gedald. Ze passen de regel zelf toe, ook zonder dat ze het woord gedald ooit gehoord hebben. Maar er zijn ook uitzonderingen: ‘sinta’ (zitten) verandert

niet als er een voltooid deelwoord wordt bedoeld. Veel jonge Arubaanse kinderen zeggen dan vaak gesinta. Dat is fout, maar aan de fout kun je zien dat het kind bezig is met de regels voor het maken van voltooid deelwoorden.

Dat speelt zich allemaal binnen in de hoofdjes van kinderen af. Pas als ze grammaticale foutjes maken, zoals in gesinta, of: Oma, hebben jullie twee wc-en? gunnen ze ons een kijkje in hun constructieproces. De fout verklapt de regel.

Imitatie en herhaling zijn belangrijk, maar de eigenlijke ontwikkeling gebeurt in de bezige taalwerkplaats in het hoofd. Je kunt taal niet aanpraten, je kunt wel voorwaarden scheppen om de innerlijke taalwerkplaats te voeden: taalaanbod geven, taalproductie uitlokken en bruikbare feedback geven op die taalproductie.

Kinderen construeren dus eigen taalregels. Hierdoor ontstond het idee dat taalontwikkeling beschouwd moet worden als een proces van *creatieve constructie*. Deze theorie gaat ervan uit dat de kinderen zelf regels maken over de grammatica van de taal waarin ze opgroeien. Door feedback van anderen gaan ze hun regelkennis uitbreiden, totdat deze overeenkomt met die van de volwassenen om hen heen.

Na een bezoek aan Eagle Beach zegt Anna-Celia (5jr;3mnd): “Ik zwemde keihard”. Welke taalregel heeft Anna-Celia geconstrueerd?

Taalproductie en feedback

De creatieve constructietheorie brengt ons een stuk dichterbij de waarheid over de taalontwikkeling. Maar toch is ze niet voldoende. Er ontbreekt iets, namelijk de rol van *interactie*. Kinderen krijgen niet alleen taalaanbod van hun ouders, ze zeggen ook iets terug en krijgen dan weer reactie van hun ouders. Door iets te zeggen, worden kinderen zich meer bewust van de taal die ze gebruiken. Als je iets onder woorden moet brengen, wordt je directer geconfronteerd met de taal zelf. Je hoort of je de juiste woorden gebruikt, je hoort jezelf zinsconstructies toepassen, je vraagt je af of de ander je begrijpt: je bent even bij de taal als instrument. Taalproductie leidt tot reflectie op de taal als middel, en daar kun je van leren.

Box 1-2 Nee, ander hende?

Je hebt uitgelokte of afgedwongen taalproductie en spontane taalproductie. Veel mondeling taalonderwijs werkt met afgedwongen taalproductie. Juf heeft een fluit laten zien, erop gefloten en gezegd: dit is een blokfluit. Wat is dit, Adam? Adam: ‘fluit’. Een blokfluit, Adam, zeg eens een blokfluit. Adam: Een blokfluit. Goed zo Adam. Spontane taalproductie verloopt anders, en vaak minder overzichtelijk, zoals naar voren komt uit de volgende anekdote. We proberen TPR-lesjes uit op kleuterschool

Fontein, bij een klein groepje kinderen. We zijn altijd met z'n vieren: één van ons geeft les, een ander neemt de les op met een camcorder en de twee anderen maken aantekeningen voor het nagesprek. Op een dag ben ik alleen, de drie anderen volgen een cursus Papiamento. Bij binnenkomst zegt Elishia: "Nee ander hende". Ik begrijp haar niet. Toevallig weet ik dat 'hende' het Papiamentse woord voor 'mensen' is, maar zelfs nu valt het kwartje niet. Elishia ziet mijn onbegrip en maakt er een vraag van "Nee, ander hende?" Nu begrijp ik haar.

Het verschil tussen Adams en Elishia's taalproductie is duidelijk. Adam geeft letterlijk terug wat hem net uitgelegd is, Elishia moet al haar bescheiden Nederlandse en communicatieve taalvaardigheden uit de kast halen omdat ze wil weten waarom die andere juffen er niet zijn. Dat is goed voor de taalverwerving. Als Elishia dit regelmatig doet, en bruikbare feedback krijgt op haar pogingen, zal ze het Nederlands sneller onder de knie krijgen.

Als kinderen iets zeggen, krijgen ze meestal taal terug. En de taal die ze terugkrijgen zegt iets over de kwaliteit van hun eerder taaluiting. Kijk maar:

Anna-Celia: Ik zwemde keihard.

Mamma: Ja, je zwom heel hard, je leek wel een dolfijn!

Dit is interactie. Het kind zegt iets, moeder reageert. Maar uit haar antwoord kan Anna-Celia afleiden dat er iets niet klopt met het woordje 'zwemde'. De regel die ze geconstrueerd heeft is niet altijd geldig. Die regel is: 'om de verleden tijd te maken moet je een -te of -de achter de tegenwoordige tijd zetten'. Door de inhoud van de feedback komt Anna-Celia erachter dat die regel bij het vervoegen van 'zwemmen' niet opgaat. Als Anna-Celia dit vaker ervaart, gaat ze na een tijdje ook de uitzonderingen op de regel goed zeggen.

Zonder feedback zou haar taalontwikkeling minder snel verlopen. Naast imitatie en creatieve constructie levert feedback binnen interactie een eigen bijdrage aan de taalontwikkeling.

1.2 Leren van ouders (en andere begripvolle volwassenen)

Ouders en verzorgers kennen het belang van interactie. Ook zij willen communiceren met hun kind. In hun drang om bij hun kind te zijn en ervaringen te delen, spreken ze veel met hun kind. Bovendien doen ze dat op een speciale manier. Ze passen hun taal aan

zodat die begrijpelijker wordt en een stimulerend effect heeft op de taalontwikkeling. Het volgende gesprek tussen een moeder en haar zoontje is daar een goed voorbeeld van. Vergelijk de taaluitingen van Troy aan het begin van het gesprek met wat hij aan het einde daarvan zegt. Je ziet dan dat de taaluiting van Troy aan het begin van het gesprek veel eenvoudiger is dan wat hij aan het eind daarvan zegt. Hoe komt dat? Wat gebeurt er in het gesprek dat ervoor zorgt dat Troy steeds beter gaat praten?

TIP

Lees eerst het gesprek en pas daarna het commentaar in de rechterkolom.

Troy gaat naar Baby Beach

Situatie: Het is weekend. Moeder Agnes en zoontje Troy (2jr;11mnd) praten over het aanstaande bezoek aan Baby Beach en wat daarvoor nodig is.

A Kom Troy, vandaag gaan we naar Baby Beach.	Moeder Agnes weet dat spelen op baby Beach een van de hoogtepunten is voor Troy. Dit is een gespreksonderwerp waarop Troy zeer betrokken is. Door een situatie van betrokkenheid te creëren zal Troy meer gaan praten en actiever op zoek gaan naar taalmiddelen. De 'taalmotor' werkt dan optimaal.
1 T Baby Beach! Baby Beach! (rent naar zijn kleerkast om zijn zwembroek te pakken)	Inderdaad raakt Troy opgewonden van dit onderwerp. De 'taalmotor' komt op gang.
A Ja, we gaan naar Baby Beach. Dan moeten we je zwembroek meenemen, en eten.	Agnes bevestigt de motivatie van Troy en brengt dan een nieuw onderwerp in.
2 T Eten mee. (loopt richting keuken)	
A Ja, we moeten ook eten meenemen. Brood en kip, anders krijgen we honger.	Agnes bevestigt de taaluiting van Troy, maar doet dit in een meer uitgebreide, correcte taalvorm. Dit is 'modeleren' van Troys taaluiting. Zij geeft hiermee bruikbaar taalaanbod, dat Troy kan overnemen. De herhaling geeft Troy de kans de nieuwe taalvorm in zich op te nemen.
3 T In de keuken, in de keuken is kip.	Troy brengt voor het eerst zelf een nieuw element in: hij komt tot taalproductie.
A Hier is het brood, en de kip ligt in de koelkast.	Taalaanbod: uitbreiding van de eerdere taaluiting met 'kip', 'koelkast'.
4 T De mand, jij moet de mand pakken.	Taalproductie. Troy gebruikt taal om zijn moeder aan te sturen.
A Natuurlijk, we hebben de mand nodig, anders kunnen we het eten niet meenemen. Daar gaat het brood in, de kip en een mes.	Agnes gaat in op Troys voorstel, maar doet dit zo dat de taaluiting van Troy aanzienlijk wordt uitgebreid. Dit heet 'extension': feedback geven door de taaluiting van het kind op te pakken en uit te breiden. Er is nu voor het eerst sprake van interactief taalgebruik: beide gesprekspartners

			brenge <i>n</i> iets in. Agnes maakt dit mogelijk door in te gaan op wat het kind zegt.
5	T	Met mes? Hier is mes. (wijst op bestek-lade) Ikke niet met mes.	Troy is nu echt bezig met creatieve taalproductie. Hij brengt een nieuw element in.
A		Nee, je mag niet alleen met een mes. Messen zijn gevaarlijk voor kinderen, dan krijg je bloed.	Weer verwoordt Agnes wat het kind bedoelt. Zij pakt de draad die het kind aanreikt op en gebruikt dit voor een verrijkt taalaanbod. Merk op dat Agnes het kind niet verbetert. Zij blijft bij de inhoud van wat Troy zegt, maar gebruikt die inhoud voor taalontwikkeling. De interactie blijft zo intact. Zou Agnes gezegd hebben: “Nee. Je moet zeggen ‘is het mes’ en ‘ik mag niet met een mes’“, dan zou zij gereageerd hebben op de vorm van de taalinhoud, niet op de betekenis die Troy inbrengt.
6	T	Ikke ook bloed. (wijst op zijn knie) Moest huilen.	Troy praat over iets dat vroeger gebeurd is.
A		Ja, je was op je knie gevallen bij oma.	Agnes blijft bij de taaluiting van het kind, en gebruikt hem om taalmiddelen aan te reiken voor de verleden tijd.
7	T	Ja, op knie gevallen ... en toen kwamen ... kwam allemaal bloed ... geeft oma mij een koekje.	Troy gaat door met informeren en verbetert zichzelf. Hier is goed te zien waarom taalproductie bijdraagt aan taalleren. Alleen doordat Troy zichzelf dingen hoort zeggen merkt hij dat ze niet helemaal perfect zijn.
A		Je was zielig hè? Ja, met messen moet je voorzichtig zijn, die zijn scherp, kijk maar. (laat snijvlak van een mes zien). Maar we kunnen wel samen snijden. We nemen dit plankje mee in de mand en kunnen we op Baby Beach samen snijden.	Agnes geeft taalaanbod. Omdat dit een reactie is op de inbreng van Troy, komt het taalaanbod beter aan bij Troy.
8	T	Samen snijden, mag Troy wel mes?	Troy herhaalt een voor hem nieuwe taaluiting: samen brood snijden. Vervolgens stelt hij een vraag.
A		Ja, jij mag het mes vasthouden, en dan hou ik je hand vast, en dan gaan we samen snijden.	Taalaanbod.
9	T	Ja, samen brood snijden, allemaal brood en kip.	Vergelijk deze taaluiting van Troy met de taaluitingen in 1 en 2. Door de interactie met een begripvolle volwassene is zijn taal nu veel rijker geworden.

De taalleer-machine

In dit korte fragment zijn alle elementen van moedertaalverwerving herkenbaar.

1. Betrokkenheid

Om te beginnen is Troy zeer gemotiveerd voor het gesprek. De ‘communicatiedrive’ werkt optimaal omdat het onderwerp veel betekenis voor hem heeft. Die drang zorgt ervoor dat kinderen ontvankelijker zijn voor nieuw taalaanbod, dat ze geconcentreerder luisteren en dat ze bereid zijn zich in te spannen om gedachten onder woorden te brengen.

2. Taalaanbod: begrijpelijk, iets boven huidig niveau

Binnen dit betekenisvolle communicatieve veld komt het taalaanbod van Agnes beter aan. Bovendien wordt het taalaanbod bijna steeds concreet ondersteund: snijden, plank, vasthouden, het zijn allemaal zichtbare en tastbare dingen. Kinderen leren altijd van taalaanbod, maar ze leren meer als het taalaanbod net iets boven hun huidige taalniveau ligt. Taalaanbod dat iets aan de moeilijke kant is, maar met enige inspanning toch begrepen kan worden, leidt tot een snellere taalontwikkeling.

3. Taalproductie

Al gauw gaat Troy ook iets zeggen. Hij komt tot taalproductie. Hij wil graag meedoen door wat hij ziet en denkt onder woorden te brengen. Dat kost moeite. Bij Troy kun je dit zien aan de ‘tweede starts’ (“In de keuken, in de keuken is brood”), aan de aarzelingen (Ja, knie gevallen ... en toen) en aan de zelfverbeteringen (“en toen kwamen ... kwam allemaal bloed”). De ‘taalmotor’ is hard nodig om de noodzakelijke energie op te wekken. Kinderen gaan eerder uit zichzelf iets zeggen als ze het onderwerp of de situatie betekenisvol vinden of als ze zelf het onderwerp van het gesprekje kunnen bepalen. De taal-



productie daalt als de gesprekspartner de uitingen niet accepteert of alleen maar reageert op de ‘fouten’. Taalproductie helpt de taalontwikkeling, maar alleen als het uitgelokt, niet afgedwongen wordt. Als kinderen zich gedwongen voelen iets te zeggen, krijgen ze stress. Alle energie gaat in de stress-ervaring zitten.

Ook zijn er situaties waarin kinderen gewoon geen spreekruimte hebben, bij-

voorbeeld omdat hun oudere zusje er telkens doorheen praat. Ze krijgen dan geen kans om een afgeronde boodschap in te brengen.

Als kinderen zelf iets zeggen, worden ze zich bewust van hun taal en staan daardoor stil bij hun taalvaardigheid. Bijvoorbeeld: Is het overgekomen wat ik zei? Het effect hiervan wordt versterkt doordat opvoeders de neiging hebben feedback te geven op de taal van kinderen.

4. Feedback

Taalproductie werkt vooral omdat hij de volwassene de kans geeft om feedback te geven. Als een kind iets onder woorden brengt, kun je hem laten merken hoe leuk of hoe goed hij dat doet. En daar leert hij weer van. Kijk nog eens naar het volgende stukje uit ons voorbeeld.

Troy: De mand, jij moet de mand pakken.

Agnes: Natuurlijk, we hebben de mand nodig, anders kunnen we het eten niet meenemen. Daar gaat het brood in, de kip en een mes.

Je ziet wat er gebeurt. Agnes begint met de taaluiting van Troy te accepteren: “Natuurlijk.”. Als Troy zes jaar is zal Agnes bezwaar hebben tegen de gebiedende wijs: “Je kunt het ook wel netjes vragen”. Maar nu weet ze dat Troy gewoon niet beter kan omdat hij onvoldoende taalmiddelen heeft. Dus accepteert ze de taaluiting.

Daarna vertaalt zij de betekenis die Troy wil overbrengen in meer volledig Nederlands. “Moet de mand pakken” wordt “we hebben de mand nodig”. Zij geeft Troy’s betekenis in meer gevorderd Nederlands terug aan Troy. Troy krijgt hierdoor een positief model aangereikt voor meer gevorderd Nederlands. Deze techniek heet dan ook met een Engelse term ‘*modelen*’: een positief voorbeeld demonstreren. Door te modelen, houdt moeder Agnes haar zoontje een taalspiegel voor. Via het model reikt zij Troy een alternatief aan voor zijn taalgebruik: zo zeggen grote mensen dat. Het model werkt dus als feedback: het zegt iets over de kwaliteit van Troy’s taaluiting en geeft tegelijkertijd een alternatief. Troy kan dit positieve voorbeeld gebruiken voor zijn toekomstige taaluitingen.

Een andere vorm van feedback die Agnes toepast zie je bij

Troy: Ja, op knie gevallen ... en toen kwamen, kwam allemaal bloed ... geeft oma mij koekje.

Agnes: Je was zielig hè. Ja, met messen moet je voorzichtig zijn, die zijn scherp, kijk maar (laat snijvlak van een mes zien). Maar we kunnen wel samen snijden. We nemen dit plankje mee in de mand en kunnen we op Baby Beach samen snijden.

Hier pakt Agnes de betekenis van Troy ook op (“Je was zielig hè?”), maar ze breidt haar uit met een verhaal over het gevaar van messen en maakt een natuurlijke overgang naar de volgende activiteit. Deze techniek heet ‘*extension*’. Al doende hoort Troy een boel

begrijpelijke taal en vermoedelijk ook enkele nieuwe woorden. Zo ontstaat uitbreiding van de taalmiddelen die Troy tot zijn beschikking heeft.

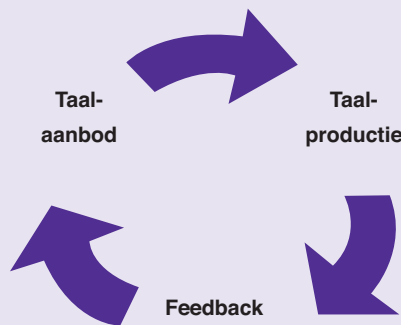
Feedback is dus eigenlijk taalaanbod-op-maat. Goede, bruikbare feedback sluit millimeter-precies aan op het taalniveau dat het kind nu heeft. Just in time, right in place. En weer werkt feedback het best als hij nét iets boven het huidige taalniveau uitgaat.

Afgezien van deze meer uitgewerkte vormen van feedback zie je ouders ook dingen doen die ervoor zorgen dat de taalproductie van het kind op gang blijft: belangstellend luisteren en een knikje met het hoofd. Dingen zeggen als 'Ja', 'Nee toch!' of gewoon 'mm' zeggen ten teken dat het kind begrepen is. Feedback leidt dus tot bruikbaar taalaanbod en nodigt uit tot nieuwe, rijkere vormen van taalproductie. Deze techniek heet 'bevestigen': laten merken dat je luistert, meeleeft en accepteert.

In box 1-3 staat een schema waarin het verband tussen de stimulerende strategieën is uitgebeeld.

Box 1-3 Werkzame factoren in de moedertaalontwikkeling

Betrokkenheid, motivatie, is de motor voor:



Dit is het basispatroon van de moedertaalontwikkeling in de vroege jeugd. Er is een onderwerp dat betekenis heeft voor het kind en binnen dit betekenisvolle veld krijgt het kind begrijpelijke taal te horen die net boven zijn actuele niveau ligt. De drang tot communiceren zorgt ervoor dat het kind gaat praten. Het mobiliseert alle taalmiddelen die het in huis heeft om zijn gedachten uit te drukken. Dat is op zichzelf al leerzaam: bewust de moeite nemen iets onder woorden te brengen. Door te praten, wordt de kans op bruikbare feedback van meer ervaren sprekers van de moedertaal vergroot. Die feedback werkt op zijn beurt weer als bruikbaar taalaanbod, vooral als zij werkt als taalmodel of als uitbreiding van taalmiddelen.

- Martim (bijna 3) is met zijn moeder in de vlinderkas van de dierentuin. “Wat een boel vlinderen”, roept hij vol verbazing uit. Hoe kan moeder het best reageren op dit grammaticale foutje: feedback a of b.
- a Ja hè, een heleboel vlinders. Kijk eens naar al die mooie vlinders.
 - b Het is niet vlinderen, maar vlinders. Zeg eens na: vlinders.

Bij b is de strategie *corrigeren*, bij a modeleren. Corrigeren bergt het gevaar in zich dat de interactie verstoord wordt. Dan gaat de taalmotor minder hard draaien. Natuurlijk mogen we af en toe best taal corrigeren. Als een kind een regel allang verworven heeft en daar nog fouten mee maakt, is het goed om expliciet stil te staan bij de incorrectheid. Maar als een kind midden in het constructieproces van een taalregel zit, zoals Martim, is het beter om te modeleren. Door te modeleren voeden we het taalverwervingsproces meer dan door te corrigeren.

Box 1-4 ‘Supportive’ versus ‘Tutorial’ taalondersteuning

Gordon Wells (1985) onderzocht de interactie tussen ouders en kinderen binnen het gezin. Bij een heleboel gezinnen mocht hij in een kast een gevoelige microfoon plaatsen. Die was niet altijd aan, maar de gezinsleden wisten niet wanneer hij aan was. Wells nam duizend uren gesprek tussen ouders en kinderen op en bracht de verschillen in taalontwikkeling tussen de kinderen in kaart.

Wells leidt uit zijn onderzoek af dat alle ouders hun kinderen ondersteunen bij het taalleren. Maar sommige ouders bleken meer dan andere onbewust te weten hoe het leren van hun kinderen vergemakkelijkt kan worden. ‘Supportive’, *ondersteunende* ouders helpen de taalontwikkeling van hun kinderen door de kinderen veel ruimte te geven om zelf iets in te brengen in het gesprek; ‘tutorial’ ouders volgden een meer *onderwijzende* stijl. Ze namen zelf het initiatief, stuurden de gesprekken sterk in en stelden veel vragen waar maar één antwoord op mogelijk is.

Toen Wells de taalontwikkeling van de kinderen ging vergelijken zag hij dat de taalontwikkeling bij kinderen van ondersteunende ouders sneller verliep dan bij kinderen van onderwijzende ouders. Bedenk eens wat dit betekent voor het moedertaalonderwijs!

1.3 Kwalitatieve verschillen

Via deze taalleer-machine leren alle kinderen praten. Het kan snel gebeuren, het kan wat langer duren, maar met een jaar of zes kan 99,9 % van alle kinderen in welk land ook ter wereld zijn moedertaal aardig gebruiken. Bij die paar kinderen die niet gaan praten is er meestal meer aan de hand dan een taalprobleem.

Grote verschillen

Maar: niet alle kinderen praten hetzelfde. Met zes jaar zie je al flinke verschillen in het soort taal tussen kinderen uit verschillende delen van de maatschappij. Dat is op zichzelf niet zo erg, maar sommige van die verschillen zorgen ervoor dat kinderen van ouders met weinig schoolopleiding veel minder woorden kennen en veel meer moeite hebben met het leren lezen en schrijven dan kinderen van hoogopgeleide ouders. En dat is erg, want in een hoogontwikkelde, Westerse samenleving zoals op Aruba, beperkt dit hun maatschappelijke kansen.

Neem de woordenschat, belangrijk voor al het leren op school. In hoogopgeleide milieus horen kinderen 2150 woorden per uur, ouders met een lagere opleiding komen op 1250, en ouders die van de bijstand leven komen niet verder dan 616 woorden per minuut. Nu is 616 woorden per minuut ook best veel, genoeg voor een normale taalontwikkeling, maar je krijgt wel in de loop van de ontwikkeling enorme verschillen in woordvoorraad tussen kinderen uit onderscheiden maatschappelijke groepen. Met drie jaar kennen peuters van hoogopgeleide Amerikaanse of Nederlandse ouders zo'n 3000 woorden. Voor kinderen van ouders met een lagere opleiding is dit 750, kinderen in de armste gezinnen kennen dan 500 woorden, zes keer minder dan de hoogstopgeleide categorie.

De taalleermachine voeden

Wat is nu vooral verantwoordelijk voor deze verschillen? Wat doen hoger opgeleide ouders, vooral de moeders, anders dan (zeer) laag opgeleide?

Leerzame gesprekken

Om te beginnen duren de gesprekjes die hoogopgeleide moeders met hun kinderen voeren veel langer dan de taalcontacten tussen ouders en kind bij lager opgeleiden. Dat betekent: meer beurtwisselingen, dus meer taalaanbod, meer spreekruimte voor het kind, dus meer taalproductie en daarom ook meer feedback. Die feedback is bij hoogopgeleiden ook effectiever dan bij laagopgeleiden. Ze lijkt op de feedback die Agnes aan haar zoontje Troy geeft: gericht op de betekenissen die het kind inbrengt, met veel bevestigingen, 'modellen' en 'uitbreiden'.

Een onderzoek

Waar komen meer verschillende woorden in voor: tijdens een gesprekje of tijdens het voorlezen uit een prentenboek? Wat verwacht je, en waarom?

Hypothese

Er zullen meer verschillende woorden voorkomen in het gespreksfragment / het prentenboekfragment, omdat:

Hoeveel verschillende woorden komen aan bod in het gesprekje tussen

Agnes en Troy? Hoeveel % is dit van het totaal aantal woorden in het gesprekje?

Pak een prentenboek voor 3-4-jarigen. Tel vanaf het begin de woorden totdat je evenveel woorden hebt als in het gesprekje Agnes-Troy. Tel nu het aantal verschillende woorden in het stuk prentenboek dat je geteld hebt. Bereken het %

Komt je verwachting uit? Klopt je 'theorie'?

Gesprekken die hoogopgeleiden voeren met hun kinderen gaan ook vaak over onderwerpen die buiten het hier-en-nu gelegen zijn, dingen die vroeger of elders gebeurd zijn. En dat betekent dat hun kinderen veel vaker woorden horen die in het dagelijks leven weinig voorkomen, maar wel in de boeken die ze straks op school gaan lezen. En juist deze 'daar-en-toen' taal is van belang voor het denken. Het denken verloopt in de bedding van de taal. Wie veel taal heeft, beschikt over het instrumentarium om conclusies te trekken, informatie te verankeren in het geheugen.

Voorlezen effectief

Misschien horen kinderen van hoopgeleide ouders per minuut zoveel woorden omdat ze veel voorgelezen worden. Dit is interessant, want voorlezen is naast gesprekjes de meest effectieve vorm om taalontwikkeling te stimuleren. Bij voorlezen produceert de volwassene meer woorden per minuut dan in welke andere taalgebruikssituatie dan ook. Door voorgelezen te worden, wennen de kinderen aan de taal van boeken, want de helft van de woorden in prentenboeken en kleuterverhaaltjes bestaat uit woorden die in leesboeken voorkomen, maar in het dagelijks leven vrijwel afwezig zijn. Herhaald voorlezen geeft kinderen de kans om bepaalde weinig frequente woorden te oefenen. Als een vader op Aruba het verhaaltje van de Drie Varkentjes verschillende keren voorleest, krijgt het kind een aardig idee van wat stro is, ofschoon er op Aruba heel weinig stro te vinden zal zijn. Kinderen die vaak worden voorgelezen, en die met een begripvolle volwassene kunnen praten over wat ze zien en horen, raken eraan gewend dat er buiten hun gezichtsveld een wereld is die bereikbaar is door middel van taal. Ook dit voedt de denkpatronen: kunnen denken over dingen die je niet onmiddellijk om je heen kunt zien. Voorlezen verbreedt de wereld.

Werkzame taalfactoren benutten

Het is duidelijk: hoogopgeleiden benutten de werkzame factoren van de taalontwikkeling beter. Ze creëren een taalsituatie waarin ze vanzelf meer bruikbaar taalaanbod net boven niveau geven. Hun peuters en kleuters krijgen volop de kans om zelf inbreng te hebben, en dit verhoogt de betrokkenheid, dus ook de bereidheid om gedachten onder woorden te brengen. De kinderen hebben meer kans taal op te pikken omdat de gesprek-

ken langer duren. De kinderen benutten de spreekruimte die ze krijgen en gaan meer praten. Als er dan taalproductie komt, geven de ouders meer stimulerende feedback. Ze reageren voornamelijk op wat een kind bedoelt te zeggen en nemen grammaticale onvolkomenheden mee door feedbacktechnieken te gebruiken die de communicatie in stand houden: bevestigen, ‘modelen’, uitbreiden. Het resultaat is dat met de taal ook het denken gestimuleerd wordt.

Moedertaal is fundament voor nieuwe taal

De meeste lageropgeleiden doen het niet slecht. Ook bij hun opvoeding leren de kinderen prima de moedertaal. Het is eerder zo dat laagopgeleiden de kansen om de taalleer-machine beter te laten functioneren minder benutten. Alleen als de taalontwikkeling erg weinig gevoed wordt, krijg je kinderen die veel moeite hebben met het goed leren lezen en het leren op school.

Vooraf kinderen van laagopgeleide ouders die op school in een andere taal dan thuis moeten functioneren, zijn dan extra in het nadeel. *De ontwikkeling van een nieuwe taal naast de thuistaal is direct afhankelijk van de kwaliteit van hun moedertaal.* Wie weinig woorden heeft in zijn moedertaal, zal er veel langer over doen om in de nieuwe taal te kunnen functioneren. Intussen is het onderwijs in die nieuwe taal al begonnen, zonder dat ze de tijd hebben gehad om te kunnen voldoen aan de taaleisen die dan aan hun gesteld worden. Ze horen uitleg van de leerkracht die ze niet helemaal kunnen volgen, ze lezen teksten waarvan ze veel woorden niet kennen, ook niet in hun moedertaal. Ze moeten denkprocessen uitvoeren waarvoor ze letterlijk geen taal hebben.

Nu wordt duidelijk waarop het ‘modelo multilingual’ van het Arubaanse onderwijsbeleid gebaseerd is: versterking van de kwaliteit van de moedertaal om de overgang naar het leren in een nieuwe taal mogelijk te maken. Voor een vreemdetaleraar is het dus hoogst belangrijk om te weten dat ook de moedertaal van de kinderen zich zo goed mogelijk ontwikkelt. De kwaliteit van de moedertaal is het fundament voor alle vreemdetalonderwijs.

1.4 Richtlijnen voor een taaldidactiek

Niet alleen de ouders, ook de school heeft een taak bij de taalontwikkeling. Die taak voert de school uit door rekening te houden met de werkzame factoren van de taalontwikkeling. Hoe kunnen we deze kennis benutten voor het moedertaalonderwijs op school?

Nu is een school anders dan een gezin. Op school zitten er bijna 30 kinderen in een lokaal met één volwassene, en die heeft behalve taalonderwijs ook een boel andere vakken te geven. In ieder geval zijn er vier richtlijnen af te leiden uit de werking van de taalleer-machine (Verhallen & Walst, 2001, 45):

- Creëer een betekenisvolle context, interessant voor de leerlingen, met veel mogelijkheden tot praten. Werk vanuit een thema, een gezamenlijk beleefde startactiviteit. Wat houdt kinderen van deze leeftijd bezig? Wat zou hen eventueel kunnen interesseren?
- Zorg voor taalaanbod, passend bij het onderwerp, maar net iets boven het huidige niveau van taalbeheersing. Lees voor, laat een videoband zien, hou een observatiekring, laat een ouder vertellen over haar beroep, verken met de kinderen een onderzoeksvraag, geef de kinderen passend en leuk geschreven leesmateriaal, etc. Bied de leerlingen taal waar ze iets aan hebben, niet te moeilijk, maar wel met nieuwe elementen. Denk er tevoren over na, welke woorden en constructies nog haalbaar zijn voor de kinderen en welke nu echt te moeilijk zijn. Denk er dan over na, hoe je die moeilijke woorden toch begrijpelijk kunt maken, bijvoorbeeld door er een plaatje bij te geven of er een actie aan te verbinden. Verhallen en Walst spreken over de drie B's van taalaanbod: Betrokkenheid, Begrijpelijkheid en Boven niveau.
- Organiseer de taallessen zo dat leerlingen veel kunnen praten. Zorg ervoor dat niet alleen de veelpraters aan het woord zijn, maar creëer ruimte zodat ook de stille kinderen aan de praat raken. Kinderen gaan meer praten als ze zelf invloed hebben op het onderwerp waarover gepraat wordt. Binnen de startactiviteit van een nieuw thema kunnen we erachter komen wat kinderen zelf inbrengen. Voer échte gesprekken, stel vragen die echt om een antwoord vragen.
- Reageer op de taaluitingen van de leerlingen. Help de kinderen te verhelderen wat ze bedoelen. Vraag of ze het nog eens willen zeggen omdat je het niet helemaal begrijpt. Leg links tussen de kinderen "Ik geloof dat Mia niet helemaal begrijpt wat je zegt, Milo. Kun je het nog eens uitleggen?" Vraag om verheldering:

- | | |
|----------------|--|
| 1. Erwan: | We hadden eerst ook een haas. |
| 2. Leerkracht: | Een haas? Echt? Was het geen konijn? (Vraag om verheldering) |
| 3. Erwan: | Een haas. En die is ook dood. |
| 4. Leerkracht: | Ooooh, wat naar. Omdat-ie te oud was? |
| 5. Erwan: | Nee, hij was ziek en toen wasie dood gegaan. |
| Leerkracht: | etc |

In beurt 2 en 4 zien we de leerkracht een verhelderingsvraag stellen. De leerling reageert met nieuwe taal. Dit is een goed voorbeeld van wat er mogelijk is aan taalstimulering binnen het onderwijs.

Als kinderen meer gaan spreken, hoor je ook meer 'fouten': woorden die niet helemaal passen, of stukken zin die niet goed lopen. Natuurlijk wil je die verbeteren. Als je verbetert, doe het dan terloops, door te 'modelen' of uit te breiden. In latere leerjaren: wijs kinderen op taalvormen die ze al dan niet correct gebruiken.

Samenvatting

Kinderen komen op de wereld met een aangeboren taalvermogen. Het taalvermogen is ‘aangeboren’ omdat het een eigenschap is van alle mensen ter wereld. Het is een ‘taalvermogen’ omdat het speciaal geschikt is voor het leren van een taal. Zoals we een gezichtsvermogen hebben, en een denkvermogen, zo hebben we ook een taalvermogen. Het taalvermogen bestaat uit de kunst om regelmatigigheden te vinden in de taal waarin we opgroeien.

De basis hiervoor wordt gelegd door het jonge kind. Tussen 0 en 8 jaar bouwen kinderen stap voor stap aan een systeem van regels waarmee je woorden en zinnen kunt maken in je moedertaal. Dat doen ze min of meer onbewust, vanuit een sterke drang de wereld te verkennen en betekenissen te delen met mensen die belangrijk voor hen zijn. Ouders en andere ‘significant others’ helpen het kind hierbij door taalaanbod te geven, ruimte en gehoor voor taalproductie te bieden en te reageren op de betekenissen die het kind wil overdragen.

Alle kinderen ontwikkelen op deze manier taal, maar de kwaliteit daarvan varieert. Als het taalaanbod rijk, begrijpelijk en net boven het huidige beheersingsniveau ligt, gaat niet alleen de taalontwikkeling sneller, maar neemt ook het denkvermogen toe. Als er veel spreekruimte is met feedback op maat, wordt de kwaliteit beter. Dit zijn factoren die het onderwijs kan benutten om de ontwikkeling van de moedertaal en het denken te stimuleren.

Dat is ook nodig voor het zich eigen maken van een nieuwe taal. Leraren vreemde taal zijn afhankelijk van een goede moedertaalontwikkeling. Hoe rijker de moedertaal, hoe verder ze een kind kunnen brengen in een nieuwe taal.

BIJLAGE BIJ HOOFDSTUK 1:

Praten over taal: taalkundige kernbegrippen

Hoofdstuk 1 gaat over taalverwerving in het algemeen. Maar wat verwerft iemand die een taal leert gebruiken? Wat leren we eigenlijk als we een taal leren? Dat moeten we aan de taalkundigen vragen. Zij hebben nagedacht over hoe taal in elkaar zit en kunnen ons woorden aanreiken om over taal te praten. Hier volgt een 'stoomcursus' van taalkundige begrippen die nodig zijn om je verder te verdiepen in de taaldidactiek.

Iedere taal is een samenhangend geheel waarbinnen drie deelsystemen te onderscheiden zijn: de *vormaspecten*, de *betekenisaspecten* en de *gebruiksaspecten* (Zie fig. 1).

Vormaspecten: regels voor het combineren van klanken, tekens en woorden

Tot de vormaspecten behoren de fonologie, de morfologie en de syntaxis.

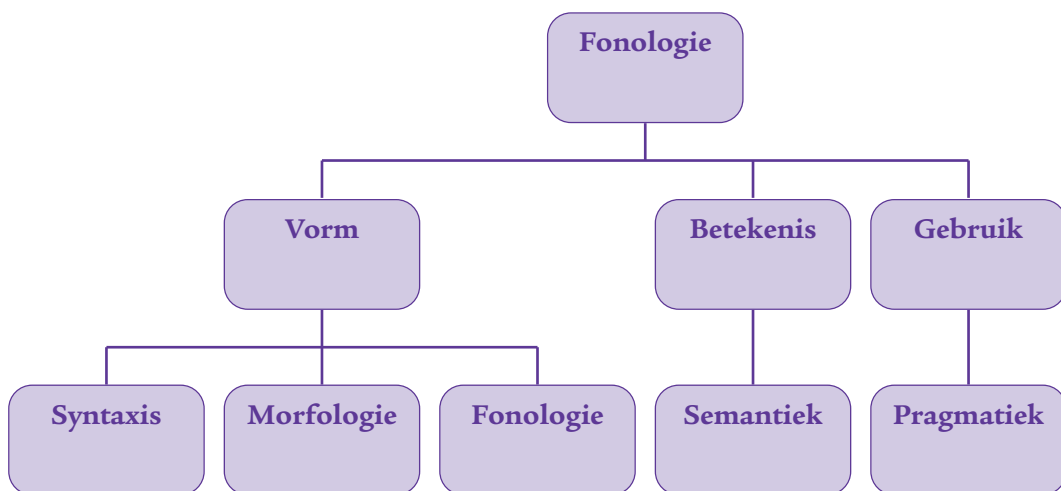
De *fonologie* is het klanksysteem van een taal: de klanken die in de taal voorkomen, de regels om klanken te combineren tot woorden en de klemtoon en klankbuigingen die in die taal gebruikt worden. Zo komt de klank 'sch', te horen in 'Schiphol', in het Nederlands voor, maar niet in het Duits. In het Nederlands ligt de klemtoon van woorden meestal op de eerste lettergreep: klémtoon, in het Frans op de tweede: klemtóón. Kinderen moeten leren hoe de klanken van de taal waarbinnen ze opgroeien gecombineerd kunnen worden tot woorden. Ze zijn daar trouwens erg goed in: als kinderen een nieuwe taal erbij leren, is hun uitspraak veel beter dan wanneer volwassenen een nieuwe taal leren.

Je kunt ook kijken naar de patronen die een taal gebruikt om woorden te vormen: de *morfologie*. In het Nederlands kun je niet schrijven skie-ing, in het Engels wel. Het Nederlands en het Engels hebben een ander systeem om woorden te vormen. Als we kijken naar patronen van woordvorming, praten we over de morfologie van een taal. Een taal bestaat uit morfemen, dat zijn de kleinste betekenseenheden van die taal. Sommige morfemen, zoals 'mond' en 'boca' kunnen op zichzelf bestaan, andere leveren pas betekenis op als ze aan een ander morfeem geplakt worden: 'kind' + 'eren' = kinderen, 'come' + 'mento' = comemento. De woorden 'eren' en 'mento' hebben een ander woord nodig om tot leven te komen.

Het derde vormaspect van een taal gaat over de manier waarop zinnen gevormd worden: de *syntaxis*. Iedere taal heeft eigen regels om woorden aaneen te rijgen tot correcte zinnen. In 'Juan bijt Cheyenne' heeft iemand anders pijn dan in 'Cheyenne bijt Juan'.

Betekenisaspecten: woorden en hun betekenissen

Om communicatie aan de gang te houden zijn de woorden en hun betekenissen van de taal veel belangrijker dan de vormaspecten. Zoals de Nederlandse taalkundige René Appel ooit zei: "In het buitenland heb je meer aan een koffertje met woorden dan een koffer vol syntaxregels". Dat geldt ook voor kinderen. Om te kunnen communiceren via taal moeten kinderen in hun ontwikkeling een woordenschat opbouwen, bestaande uit labels en de achterliggende concepten. Het *label* is de buitenkant van een woord: dat wat je hoort of leest. Het *concept* is de betekenisinhoud die door het label weergegeven wordt. De woordenschat is niet te vergelijken met een woordenboek. In een woordenboek staan de woorden op alfabet onder elkaar. Het lexicon dat in ons hoofd zit bestaat echter uit allerlei netwerken van woorden. Alle woorden zijn op de een of andere manier gelinkt aan andere woorden. De woorden en hun betekenissen vormen het betekenisaspect van een taal, door taalkundigen de *semantiek* van een taal genoemd.



Figuur 1: Kijken naar taal: drie deelsystemen.

Gebruiksaspecten: wanneer zeg je wat, tegen wie, met welk doel?

Gesprekje Opa-Sophie (3 jaar, 1 maand)

Situatie: Op de fiets van de crèche naar het huis van Opa en Oma

Sophie: Heb jij gekookt?
 Opa: Ja, sliertjes met saus.
 Sophie: Wat is toetje?

Opa: Heb ik nog niet over nagedacht.
Sophie: Op de crèche krijgt wij nooit ijs.
Opa: Dus jij zou wel weer eens een ijsje willen eten.
Sophie: Ja!

Kinderen zijn ware meesters om via taal hun doelen te bereiken. Vanaf haar eerste vraag manipuleert Sophie het gesprek in de richting van het begeerde ijsje. Iedere ouder kan dit voorbeeld aanvullen met vele andere slimme manieren van sociaal taalgebruik. Hier komt een derde invalshoek tot taal naar voren: het gebruiksaspect, de pragmatiek. Het is niet voldoende dat je een woordenschat en taalvormen tot je beschikking hebt: je moet deze ook op een passende en efficiënte manier kunnen inzetten in sociale situaties. Iedere taal heeft passende manieren om anderen te groeten, om zich te verontschuldigen, om een ander op diens tekortkomingen te wijzen, enzovoorts. Deze manieren zijn cultureel bepaald. In Nederland kun je bijna iedereen aanspreken met 'je' en 'jij', als je je verder maar op een respectvolle manier gedraagt, maar Duitsers zien dit in het openbare leven als respectloos. Met je oma praat je anders dan met je vriendjes. In de pragmatiek komen talige en culturele regels bij elkaar.

Maar pragmatiek gaat niet alleen om sociaal passend, het gaat ook om efficiënt je doelen bereiken. Door iets te zeggen kun je verschillende doelen nastreven. Soms wil je je gewoon uiten, omdat je iets kwijt wil. Een andere keer wil je iets gedaan krijgen van een ander. Je past je taalgebruik aan dit doel aan. Een volgende keer wil je je belangen verdedigen tegenover anderen. Je gebruikt dan taal die geschikt is om je te verdedigen, voor jezelf op te komen. Als je voor de klas staat moet je kinderen vaak iets duidelijk uitleggen. Je kiest dan taal die daar geschikt voor is. Soms, als je iets moeilijks moet doen, praat je er hardop tegen jezelf bij om het gemakkelijker te maken. Bij ieder doel past een eigen manier van taalgebruik. Uitleggen vergt andere taalmiddelen dan je verdedigen als iemand iets van je af wil pakken. De talige communicatie kan dus verschillende functies hebben. Kinderen moeten een arsenaal aan taalfuncties leren beheersen, zodat ze binnen verschillende contexten efficiënt opereren.

De term grammatica wordt in de taalkunde gebruikt om alle regels voor vorm, betekenis en gebruik samen te vatten. Grammatica is dus veel breder dan de syntaxis, de manier waarop zinnen in een taal worden gevormd. Behalve syntaxis vallen er ook de regels voor morfologie, fonologie en pragmatiek onder.

HOOFDSTUK 2

Een vreemde taal leren: luisteren en spreken

Als een slazaadje niet groeit, geven we de tuinman de schuld, niet de sla.

Boeddhistisch spreekwoord.

De meeste mensen op aarde gebruiken meer dan een taal in hun leven. Er lopen veel meer meertaligen op de wereld rond dan eentaligen. Ze hebben hun andere talen meestal ‘opgepikt’ uit hun omgeving, omdat ze andere mensen in die taal hoorden praten, via de tv, door te spelen met anderstalige vriendjes, van collega’s op het werk. Zo leren Spaanstalige Dominicanen of Franstalige Haïtianen die op Aruba werken, het Papiamentto. In deze situatie is de andere taal een *tweede* taal. Er is veel aanbod in de tweede taal.

Bij vreemdetaalverwerving is de andere taal vrijwel afwezig in de omgeving van de leerling. De meeste Papiamentstalige kinderen horen in hun dagelijks leven praktisch geen Nederlands of Frans. Voor hun zijn het *vreemde* talen, die ze alleen maar op school of een cursus kunnen leren. Vreemdetaalverwerving is volledig afhankelijk van school. Dit maakt de vreemdetaaldidactiek bijzonder.

2.1 Hoe leer je een vreemde taal?

Een tweede of een vreemde taal leer je grotendeels op dezelfde manier als de moedertaal. Het basismechanisme van taalontwikkeling is ook bij vreemdetaalverwerving actief. Net als bij de moedertaalverwerving is het aangeboren taalvermogen druk in de weer om patronen te ontdekken in de vreemde taalklanken die op hem afkomen. Dat gaat grotendeels onbewust. De vreemdetaalverwerver is gericht op betekenis, hij weet niet dat zijn brein druk bezig is taalinput te verwerken en taal te produceren. En net als bij de moedertaal gaat dit beter als het taalaanbod betekenis heeft vanuit de situatie. Als de leerling een drang of reden heeft om te luisteren of te praten, neemt hij eerder woorden en zinnen op. Ook de ontwikkeling van de tweede of vreemde taal is afhankelijk van omgang met ‘sympathieke’ native speakers die reageren op datgene wat je wil zeggen en in hun reactie bruikbare feedback geven op de kwaliteit van je taal.

Verschillen

Maar er zijn ook verschillen tussen het verwerven van de moedertaal en een vreemde taal. Misschien wel het grootste verschil ligt in het taalaanbod. Het aanbod van de vreemde taal is vele malen kleiner dan van de moedertaal. Dat aanbod verschijnt dan ook nog in een tamelijk kunstmatige situatie: een schoolklas of een cursusgroep. Minder taalaanbod betekent: latere taalproductie en minder feedback op de geproduceerde taal. Bovendien is het taalaanbod in de vreemde taal in het begin per definitie onbegrijpelijk, anders was het geen vreemde taal. Het taalleermechanisme: taalaanbod, taalproductie, feedback, krijgt geen voeding. Dus hoe creëert de leraar Nederlands als vreemde taal een betekenisvolle praatsituatie als de leerlingen geen woord Nederlands kennen?

Praktijktip:

Als je Nederlands geeft aan leerlingen die weinig Nederlands kennen, ga je als leraar al gauw vertalen in de moedertaal. In de moderne vreemdetaal didactiek wordt dit sterk afgeraden. Vertalen vermindert het taalaanbod in de doeltaal en ontnemt de kinderen de reden om in de doeltaal te functioneren. Probeer onbegrip op te lossen door meer taalsteun te geven, zo luidt het advies. Laat het zien, laat het doen, demonstreer het.

Gelukkig is er ook een lichtpuntje: de leerlingen die op school een vreemde taal gaan leren, hebben al een taal geleerd. Zelfs een vierjarige kleuter beheerst zijn moedertaal redelijk goed. In ieder geval heeft hij kennis van de wereld. Hij weet bijvoorbeeld waar zijn mond is en wat je nodig hebt om te eten. Hij heeft dus concepten geleerd en hoeft daar alleen nog maar het nieuwe woordlabel aan te plakken. Als een leraar NVT op zijn mond wijst en zegt 'mond', begrijpt iedere vierjarige onmiddellijk waar dat nieuwe woord op slaat.

Nu kan dit voordeel ook weer een nadeel met zich meebrengen. Misschien schept het juist verwarring als je dezelfde dingen in een nieuwe taal gaat zeggen. En: de moedertaal leer je als baby, binnen de context van een baby: verschonen, drinken, voeren, in bed stoppen. Dit soort contexten zijn voor een vierjarige niet interessant. Maar als je interessante contexten voor vierjarigen wil creëren, zijn die al gauw te ingewikkeld voor het talig niveau in de nieuwe taal. De belevingswereld van de vreemdetaalverwerver loopt altijd ver voor op zijn taalbeheersing. Hij kan van alles beleven, maar er niet over praten. Hier ligt een uitdaging voor het vreemdetalenonderwijs. Het is een van de redenen waarom het geven van een vreemde taal aan kinderen een vak is.

Box 2-1 Geef kinderen een reden om te communiceren

Wanneer is taalgebruik communicatief? Als we een leerling halverwege het schooljaar vragen: "Hoe heet je?" heeft dat geen communicatieve waarde. Iedereen in de klas weet

immers al maandenlang hoe die leerling heet. En de leerlingen weten ook dat hun leraar dat weet. De beruchte vraag: “Ben je een jongen of een meisje” is niet alleen zonder communicatieve lading, maar ronduit beledigend voor de leerling. Als echter een leerling geblinddoekt wordt en de naam moet achterhalen van een andere leerling in een spelsituatie, dan wordt de vraag “Ben je een jongen of een meisje” ineens een echt verzoek om informatie. Zowel de vraag als het antwoord hebben nu een communicatief doel gekregen.

In het vreemdetalenonderwijs heeft de leraar de plicht om een betekenisvolle context op te roepen. Niemand anders kan dat doen. Je kunt ‘echte’ authentieke communicatie oproepen, zoals in hoofdstuk 1 gebeurt bij Troy die zo graag een dagje naar zee gaat. Stel, de kinderen komen ’s ochtends op school, gaan in de kring zitten en de leerkracht zet een doosachtig iets in het midden met een doek er overheen. Als de kinderen stil zijn, horen ze geritsel onder het doek. De leerkracht hoeft dan weinig te zeggen: kinderen gaan vanzelf praten, vragen stellen, veronderstellingen ten beste geven enzovoorts. Communicatiebehoefte is geschapen.

n+1

De Amerikaanse taalkundige Krashen heeft als eerste het belang van taalaanbod voor taalleren naar voren gebracht. Als het brein onbewust probeert ‘chocola te maken’ van de chaos aan klanken, zo zegt hij, moet het taalaanbod begrijpelijk zijn, maar net iets boven het huidige niveau van taalbeheersing liggen. Bevat het taalaanbod weinig nieuws, dan kan er ook weinig nieuwe taal geleerd worden. Is het taalaanbod te moeilijk, dan kan de vreemdetaallearder er geen betekenis meer in vinden en haakt af. Taalaanbod moet dus op $n+1$ liggen: één treetje hoger dan het actuele niveau. Als leerlingen het woord ‘potlood’ kennen, kan de leraar vragen: “Geef me die potloden eens aan, asjeblijft”, zonder verdere uitleg. Het woord ‘potloden’ ligt voor deze leerlingen op $n+1$. Hij heeft het nooit gehoord, maar de meervoudsvorm is begrijpelijk, dus een haalbaar stapje hoger. Je krijgt ook taalaanbod door te lezen. Dan geldt $n+1$ net zo goed als voor mondeling gegeven taalaanbod. Iemand leert pas nieuwe woorden uit een tekst als die net boven zijn actuele niveau van leesbegrip ligt. Onderzoekers hebben uitgerekend dat normaal gesproken tenminste 95% van de woorden in een tekst bekend moet zijn, willen we uit een tekst nieuwe woordkennis kunnen opdoen. De overblijvende 5% is $+1$. Niets is zo frustrerend als teksten lezen waarvan je de helft van de woorden niet begrijpt.

Wel is er variatie al naar gelang innerlijke motivatie of nieuwsgierigheid om te weten en de hoeveelheid concrete taalsteun. Mensen pikken meer op uit een tekst die hen interesseert. Dus: leuke, interessante teksten op het juiste niveau en goed ondersteund. Als de tekst concreet ondersteund wordt, bijvoorbeeld door bijpassende tekeningen of een leraar die het nog eens demonstreert, kunnen leerlingen meer taal aan dan zonder die

steun. Box 2-2 geeft een voorbeeld van een situatie waarbij een sterke motivatie helpt om taalbarrières te overwinnen.

Box 2-2 ‘Drive’ en ‘taalsteun’ helpen spelers van computerspellen

Ook op Aruba zijn er jongeren die graag ‘gamen’ op de computer. Fanatieke gamers die nooit Engels op school hebben gehad, zijn in staat om een Engelstalige handleiding bij een nieuw spel te begrijpen. Ze spannen zich extra in en op het scherm vinden ze allerlei signalen die de tekst begrijpelijker maken. Ze begrijpen dan zinnen als: “At two bleeps you are dead”, “The First Circle can get you 4 Credits, the second 8, and so forth”, “Release from the dungeon will set you back for 50 Credits”. In deze laatste zin wordt het woord ‘dungeon’ pas duidelijk als er op het scherm inderdaad een middeleeuwse gevangenis getoond wordt. Dan wordt taal concreet ondersteund. “Set you back for” is typisch Amerikaanse spreektaal. Dit soort specifieke uitdrukkingen in het informele taalgebruik is moeilijk te doorgronden voor mensen die nog bezig zijn Engels te leren. De gamer snapt wel dat hij moet betalen, maar het zou helpen als er simpel standaard-Engels was gebruikt: “To get out of the dungeon you have to pay 50 Credits”.

Kortom: over welk taalaanbod geschikt is voor wie, in welke situatie, valt nog wel het een en ander te zeggen. Een hoge graad van motivatie en veel concrete aanwijzingen over de betekenis van woorden en handelingen, kan iemand die een nieuwe taal verwerft op een hoger niveau brengen.

Wat betekent ‘drive’ en taalsteun voor het vreemdetaalonderwijs? Hoe kunnen we ze benutten?

Taalaanbod, motivatie en taalsteun

Motivatie en concrete taalsteun maken taalaanbod begrijpelijk. Dat betekent nogal wat voor het beginstadium van het vreemdetaal leren. Als je de taal helemaal niet kent, ligt voor jou alle aanbod op frustratieniveau. Vergelijk een gesprek tussen twee Chinezen in het Chinees in een minimarket op Aruba en jij hoort het aan. De taalchaos regeert.

Je gaat zoeken naar aanknopingspunten in de omgeving. Dan helpt het als je vrij precies weet, waar die stortvloed van klanken over gaat, en als dat onderwerp je interesseert. Het helpt al als de spreker wat langzamer en duidelijker praat, als hij belangrijke dingen een paar keer herhaalt, als hij sleutelbetekenissen een extra nadruk geeft. Het helpt nog meer als de taal die wezenlijk is voor het begrijpen van de ‘boodschap’ visueel geïllustreerd wordt, of met handelingen even voorgedaan. Door de motivatie ga je beter luisteren en kijken, door de taalsteun worden meer stukken taalaanbod toegankelijk. Zo leren

Arubaanse kinderen Engels door keer op keer een Engelstalige film op dvd te bekijken. In de klas heb je de kans om de vreemde taal niet te laten bij een chaos (Chinees in de minimarket) maar zin te geven door de inhoud toegankelijk en interessant te maken en daarbij te zorgen voor veel herhaling en concrete ondersteuning.

Stress is slecht voor taalverwerving

Krashen veronderstelt dat een gevoelsmatige barrière een rol speelt bij het verwerven van een nieuwe taal. Een nieuwe taal leren is altijd een beetje ‘tricky’ omdat je beseft dat je er niet zo goed in bent als een ‘native speaker’ van die taal. Vaak wil je heel graag iets zeggen, maar je kunt het niet. Of je begint iets te zeggen, maar plotseling blijkt dat je een woord mist. Krashen spreekt over een ‘affectieve filter’: alles wat te maken heeft met **emoties**, zoals angst en **gevoelens**, zoals trots, schaamte, behoeften (bijvoorbeeld aan bevestiging), **attitudes** (negatieve of positieve houding tegenover de nieuwe taal of haar gebruikers). De affectieve filter werkt als stress die het taalaanbod tegenhoudt. Wie ooit een spreekbeurt heeft gehouden, weet hoe de affectieve filter werkt. Of je volgt een lezing in een taal die je wel kan volgen, maar niet zo goed kan spreken. Dan voel je een drempel om in een volle zaal vragen te stellen en je mening te geven in die taal.

De filter kan hoog of laag zijn. Alleen als hij laag ligt, dringt het taalaanbod zo diep in de taalverwerver binnen dat nieuwe taal ontstaat. Bovendien wordt de taalverwerver bij een lage affectieve filter aangemoedigd om meer te durven zeggen. Hij zal vaker contacten met sprekers van de doeltaal aangaan en zo nieuw bruikbaar taalaanbod te krijgen. Dat gebeurt met twee spelende kleuters waarbij ieder een andere taal spreekt. Ze voelen geen angst om elkaars taal te spreken, het gaat om het spel.

Welke didactische consequenties kun je trekken uit de werking van de affectieve filter?

Krashen denkt dat er geen enkele vreemdetaalmethode is die de affectieve filter helemaal kan uitschakelen. Je kunt hem alleen zo laag mogelijk maken door het stressniveau bij de leerling te verlagen. Het helpt al geweldig als kinderen in het begin helemaal niets hoeven te zeggen in de nieuwe taal. Als we wachten totdat de leerling er zelf aan toe is om te gaan spreken, bepaalt hij zelf het stressniveau dat hij aankan. Bovendien hoeft de leerling alleen maar op één vaardigheid tegelijk gericht te zijn: luisteren en begrijpen. Als hij tijdens het luisteren al weet dat hij verplicht is om straks iets te gaan zeggen, moet hij tijdens het luisteren daar al mee bezig zijn.

Je hebt zelf vast ooit een of meer vreemde talen moeten leren. Misschien heb je vroeger zelfs les gehad in een taal die niet je moedertaal is. Heb je zelf de werking van het affectieve filter bij talen leren ervaren?

Dit is verreweg de meest effectieve methode voor stressreductie:

- Laat de leerling zelf bepalen wanneer hij gaat praten.
- Neem voor die tijd genoeg met reactie in de vorm van handelingen: aanwijzen, kleuren, bouwen, zingen, knippen, tekenen. Het kan even duren, maar uiteindelijk gaan alle leerlingen praten in de doeltaal.
- En als de leerling een woordje of zinnetje gaat zeggen, vermijd dan stress door altijd positief te reageren. Zo wordt iedere poging om iets te zeggen positief beloond.
- Verbeter in de beginfase nooit expliciet fouten die leerlingen in de vorm van de taal maken. Ga in op de inhoud van wat de leerling zegt en laat door 'modeling' en 'uitbreiding' blijken wat de meer adequate taalvorm is.

Als dan ook nog het onderwerp of thema interessant is voor de leerling, ontstaat een stressarme omgeving waarin taalverwerving kan gedijen.

2.2 Het eerste spreken in een vreemde taal

Alle kinderen gaan ooit spreken in de vreemde doeltaal, maar ze doen dat op hun eigen tijd. Meestal hebben ze een tijd nodig om eerst taalaanbod in zich op te nemen en te verwerken. Ze praten dan nog niet in de vreemde taal. Vanaf een week of tien zijn er sommige leerlingen die al proberen hun bedoelingen over te brengen via de nieuwe taal. De meesten hebben meer tijd nodig, maar na een jaar taalonderwijs is de 'stille periode' voor alle leerlingen wel voorbij.

Woordjes nazeggen

Veel kinderen beginnen hun weg naar de taalvaardigheid met het nazeggen van woorden die ze horen, bijvoorbeeld:

Leerkracht: "Je hebt een dikke viltstift nodig om dit te kleuren."

Leerling: "tift".

Maar leerlingen zeggen ook woorden na van medeleerlingen die meer van de vreemde taal beheersen. Als voorbeeld nemen we een stukje gesprek tussen kinderen uit het onderzoek van Lily Wong Fillmore. Het ene kind, Heidi, is van huis uit Engelstalig en Nora Spaanstalig. De kinderen zijn ongeveer 5 en een half jaar en Nora is net 7 weken op school. De kinderen zijn aan het 'kleien' met plasticine (play-dough).

O=onderzoeker; H=Heidi; N=Nora.

O *What are you making, Heidi?*

H (She is tracing around the lid (deksel) on a flattened piece of playdough):

The can.

O *And you, Nora?*

N **The can.**

O *Which is the can? Show me the can, Nora.*

N I dunno.

(Takes the lid and presses it down on her playdough.)

O *What are you doing with the lid?*

H I'm making an ashtray.

O *What are you making Nora?*

N **[dA oektrek]** (Opm.: Als iets tussen [] staat, wordt het in fonetisch schrift weergegeven.)

O *What's an ashtray?*

N **Una rueda grande.** (Een groot wiel)

Nora zegt systematisch na wat Heidi voorzegt. Bij navraag wordt duidelijk dat ze de betekenis niet altijd vat. Ze stelt een hypothese op, en ooit moet die getoetst worden. Waarschijnlijk gaat het Nora ook niet om de betekenis van de woorden te leren, maar om aan te geven dat ze mee wil doen in het spel, dat ze 'in' is voor contact. Bovendien experimenteert ze met de klanken van het Engels.

Formule-achtige brokken

Vrij snel daarna hoor je kinderen formule-achtige brokken van de vreemde taal gebruiken, bijvoorbeeld "Kijk-es". Het zijn 'brokjes' van de vreemde taal die in een bepaalde situatie functie hebben. Veel kinderen zeggen in spelsituaties 'Kijk-es', 'Laat me zien', 'Die is van mij'. Dat zijn brokken die bij de situatie 'spelen met andere kinderen' horen. Het zijn vaste talige formules, kinderen staan er niet bij stil dat ze samengesteld zijn uit verschillende woorden. De taalverwerver beseft niet dat 'Kijk-es' bestaat uit de woorden 'kijk' en 'eens'. 'Kijk-es' is een vaste klankcombinatie die past bij een of meer bekende situaties. In dit geval hoort Nora de formule 'Kijk-es' in een spelsituatie, dus als zij de volgende keer weer in een spelsituatie komt, gaat ze die formule regelmatig gebruiken. Zo geeft ze te kennen dat ze mee wil doen met anderen, dat zij een mogelijk interessante gesprekspartner is voor de andere kinderen. Beginnende taalverwerwers ontwikkelen eerst een repertoire van die bruikbare taalformules. Ze hebben een voorkeur voor formules waarmee je interactie met anderen kunt starten. Voorbeelden hiervan zijn:

- Ik ook spelen
- Wacht even
- La me zien
- Geef me ...
- Gaan we ...
- Weet je wat?

Door deze formules wordt de taalverwerver vertrouwd met de opbouw van de nieuwe taal lang voordat hij bewust nieuwe zinnen kan construeren. Nora ontdekte de formule "How do you do dese", en gebruikte haar te pas en te onpas.

Flexibel worden door talige formules te combineren

Nog later gaan de kinderen een taalformule veranderen al naar gelang de situatie. Kijk hoe Nora dat doet:

‘How do you do dese **September por mañana?**’

‘How do you do dese **flower power?**’

‘How do you do dese **little tortilla’s?**’

‘How do you do dese in **English?**’

Nora ‘denkt’ achter ‘How do you do dese?’ een open plek, waar ze al naar behoefte iets kan invullen om een zin te krijgen die in een andere situatie bruikbaar is. De laatste variant: ‘How do you do dese in **English?**’, is uitermate nuttig, want nu kan de taalverwerter vragen om verduidelijking als hij iets niet weet of niet begrijpt.

TIP

Leer de kinderen ergens in het begin van het vreemdetaalprogramma de taalvormen om hulp te vragen. Uitdrukkingen zoals “Wilt u het nog eens zeggen, alstublieft?”, “Ik weet het Nederlandse woord niet”.

Als volgende stap pakt Nora van de formule alleen de eerste drie woorden: ‘How do you’ en maakt daarmee zinnen die betrekking hebben op handelingen:

How do you **like to be a cookie cutter?** (Zou jij de koekjes uit het deeg willen steken?)

How do you **make the lower?**

How do you **gonna make dese?**

De afstand tot de correcte vragende zin in het Engels is dan niet ver meer. Een tijdje later kan Nora vragen stellen als:

How do you **make a little gallenas?**

How do you **make the flower?**

Nog later komt de verleden tijd erbij:

How did you **make it?**

How did you **lost it?**

Met een kleine verandering kan dezelfde zin iets anders uitdrukken.

Wat een efficiënte uitvinding!

Holistisch principe

De taaluitingen zijn niet altijd grammaticaal correct. Waar het om gaat is het principe van verwerving. En dat principe is dat de taalverwerter steeds meer stukjes grammatica losmaakt uit talige formules. Eerst is er een puzzel, en uit die puzzel lichten stukjes op die later op een andere manier met elkaar verbonden worden tot nieuwe puzzels.

Samenvattend:

- Eerst is er betekenis, erbij willen horen.
- Dat levert situaties op waar bepaalde woorden en talige formules bij horen. Omdat die stukjes taal vaak te horen zijn, worden ze onthouden.
- De talige formules worden dan wendbaar gemaakt door er delen van andere formules aan te plakken.
- Vervolgens worden die meer ingewikkelde talige bouwsels weer uit elkaar gehaald en op een correcte wijze met elkaar gecombineerd.

De ontwikkeling van het spreken gaat dus van geheel naar delen. Eerst ontwikkelen zich vaste formules. Die worden vervolgens flexibel gemaakt door ze te combineren met andere brokken taal. De taalontwikkeling verloopt holistisch. Het is dus wezensvreemd aan de taalontwikkeling om kinderen voornamelijk te confronteren met losse woorden of taalregels.

Box 1-1 Taalverwerking in de hersenen

Toen Wong-Fillmore nog eens goed naar de leerweg van Nora keek, zag ze dat Nora bij het verwerven van de Engelse taal bepaalde aanpakken, strategieën toepaste. Sommige strategieën hadden te maken met de sociale situatie waarin ze Engels leerde. Ze gebruikte daarbij de andere kinderen en het groepsgebeuren om er Engels bij te leren. Dit waren de sociale strategieën. Daarnaast deed ze ook vaak een beroep op haar gezonde verstand, haar kennis, haar geheugen en haar denkvermogen. Dit waren de *cognitieve* strategieën.

Al die strategieën hebben tot gevolg dat Nora veel taalaanbod krijgt, veel meer dan een kind dat deze aanpakken niet toepast. Ook heeft ze meer gelegenheid om te praten en daar reactie op te krijgen. Al die strategieën voeden het taalleermechanisme. Hier volgt een overzicht. Een meer gedetailleerde uitwerking, met voorbeelden van enkele strategieën, vind je in bijlage 1 bij dit hoofdstuk.

Sociale Strategieën

S-1 Sluit je aan bij een groepje en doe net alsof je iedereen begrijpt, ook al is dat niet zo.

Cognitieve Strategieën

C-1 Neem aan dat alles wat gezegd wordt betrekking heeft op de situatie waarin we verkeren. Als iemand iets zegt dat je niet begrijpt, neem dan aan dat het niet gaat over de maan of over iets dat op een andere plaats is gebeurd, maar over iets dat hier en nu aan de orde is. Doe een gok!

S-2 Geef met een paar slim gekozen woordjes de indruk dat je de taal beheerst.

C-3 Pak wat stukjes van de vreemde taal en begin te praten. Misschien zeggen ze iets terug, en dan heb je weer taal-aanbod. Misschien slaat het nergens op, maar dat weet je dan voor de volgende keer.

C-3 Zoek naar telkens terugkerende onderdelen van bekende formules en gebruik deze om te variëren.

S-3 Als je er even niet uitkomt: reken op de hulp van je vrienden. Soms zoek je naar een woord, maar als je speelkameraadjes dat merken, zeggen ze het meestal voor.

C-4 Gebruik wat je aan taalmiddelen hebt en probeer er het beste van te maken. Ook al heb je nog maar weinig woorden tot je beschikking: hou niet je mond maar gebruik ze en kijk hoever je komt.

C-5 Werk eerst aan de grote dingen, stel de details uit tot later. Probeer niet meteen alles te begrijpen en perfect Engels te praten.

Vreemde taal verwerven is iets anders dan vreemde taal leren. Dit alles betekent dat er een fundamenteel verschil is tussen het verwerven en het leren van een taal. In de volgende tabel zijn die verschillen naast elkaar gezet.

Verschil tussen verwerven en leren van een vreemde taal

Verwerving

Vergelijkbaar met de moedertaalverwerving

Taal wordt onbewust 'opgepikt'

'Impliciete kennis'

Leren

Formele taalkennis: woordenboekwoorden, grammaticaregels

'Kennis over' de taal

Expliciete kennis

Gaat er vanuit dat formeel onderwijzen van taalregels niet leidt tot taalvaardigheid

Gaat er vanuit dat formeel onderwijzen van taalregels leidt tot taalvaardigheid

De doeltaal wordt gebruikt voor echte communicatie

Een 'gevoel' voor correct taalgebruik ontwikkelen

Regels kennen

Dit is de reden waarom de oude grammaticale taalleermethoden verlaten zijn. De basis van het vreemde talenonderwijs verloopt volgens het verwervingsprincipe. De meeste activiteiten zijn gericht op het verwerven van taal: met de taal bezig zijn binnen communicatieve situaties. Oefening en herhaling zijn in sommige situaties belangrijk, maar zijn altijd functioneel. Stilstaan bij taalvormen kan nuttig zijn, maar niet de taalvormen als ruggengraat van het vreemdetaalprogramma. Leren komt na verwerven.

Box 2-4 Hersenonderzoek ondersteunt taalverwervingstheorie

Taal die binnenkomt wordt grotendeels verwerkt in de linkerhersenhalft, zo hebben we in hoofdstuk 1 gezien. Regelstructuren zoals wiskunde en grammaticaregels worden grotendeels in de rechterhalft verwerkt. De linkerhalft kan taal oppikken, verwerken en vastleggen als een impliciet 'weten' hoe je taal gebruikt. Als je nu probeert een taal via regels bewust aan te leren, gaat dat via de rechterhersenhalft. Die is goed in cijfertjes en ruimtelijke oriëntatie, maar slecht in het verwerken van taal. Bovendien is het oordeelsvermogen in de rechterhalft gelokaliseerd. Daar zit de Controleur die goedkeurt of afkeurt. Taalleren via de rechterhalft betekent dus dat alles wat je doet beoordeeld wordt. Dit verhoogt de affectieve filter, en dus de kans op stress.

Het verschil tussen taalverwerving en taalleren valt samen met de verschillende functies van de hersenhalften. Als je wil hebben dat je met een nieuwe taal iets kunt doen, bijvoorbeeld andere mensen begrijpen, zelf iets zeggen of iets lezen, kun je daar beter de linkerhersenhalft voor gebruiken. Wil je later taalkunde gaan studeren, dan heb je vooral je rechterhersenhalft nodig.

2.3 Mijlpalen in de vreemdetaalverwerving

De tweedetaalverwerving is een doorlopend proces, maar daarbinnen zijn wel mijlpalen te onderscheiden. Bij iedere leerling zie je dezelfde mijlpalen op een voorspelbare manier terug komen. De een bereikt dezelfde mijlpaal op een later moment dan de ander, maar de volgorde van die mijlpalen ligt vast. Dat is handig bij het vreemdetalenonderwijs, omdat we het onderwijs beter kunnen aanpassen aan de fase waarin de leerling zit. Er worden vijf fasen onderscheiden. De tijdsaanduidingen zijn schattingen op grond van de situatie dat een kind iedere schooldag een half uur Nederlandse les krijgt.

1 De receptieve fase

Vanaf het begin van de vreemdetaallessen kan deze fase 10 uur tot 6 maanden duren. In de receptieve fase begrijpen de leerlingen eenvoudige dingen, maar kunnen nog geen taal produceren. Deze fase wordt ook wel aangeduid als 'pre-productiefase'. De leerlingen verwerven maximaal 500 'receptieve' woorden, die ze begrijpen maar niet kunnen toepassen. Ze kunnen nieuwe woorden in zich opnemen, mits deze met veel visuele steun aangeboden worden. Voor veel leerlingen is dit een 'zwijgperiode'. Ze spreken niet, maar kunnen zonder woorden reageren, bijvoorbeeld door een plaatje of een persoon aan te wijzen, een beweging uit te voeren, zoals op verzoek opstaan en de deur sluiten, iets te tekenen, te knikken, iets uit te beelden met gebaren of door te antwoorden met alleen ja of nee. Leraren moeten leerlingen in deze fase niet dwingen tot spreken, totdat ze te kennen geven dat ze daaraan toe zijn.

2 De vroegeproductiefase

Na een jaar vreemdetaallessen kunnen de leerlingen ongeveer 1000 woorden begrijpen en gebruiken. Ze begrijpen iets ingewikkelder taal waarin bekende woorden verschijnen en die gaan over wat hier-en-nu aanwezig is. Ze leren praten in een- tot twee-woordzinnen en kunnen laten zien dat ze nieuwe kennis begrijpen door korte antwoorden te geven op eenvoudige ja/nee-, dit-of-dat- of wie/wat/waar-vragen. Meer specifiek kunnen leerlingen in de vreemde taal:

- benoemen
- ordenen, sorteren
- kleuren, afmetingen en vormen benoemen
- opsommen
- tellen

3 De ontluikende spraakfase

Na twee jaar vreemdetaalonderwijs, dus met ongeveer 6 jaar, hebben de kinderen zo'n 2000-3000 woorden en kunnen korte taaluitingen en eenvoudige zinnnetjes gebruiken om hun bedoelingen over te brengen. Het zelfstandige, spontane spreken komt steeds

vaker voor. Ze beginnen ook kleine gesprekjes te voeren, en kunnen dus reageren op wat anderen zeggen. Ze beginnen ‘terug te praten’. Ze hebben ook een repertoire van eenvoudige vragen zoals “Mag ik naar de wc?”, “Mag ik de schaar?”. Ze kunnen zich verdedigen via taal: “Juf, Sita pakt mijn stift”. Ze produceren ook wel langere zinnen, maar maken daarbij nogal eens fouten en komen daardoor minder goed over. Meer specifiek kunnen leerlingen aan het einde van de ontluikende spraakfase in bescheiden mate:

- iets in eigen woorden navertellen
- iets omschrijven
- iets uitleggen
- dingen en handelingen met elkaar vergelijken
- een gebeurtenis samenvatten
- een rol spelen in de vreemde taal
- hetzelfde in iets andere woorden zeggen
- twee gedachten tegenover elkaar zetten.

4 De tussenfase van taalvaardigheid

Na vier jaar systematisch vreemdetalenonderwijs, dus met ongeveer 8 jaar, zijn de leerlingen al echte praters en lezers geworden. Ze hebben een woordenschat van bijna 6000 woorden, genoeg om leesboekjes te kunnen lezen en begrijpen. Die woorden gebruiken ze nu voor meer ingewikkelde taaluitingen en soms voor redeneringen. Ze gebruiken daarbij functiewoorden zoals ‘wat’ en ‘omdat’. Ze kunnen hun mening naar voren brengen, vragen om verduidelijking en hun gedachten uiten. Ze kunnen ook langer aan het woord zijn en een korte verhaallijn opbouwen. Voor het eerst kunnen ze nieuwe woorden oppikken uit gelezen tekst, tenminste als die tekst daarvoor geschikt is. Meer specifiek kunnen leerlingen aan het einde van de tussenfase:

- analyseren: vertellen hoe dingen in elkaar zitten
- discussiëren: een standpunt uiteenzetten, commentaar geven
- redeneren: oorzaak en gevolg scheiden
- voorspellen: verwachtingen over de uitkomst van een proefje of actie geven
- beoordelen: afzetten tegen een norm
- rechtvaardigen: aangeven waarom ze juist gehandeld, gedacht, etc. hebben.
- onderzoeken: verwachtingen testen
- hypothesen formuleren.

Kortom, in de tussenfase beginnen zich de taalvaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn om te leren op school. Omdat ook de leesvaardigheid in de vreemde taal in deze periode stevig verder groeit, zouden de leerlingen de overstap kunnen maken naar ‘beschermd’ onderwijs dat in de vreemde taal gegeven wordt. ‘Beschermd’ betekent dan vooral dat nieuwe woorden eerst uitgelegd worden voordat de leerlingen erover gaan lezen of vragen beantwoorden. Deze fase is zo’n beetje het maximale dat bereikbaar is met

traditioneel vreemdetalenonderwijs op havo en vwo, waar per week maar enkele lessen in de vreemde taal gegeven worden.

5 De fase van de gevorderde taalvaardigheid

Na 8 jaar vreemdetaallessen, zo eind basisschool, begint de fase van gevorderde taalvaardigheid. Gevorderde gebruikers van een vreemde taal

hebben op veel gebieden een specifieke woordenschat ontwikkeld. Ze weten wat bedoeld wordt met de term infrastructuur, het verschil tussen kapers en piraten in het Caribische Gebied, en kunnen in de vreemde taal uitleggen hoe fotosynthese in het blad van de plant werkt. Ze kunnen eventueel een zorgverzekering aanvragen in de vreemde taal. Ze beheersen niet alleen de vreemde taal als omgangstaal in het dagelijks leven, maar ook de taal voor het leren, de taal der geschoolden. Dit alles op leeftijdsniveau. Een Arubaanse zesdeklasser die gevorderd Engels heeft geleerd, zou zich kunnen redden in de sixth grade van een Amerikaanse lagere school. Zijn grammaticale vaardigheden en zijn woordenschat zijn vergelijkbaar met die van een twaalfjarige Amerikaanse jongen. Maar hij zou vermoedelijk geen zorgverzekering kunnen aanvragen, want dat ligt buiten zijn belevingswereld.



Didactiek per fase

Hoe kunnen we deze kennis nu gebruiken in het vreemdetalenonderwijs? Het belangrijkste voordeel is, dat een leraar per fase een overzicht kan gebruiken van didactische benaderingen. We hebben al gezien dat het in het allereerste begin niet helpt om leerlingen te dwingen iets te zeggen. Het gaat dan vooral om taalaanbod-met-taalsteun. Zo kun je dat ook bij de andere fasen doen.

Box 2-5 geeft een overzicht van didactische benaderingen die per fase in aanmerking komen. Je ziet dat de accenten per fase anders liggen. Het komt erop neer dat de eerste twee jaren in het teken staan van taalaanbod met alleen maar taalsteun. Na een paar maanden kunnen werkvormen ingezet worden waarbij op een speelse manier taalproductie uitgelokt wordt, nog steeds met veel concrete steun.

In de volgende jaren blijven we werken aan luisteren en spreken, maar komt de geletterdheid: lezen en schrijven erbij. Vanaf fase 4 of 5 kunnen we de taal van de school introduceren, de taal die leerlingen nodig hebben om informatieve teksten te lezen, de leraar

te begrijpen als hij uitlegt wat er met het eten gebeurt nadat het in je mond komt, een ordelijke discussie te voeren of iets op papier te zetten. Dat gaat weer met zeer veel taalsteun: handelingen, plaatjes, video's, dramatiseren.

Box 2-5 Didactische benaderingen per taalverwervingsfase

1 Receptief 10 w - 6 mnd les	2 Vroege productie 6 mnd - 2 jr les	3 Ontluikend. Sprak 2 - 4 jr les	4/5 Tussen/gevord 4 - 8 jr les
Geef veel bruikbaar taalaanbod, maar:	Geef nog steeds veel taalaanbod, maar lok ook taalproductie uit, bijvoorbeeld:	Lok interactie uit, bijvoorbeeld:	Lok geordende discussie en schriftelijke communicatie uit, bijvoorbeeld:
Gebruik visuele hulpmiddelen (poppen) en gebaar	Eenvoudige spelletjes zoals 'wie van de drie', en taalraadseltjes.	Organiseer groepsdiscussies met spreekruimte	Organiseer planning discussies over het projectonderwerp
Spreek natuurlijk, maar niet te snel en zorg ervoor dat kernwoorden vaak genoemd worden.	Organiseer rollenspel.	Gebruik sketches en andere dramavormen.	Laat leerlingen hun mening geven over maatschappelijke vraagstukken.
Illustreer nieuwe begrippen aan de hand van plaatjes.	Laat de kinderen elkaar interviewen, bijv. in kleine groep	Behandel iedere week een nieuw 'handig' zinnenetje.	Laat verhalen, legendes en kindgeschikte gedichten analyseren.
Gebruik multimedia, bijv. versies in de vreemde taal van Sesamstraat of Dora de Ontdekster.	Gebruik kaarten, schema's en andere visuals die begrippen in kaart kunnen brengen.	Laat videoband navertellen.	Geef schrijftaken die schrijven, herschrijven en beoordelen van tekst inhouden.

Samenvattend gaat de vreemdetalendidactiek van

- receptief naar productief taalgebruik, naar geïntegreerd taalgebruik
- reageren met doen naar reageren met woorden en zinnen
- volledige concrete ondersteuning naar strategische ondersteuning
- interactief, tweezijdig taalgebruik naar interpreteren van gehoorde en gelezen tekst en naar expressie van gevoelens en gedachten door middel van spreken en schrijven.

2.4 Misverstanden en mythen over meertaligheid

Er zijn Arubaanse kinderen die al vanaf hun geboorte opgroeien in twee verschillende talen tegelijk, bijvoorbeeld omdat hun moeder alleen Nederlands tegen hun spreekt en vader alleen Spaans. Gaat dat wel goed, die gelijktijdige tweetaligheid?

De eerste onderzoekers naar simultane tweetaligheid waren er niet gerust op. Ze waren bezorgd over verschillende punten:

- een kind dat in twee talen opgroeit, krijgt van elke taal minder taalaanbod dan een kind dat de hele dag maar een taal om zich heen hoort. Zou dat niet tot vertraging van de taalontwikkeling leiden? Misschien zo erg dat je geen van beide talen goed leert?
- Verder heb je de kans op verwarring. Een kind dat twee talen gebruikt, gaat die talen misschien door elkaar gooien en maakt fouten in beide talen. Misschien ontstaat er semi-lingualisme: geen van beide talen wordt goed beheerst.
- Dan is er nog de hersencapaciteit: heeft één brein ruimte genoeg voor twee talen?

Dit zijn vragen die ouders zich ook stellen als hun school een vreemde taal in het onderwijs wil gaan gebruiken. De vragen zijn begrijpelijk, maar blijken op misverstanden en mythes te berusten. Het antwoord is dus van belang, en kinderen die tweetalig opgroeien wijzen de weg.

Vertraagde taalverwerving?

Om te beginnen: er zijn veel meer overeenkomsten dan verschillen tussen kinderen die vanaf hun geboorte tweetalig opgroeien en kinderen die vanaf het begin maar één taal horen. Ondanks het feit dat tweetalige kinderen van elke taal veel minder horen dan eentalige, bereiken tweetaligen de belangrijkste mijlpalen in de taalontwikkeling even snel als eentaligen.

- Ze beginnen op dezelfde leeftijd te brabbelen, het eerste woordje in taal 1 komt op hetzelfde moment als in taal 2, zo ongeveer met 12-13 maanden, en in beide talen. Dat is op hetzelfde tijdstip als bij eentaligen. De toename van de woordenschat is in beide talen even groot en het tempo loopt gelijk met dat van eentaligen. Taalkundig uitgedrukt: de semantische aspecten van de taalontwikkeling gaan bij tweetaligen net zo

als bij eentaligen, alleen natuurlijk in twee talen. Er treedt geen verlies op in de mid- delen die tweetaligen hebben tot betekenisverlening. Alleen wat betreft de omvang van de woordenschat zijn er verschillen tussen de twee talen. Dat komt omdat twee- taligen van hun vader andere woorden aangereikt krijgen dan van hun moeder. Mensen die de ene taal gebruiken, praten soms over andere dingen dan mensen die de andere taal gebruiken. Geen wonder dat de woordenschat van taal 1 anders is dan die van taal 2. Als een Papiamentstalig-Engelstalig kind een Engelstalige moeder heeft die viool speelt, zal dat kind spreken over 'violin' en niet over 'viool'. Maar van zijn Papiamentstalige vader leert hij weer woorden die zijn moeder nooit gebruikt.

- Ook de woord- en zinsvorming lijkt bij tweetaligen erg op die bij eentaligen: meer- voudsvormen en werkwoordsvervoeging ontstaan binnen dezelfde tijd en in dezelfde volgorde. Tweetalige kinderen leren dus net als eentaligen eerst de 'gemakkelijke' meervoudsvormen (stoel-stoelen) en pas daar na de uitzonderingen (stad-steden).

Verwarring?

En hoe zit het met de taalverwarring? Gaan de talen ruzie maken in de hoofdjjes van twee- talige opgroeiende kinderen?

Dat zou kunnen gebeuren als kinderen problemen zouden hebben om de twee talen uit elkaar te houden. En dat is niet het geval. Tweetalige kinderen scheiden al heel vroeg de twee talen die ze gebruiken van elkaar, al beseffen ze dat zelf nog niet.

Box 2-6 Taalscheiding bij simultaan-tweetalige kinderen

Een voorbeeld uit onderzoek bij Frans-Engelse tweetaligheid. Als een kind zijn boter- ham niet lust, zegt hij in het Frans: je n'aime pas cette tartine (Ik **hou** niet van). In het Engels zeg je dan: I do not **like** this sandwich. Je ziet dat de woorden waar het om gaat, namelijk aimer en like, op een andere plaats in de zin staan. De woordvolgorde is ver- schillend (ne ... pas versus do not), waardoor de zinnetjes anders opgebouwd zijn.

Ondanks dit grote verschil in zinsbouw zal een tweetalig driejarig kind tegen zijn Franstalige moeder zeggen 'je n'aime pas cette tartine', en tegen zijn Engelstalige vader die even later binnenkomt 'I don't like this sandwich'. De vorm 'je n'aime pas' is dezelfde die eentalig Franse kinderen van die leeftijd gebruiken en de vorm 'I don't like' is dezelfde vorm die driejarige kinderen van twee Engelstalige ouders gebruiken.

Het is zelfs zo dat taalgestoorde tweetalige kinderen evenveel taalstoornissen hebben in hun T1 als in hun T2, en in beide talen evenveel als eentalige kinderen in hun moeder- taal. De meertaligheid leidt dus niet tot extra problemen (maar lost op zichzelf taalont- wikkelpingsproblemen niet op).



Later, als de kinderen naar school gaan, zie je vaak taal-dominantie ontstaan: de ene taal gaat het winnen van de andere, gewoon omdat hij meer gebruikt wordt of omdat die taal meer status krijgt voor het kind. Dan zie je wel dat vormen uit de dominante taal doordringen in de minder gebruikte taal. Dat ligt dan aan het gebruik, niet omdat de twee talen een onderlinge strijd zouden uitvechten.

Het lijkt er op dat tweetalige kinderen vanaf heel vroeg al twee woordsystemen en twee talige vormsystemen hebben en dat die twee niet principieel met elkaar in conflict zijn. Ze gebruiken elk systeem in situaties die daarom vragen. Hun onbewuste schat bliksemsnel in welke taal ze moeten spreken en switcht dan naar de taal die bij die persoon, bij het onderwerp of bij de situatie past.

Bij de klankaspecten van de twee talen is minder duidelijk of er inderdaad sprake is van twee klanksystemen. Op den duur gebruiken alle tweetalige kinderen twee verschillende klanksystemen, een voor hun ene taal en een voor hun andere. Maar het lijkt erop dat ze in allebei de talen er langer over doen om klanken van elkaar te onderscheiden. Helemaal duidelijk is het nog niet; dit moet nog verder onderzocht worden.

Genoeg ruimte ?

Als we bovenstaande informatie op ons laten inwerken, moet al duidelijk zijn dat onze hersenen prima in staat zijn te leven met twee talen. Hersenonderzoek bevestigt dit: delen van de hersenen die niet voor het verwerken van taal gebruikt werden, kunnen bij het leren van een nieuwe taal ingezet worden. Zie in Box 2-7 hoe ons wonderlijk flexibele brein zich aanpast aan het leven met twee talen.

Box 2-7 Hersenactiviteit bij meertaligheid

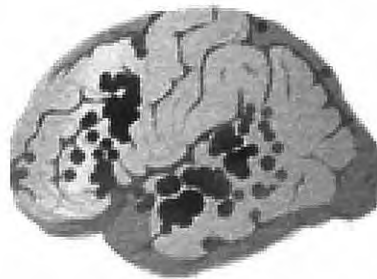
Bij het leren van de moedertaal gebruiken de hersenen bepaalde gebieden die in plaatje 1 worden afgebeeld. Je herkent misschien de gebieden van Wernicke en Broca. Leert iemand er een andere taal bij (Taal 2), dan worden andere gebieden van de hersenen ingeschakeld om zich met het verwerken van Taal 2 te bemoeien. Tegelijkertijd zie je op plaatje 2 dat sommige gebieden die voor de moedertaal actief zijn, niet benut worden door Taal 2. Dit heeft zin: de gebieden van Wernicke en Broca worden minder belast

door Taal 2, die voor dit verlies gecompenseerd worden doordat andere gebieden beschikbaar komen. Zo schept het brein ruimte door met gebieden te gaan spelen.

Plaatje 1: Moedertaalverwerking



Plaatje 2: Vreemdetaalverwerving



Hersenactiviteit bij moedertaalverwerking en vreemdetaalverwerking bij tweetaligen.

Maar er is meer. Vanaf ongeveer 6 jaar gaat het gebied van Broca zich bij tweetaligen opsplitsen in een deel voor Taal 1 en een deel voor Taal 2. 'Broca' is gespecialiseerd in grammatica. In het gebied van Broca worden talige betekenissen in een grammaticale vorm gegoten. 'Broca' zet bijvoorbeeld de woorden in de juiste volgorde. Als het gebied van Broca beschadigd is, kunnen we de mededeling "De jongen werd door het meisje geslagen" niet meer onderscheiden van de mededeling "Het meisje sloeg de jongen". De grammaticaregels verschillen natuurlijk van taal tot taal. Het is daarom goed te begrijpen dat juist in het gebied dat grammatica verwerkt een taakverdeling ontstaat. Het brein zelf schept mogelijkheden om meer dan een taal te verwerven en om de verschillende talen uit elkaar te houden.

Samenvatting

Leerlingen die bezig zijn een vreemde taal te verwerven zijn volkomen afhankelijk van de school. Dit in tegenstelling tot het verwerven van een tweede taal, die behalve in de school ook in de omringende samenleving voortdurend aanwezig is. De kwaliteit van de vreemdetaalbeheersing hangt dan af van

- de hoeveelheid geschikt aanbod in de taal,
- de spreekruimte voor de leerling en de spreekmotivatie van de leerling, en
- de kwaliteit van de feedback op hun taaluitingen.

Om een zo groot mogelijk aanbod en spreekmotivatie te garanderen moet in de vreemdetaalles consequent alleen de vreemde taal gebruikt worden.

Bij het verwerven van een vreemde taal speelt ook altijd een affectieve drempel een rol. Leerlingen beseffen dat ze deze taal minder goed beheersen. Ze kunnen hun gedachten moeilijker uitdrukken dan ze gewend zijn in de moedertaal. Het is zaak de affectieve filter zo laag mogelijk te houden. Het belangrijkste middel daarbij is het vermijden van spreekdwang. Een ander stress-remmend middel is het bieden van concrete taalsteun en positief-kritische feedback door bijvoorbeeld ‘modeling’.

Vreemdetaalverwerwers nemen veel kennis mee uit hun moedertaalontwikkeling. Door een intelligente afstemming van het vreemdetaalonderwijs op het onderwijs dat in de moedertaal gegeven wordt, kunnen we de concepten en principes die de leerling in de moedertaal al verworven heeft benutten als steun bij het onderwijs van mondelinge vaardigheden in de vreemde taal. Later geldt hetzelfde voor lezen en schrijven.

Het eerste spreken in de vreemde taal komt vrijwel altijd spontaan. Er zijn hierbij grote individuele verschillen, variërend van enkele weken tot een half jaar.

Het leren beheersen van een vreemde taal gaat niet via afzonderlijke woorden, maar via korte taalclusters die in het begin als een totaliteit worden waargenomen. Aanvankelijk zijn deze clusters gekoppeld aan bepaalde situaties. Later gaat de vreemdetaalverwerwer deze clusters combineren met delen van andere clusters om nieuwe betekenissen te kunnen uitdrukken. Nog later ontstaat flexibel taalgedrag dat niet meer aan specifieke situaties gekoppeld is. Een vreemde taal wordt dus verworven en is moeilijk door instructie aan te leren. In latere jaren kunnen instructie, oefening en herhaling van vormaspecten zinvol zijn, maar altijd vanuit een betekenisvolle verwervingscontext.

De vreemdetaalverwerving is een doorlopend, continu proces waarin mijlpalen te onderscheiden zijn. De tempoverschillen zijn groot, maar de volgorde waarin de mijlpalen bereikt worden, ligt vast. Hierop kan de didactiek aansluiten.

Over meertaligheid worden vaak zorgen geuit. Bij de huidige stand van het onderzoek zijn deze alle ongegrond. De moedertaalverwerving en de leerprestaties in de moedertaal zijn niet in gevaar door het leren van een andere taal. Er zijn eerder aanwijzingen dat kinderen die een vreemde taal erbij leren slimmer worden en meer leren op school dan andersom. Modern hersenonderzoek laat zien dat het brein zich kan instellen op het verwerven van twee talen tegelijk. Taalverwarring treedt maar incidenteel op omdat de leerlingen al vroeg de twee talen mentaal onderscheiden, met name de grammaticale aspecten.

2.5 Praktijkrichtlijnen

Uit onze kennis over de ontwikkeling van de vreemdetaalverwerving rijzen de contouren op van een ondersteunende programmering van een vreemdetaalprogramma tussen 4 en 12 jaar:

- Begin met de lessen zodanig in te richten dat de leerlingen plezierig en betekenisvol bezig zijn zonder daarbij te hoeven praten.
- Laat kinderen eerst reageren op taalaanbod door middel van handelingen.
- Stimuleer praten, maar dwing het niet af. Accepteer een zwijgperiode bij de leerlingen.
- Als de kinderen het beginnersniveau voorbij zijn, werk dan geïntegreerd, waarbij luisteren, spreken, schrijven en lezen in functionele samenhang met elkaar toegepast worden.
- Geef aanvankelijk volledig concrete taalsteun. Later kan die overgaan in strategische taalsteun, gericht op kernproblemen in de communicatie of het leren.
- Werk de eerste jaren voornamelijk binnen interpersoonlijke contacten, waarbij er direct contact is tussen leraar en leerlingen en, zodra dat mogelijk is, tussen de leerlingen onderling. Later komt daar eenrichtingscommunicatie bij: lezen en schrijven.
- 'Go for content'. Laat de inhoud centraal staan in de lessen door te zorgen voor onderwerpen, bezigheden, leerstof die de kinderen herkenbaar, interessant of belangrijk vinden.
- Als het kan: gebruik de vreemde taal als voertaal bij een ander ontwikkelings- of leergebied. Begeleid het vrij spelen of het werken met ontwikkelingsmateriaal op de kleuterschool in de vreemde taal en leg even uit hoe de spullen in de vreemde taal genoemd worden. Geef de expressievakken of natuur en milieu in de vreemde taal, maar leg sleutelwoorden eerst uit.

BIJLAGE 1:

Je taalontwikkeling in eigen hand nemen

Lily Wong Fillmore volgde een jaar lang vijf kleuters die op latere leeftijd naar Amerika waren gekomen. Ze filmde wat er gebeurde als de kinderen op school speelden met andere kinderen en werkte alles wat gezegd werd nauwgezet uit. Fascinerend materiaal was het resultaat. Van de vijf was Spaanstalige Nora de meest succesvolle tweedetaalverwerter. Toen Wong Fillmore haar taalgebruik analyseerde, zag ze dat Nora slimme manieren toepaste om taalaanbod in het Engels los te peuten van haar vriendinnetjes. Je kunt hieraan zien dat taalverwerwers vaak zelf ook actief op zoek zijn naar taalaanbod. Nora paste 8 strategieën toe, drie waarbij ze gebruik maakte van de sociale situatie en vijf waarin ze haar denkvermogen gebruikte.

Sociale strategieën: de anderen benutten

1 Sluit je aan bij een groepje en doe net alsof je iedereen begrijpt, ook al is dat niet zo.

Voorbeeld:

Stukje gesprek nadat Nora (5;6) drie maanden op school is. De tweetalige kinderen zeggen tegen de onderzoeker (O) dat Nora helemaal geen Engels beheerst, de Engelstalige kinderen zeggen dat Nora hen begrijpt, alleen niets kan zeggen.

O (To Nora:) ¿Tienes amigos?

N Aquí, no.

O ¿No tienes amigos aquí?

N **En México.**

O Oh, todos están en México. ¿Dónde en México?

N **En Guadalajara.**

O Pero aquí tienes amigos también, ¿verdad? Ella es tu amiga -- Magdalena.

¿No? ¿La conoces?

N **Sí.**

Ne Heidi es su amigo.

O Oh.

Ne And Vicky. Vicky is her friend.

O Oh, Vicky and Heidi are your friends. ¿Juegas con ellas?

N **Si.**

O (To Heidi) Is she (Nora) your friend?

H Yes, but she's pure Spanish.

O Pure Spanish?

H Yeah, she just talks Spanish.

O Do you talk with her much?

H Yes.

O Does she understand you?

H She understands everything.

O Well, when you talk with her, how do you know she understands?

H She understands.

O Oh, I see. How would you talk with her?

H I just talk to her.

O I know, but how do you make her understand?

H Just talk. She understands me.

V Are you a spy?

O No, I'm not a spy. I'm a teacher. I guess that's a little like a spy.

Kinderen zijn behalve slim ook erg leuk!

Je ziet wat er gebeurt. Nora kent heel weinig Engels. Haar spreken beperkt zich tot nazeggen. Toch weet ze bij de Engelstalige kinderen de indruk te wekken dat ze alles begrijpt. Nu beschouwen de Engelstaligen haar als een gesprekspartner. Het grote voordeel voor Nora is dat ze hierdoor een boel taalaanbod krijgt.

2 Geef met weinig woordjes de indruk dat je de taal beheerst.

Voorbeeld:

Nora is nu 7 weken op school. Nora en Heidi zijn aan het 'kleien'. Nora herhaalt uitingen van Engelstalige Heidi. Zie de vetgedrukte woorden.

O Here, let me open that.

H (As she pokes her fingers in the playdough to remove it from the can):

That's soft!

N (Does the same as Heidi):

Das sof'.

O (Takes out papers to lay on the table):

OK, there you go.

N **One paper for her? Yah?**

(With rising intonation)

O Yes Nora, one sheet of paper for her.

Hey! That's pretty good!

N (Nora giggles, proudly.)

H I didn't take all mine out 'cause I didn't want to.

My friends has some playdough at home and it got watery.

N (Poking in box to see if there are other cans of playdough):

¿De qué otro color sea?

O No hay otro color.

3 Als je er even niet uitkomt: reken op de hulp van je vrienden.

Soms zoek je naar een woord, maar als je speelkameraadjes dat merken, zeggen ze het meestal voor.

Cognitieve strategieën: je eigen verstand benutten

4 Neem aan dat alles wat gezegd wordt betrekking heeft op de situatie waarin we verkeren.

Als iemand iets zegt dat ik niet begrijp, neem ik aan dat het niet gaat over de maan of over iets dat op een andere plaats is gebeurd, maar over iets dat hier en nu aan de orde is. Soms heb ik het mis, maar meestal klopt het, en dan heb ik weer wat bijgeleerd.

5 Pak wat stukjes van de vreemde taal en begin te praten.

Misschien zeggen ze iets terug, en dan heb je weer taalaanbod. Misschien slaat het nergens op, maar dat weet je dan voor de volgende keer.

6 Zoek naar telkens terugkerende onderdelen van bekende formules en gebruik deze om te variëren.

Zo heeft Nora op een gegeven moment de formule 'How do you do dese' ontdekt. Die gaat ze regelmatig gebruiken. Even later ontdekt ze dat je er iets achter kunt zetten en dat diezelfde formule plotseling geschikt is voor andere situaties:

'How do you do dese **little tortilla's**'

7 Gebruik wat je hebt en probeer er het beste van te maken.

Ook al begrijp je niet alles, probeer toch zoveel mogelijk op te pikken. Ook al heb je nog weinig woorden tot je beschikking: hou niet je mond maar gebruik ze en kijk hoever je komt.

8 Werk eerst aan de grote dingen, stel de details uit tot later.

Probeer niet meteen alles te begrijpen en perfect Engels te praten. Concentreer je op enkele sleutelwoorden en op bruikbare talige formules. Laat de rest maar zitten, dat komt later wel.

HOOFDSTUK 3

Vreemdetaal didactiek: luisteren en spreken

Een andere taal is een andere kijk op het leven.

Frederico Fellini.

Het eerste wat kinderen in een vreemde taal leren is de taal van de alledaagse omgang. Het is de vaardigheid om interactie met anderen te beginnen en aan de gang te houden. Het is de taal van alledag, de taal die je nodig hebt, om gezellig mee te doen en om de wereld waarin je leeft te begrijpen.

Als we praten tegen iemand of in groepsverband, is er sprake van wederzijdse communicatie. De andere persoon is tijdens de interactie aanwezig. In zo'n situatie kan de communicatie gecheckt en desnoods bijgesteld worden, omdat de ander duidelijk kan maken of de boodschappen goed overkomen. Ook zijn er allerlei visuele signalen aanwezig om het wederzijds begrip te ondersteunen. Inter-persoonlijke communicatie is tweerichtingsverkeer. Dit in tegenstelling tot éénrichtingscommunicatie, waarbij de partner op een andere plek zit. Schrijvers van boeken of internetteksten weten vaak niet eens door wie ze gelezen worden.

Inter-persoonlijke communicatie is voor het grootste deel praten, maar dat hoeft niet per se. Je kunt ook al schrijvend met iemand communiceren die in de situatie aanwezig is. Dat gebeurt wel eens binnen het onderwijs. Ook bij het sms-en chatten kun je nog spreken van interactie: de ander kan onmiddellijk reageren. Maar voor leerkrachten die vreemdetaalonderwijs geven aan kleuters, zal het taalgebruik zich toch vooral afspelen binnen direct mondeling contact. Zij benutten de zichtbare signalen om de verwerving van de omgangstaal op gang te brengen.

In dit hoofdstuk beperken we ons dan ook tot de didactiek van mondelinge interactie binnen omgangssituaties binnen de eerste drie fasen van taalverwerving: de receptieve fase, de vroege productiefase en de ontluikende taalfase. We volgen de ontwikkelingsgang van kinderen door de vreemde taal vanaf 4 jaar tot aan het moment dat de geletterdheid systematisch aan de orde komt. Aan de hand van geschikte werkvormen beschrijven we hoe we kinderen van nul kennis van een vreemde taal tot een ontluikende zelfstandige gebruiker van de vreemde taal kunnen brengen. Vaak gaan de voorbeelden over het leren van Nederlands als vreemde taal, maar de achterliggende principes gelden ook voor andere talen.

Uitgangspunt is dat het onderwijs binnen aparte vreemdetaallessen van een half uur per dag gegeven wordt door leraren die daarvoor speciaal zijn aangewezen of voor deze functie worden opgeleid. Zij vinden hier een didactische lijn, bestaande uit werkvormen die passen bij de verschillende fasen van vreemdtaalverwerving. Eerst komen de inhoud en de methodiek van het vreemdtaalonderwijs aan de orde. Daarna beschrijven we enkele kernwerkvormen voor beginnend vreemdtaalonderwijs.

1 De inhoud

Een taalprogramma moet ergens over gaan. Nog niet zo lang geleden hoefde je over de inhoud van een taalprogramma niet na te denken: je zette de vormaspecten van een taal op een rij van eenvoudig naar ingewikkeld en daar verzorgde je dan lessen bij. Tegenwoordig willen we kinderen de kans geven taal te verwerven waarmee ze iets kunnen doen. Dan moet je uitgaan van brokken betekenisvolle taal, gerangschikt rondom woorden.

Woordenschat

Een vreemde taal leren gebruiken draait om woordkennis. Woorden om te begrijpen, woorden om te reageren. Woorden zijn de ruggengraat van de beginnersdidactiek. Alle werkvormen hebben als belangrijkste functie om het kind zo snel mogelijk een bruikbare, werkzame woordenschat in de vreemde taal te geven. Om de gedachten te bepalen: je hebt als vreemdtaalverwerver zo'n 2000 van de meest voorkomende woorden van de doeltaal nodig om een beetje mee te kunnen gaan doen in gesprekjes.

Nu denken we bij woordenschat al gauw aan losse woorden: "Kijk, ze kan de kleuren al zeggen in het Nederlands." Toch is dit niet wat er in het brein echt gebeurt als we er een nieuwe taal bijleren. In ons geheugen zijn woorden opgeslagen in netwerken van betekenissen die bij elkaar horen.



Het is voor mensen moeilijk om losse woorden op te nemen en vast te houden. Alle werkvormen gaan ervan uit dat de woorden die aangeboden worden passen in een betekenisvol geheel.

Thematisch

Thema's bestaan per definitie uit betekenisvolle gehelen. Daarom werken we thema-

tisch. Door te werken binnen grotere of kleinere thema's hebben we een grotere kans om intrinsiek betekenisvol taalaanbod te programmeren. In een thema heb je meer kans dat de woorden van binnenuit met elkaar samenhangen in een netwerk. Op Aruba is dit nog zinvoller, omdat de kleuters in het Papiamentstalige programma ook al werken met thema's. Het is dus zinvol om met de klassenleerkracht te bespreken welk thema ze behandelt, om daar vervolgens op aan te sluiten. Welke sleutelwoorden komen hierbij aan de orde? Hoe werken de kinderen over dit thema? Daarbij zal blijken dat sommige activiteiten te moeilijk worden ingevuld voor vreemdetaalverwerving. Een moedertaalprogramma kan veel woorden bekend veronderstellen die de kinderen in het Nederlands nog moet verwerven. Eén op één aansluiten bij de subthema's van het Papiamentstalige programma of een andere moedertaalmethode kan dus niet. Wel kunnen we slim aansluiten bij het Papiamentstalige programma door onderwerpen op te nemen die de kinderen enkele weken daarvoor in het Papiaments behandeld hebben. Zo kun je in het vreemdetaalprogramma iets moeilijker inhouden opnemen dan normaal omdat de betekenissen al in het Papiamentto verduidelijkt zijn. Dat gebeurt in de lessuggesties bij het programma Nederlands als vreemde taal bijvoorbeeld in de eerste lessen van thema 2. Hier moet een kind naar de dokter waar hij bang is voor een injectiespuit, door de dokter onderzocht wordt en een pil krijgt. Normaal gesproken is deze materie te moeilijk voor kinderen die tot vijf weken geleden nog nauwelijks Nederlands gehoord hadden. Maar als in de moedertaal nog maar kort geleden een dokterspraktijk behandeld is, wordt dit onderwerp nu haalbaar.

Behalve het Papiamentstalige programma zijn er nog meer inspiratiebronnen voor thema's die geschikt zijn voor beginnende vreemdetaalverwervers. Op internet staat veel informatie over English as a second language (ESL) voor kleuters (preschool en Kindergarten). Ook zijn er programma's voor Nederlands als tweede taal: Ik & Ko (vanaf 4 jaar), Puk&Ko (vanaf 2jr;5mnd), Kaleidoscoop en Piramide, die allemaal thematisch werken. Ook hier geldt dat deze programma's te moeilijk zijn om letterlijk te gebruiken als vreemdetaalprogramma, maar de thema's werken vaak inspirerend. De betere kinderprogramma's op tv zoals Sesamestreet zijn allemaal thematisch geprogrammeerd. Als je al die programma's naast elkaar legt, zie je dat bepaalde soorten thema's telkens terugkomen. Kennelijk zijn dit onderwerpen die jonge kinderen aanspreken:

- Mijzelf: mijn lichaam, wat kan ik, hoe zie ik eruit, wat heb ik aan
- Gezin en familie
- Vriendjes
- Ons huis en de dingen die we thuis doen
- Mijn school
- Vrijetijd: spelen, uitstapjes, clubjes en sport, het circus
- Feest: verjaardag, sinterklaas, kerstmis, carnaval
- Dieren: welke zie ik om mijn huis, hoe wonen ze, waarvan leven ze; boerderijdieren, zeedieren, dierentuindieren

- De wereld van fantasie: heksen, tovenaars en piraten
- Muziek maken
- Verhuizen: een ander huis op Aruba, in Nederland gaan wonen

Kinderen blijken ook gefascineerd te zijn door onderwerpen als drijven en zinken, magneten, water en lucht, wegen en meten en tellen.

Activiteiten

Om de betekenis van de woorden nog te versterken, kunnen we proberen aan te sluiten bij veelvoorkomende menselijke activiteiten die kleuters regelmatig meemaken. Ons leven verloopt grotendeels in een stroom van activiteiten. We staan op, wassen ons, maken een ontbijt klaar, maken een uitstapje, doen de afwas, gaan op familiebezoek of sporten, en zo maar door. Al die activiteiten worden begeleid door taal. Kinderen worden betrokken bij die activiteiten. Ze gaan mee om nieuwe kleren te kopen, ze hebben meestal een vast ritueel van naar bed gaan, gaan naar school en daarna naar oma en opa of mogen mee naar Baby Beach of de grote speeltuin van Taco Bell. Woordmateriaal dat binnen het kader van zo'n activiteit aangeboden wordt krijgt een sterke innerlijke samenhang. De betekenis van ieder naamwoord wordt verdiept doordat zij opgehangen is aan de activiteit. Bovendien geeft praten over activiteiten ook de actiewoorden een kans.

Stel je wil kinderen de woorden geven om gevoelens uit te drukken in een vreemde taal. Dan geeft de activiteit 'een verjaardag vieren' veel mogelijkheden om dit op een betekenisvolle manier te doen. Een kind is ongeduldig omdat hij vandaag nog niet jarig is, de jarige is boos omdat iemand zijn cadeautje heeft stukgemaakt, de jarige is blij omdat de andere kinderen voor hem zingen, het zusje van de jarige is jaloers omdat zij geen cadeautjes krijgt. De activiteit 'een verjaardag vieren' verleent aan deze woorden een natuurlijke betekenis. 'Feesten' is een thema, 'verjaardag' is een subthema en 'mijn verjaardag vieren' is een activiteit. Zo kan een schema gemaakt worden dat steun geeft bij het uitwerken van lesstof:

Thema	Subthema	Activiteit
Kleding	Schoenen	Nieuwe schoenen kopen met mamma
Dieren	Dieren om het erf	Vogels voeren

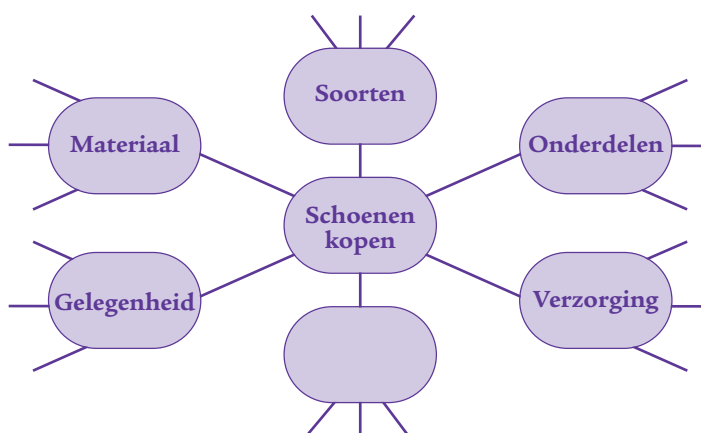
Op deze manier 'vertalen' we een (sub)thema in een betekenisvolle activiteit. We bieden de lesjes dus bij voorkeur aan binnen activiteiten die afgeleid zijn van algemeen menselijke sociale en culturele activiteiten binnen afgeperkte thema's. Opstaan en douchen, een dagje naar zee, spelen bij een vriendinnetje, pannenkoeken bakken, nieuwe schoenen kopen met mamma, allemaal voorbeelden van activiteiten die kinderen iets zeggen. En omdat ze vergelijkbare situaties meestal al meegemaakt hebben, kennen ze de betekenis van de woorden al in hun moedertaal en is de overstap naar de vreemde taal gemakkelijker.

Box 3-1: Woorden in een actiesituatie worden beter onthouden

In Brussel zijn er Nederlandstalige scholen die alleen maar door niet-Nederlandstalige kinderen worden bezocht. Omdat je in België meer kansen hebt als je de Nederlandse taal beheerst, sturen veel niet-Nederlandstalige ouders hun kleuters naar een Nederlandstalige school. Het Nederlands is een vreemde taal voor deze kinderen: buiten de school horen ze vrijwel geen Nederlands. Het is een ideale situatie om te kijken wat het verband is tussen taalaanbod en de ontwikkeling van de woordenschat.

De Vlaamse taalkundige Machteld Verhelst heeft zo'n onderzoek uitgevoerd in een klein Nederlandstalig kleuterklasje van 2,5 tot 3-jarige niet-Nederlandstalige kinderen. Ze nam alles op wat in de eerste 10 weken van hun verblijf in een Nederlandstalige omgeving tegen de kinderen gezegd werd. Daarna nam ze woordenschattoetsjes af en keek welke woorden het best geleerd werden. Het bleek dat woorden die in een actie-context te horen waren veel beter onthouden werden dan beschrijvende woorden. Woorden die binnen aansporingen te horen waren ("Geef de auto maar aan Whalid") of andere uitnodigingen om iets te doen ("Daar is nog plaats, Meriem") werden het best onthouden. Dus als een leidster een prentenboek voorleest en aangeeft dat een kind laarzen aan heeft, wordt het woord 'laarzen' sneller vergeten dan wanneer de leidster vraagt: Wijs de laarzen aan, of Doe je laarzen aan. Als je wil hebben dat een woord onthouden wordt, zo concludeert Verhelst, zorg er dan voor dat het opvalt en de beste manier hiervoor is als het woord verbonden wordt met een handeling, een actie of een aansporing tot actie.

Tenslotte noteren we zoveel mogelijk woorden en uitdrukkingen die bij het thema horen, eventueel al brainstormende met collega's. Hierbij kan een woordveld gebruikt worden, zoals in onderstaand eenvoudig voorbeeld rondom schoenen kopen:



Er ontstaat dan een inhoudelijk geordende lijst met themawoorden van uiteenlopende frequentie en moeilijkheidsgraad.

Woorden selecteren

In het begin zijn alle woorden die in de themalijst staan bruikbaar. Als kinderen in een vreemde taal de woorden leren die je nodig hebt om douchen en aankleden te beschrijven, zul je zien dat het allemaal woorden zijn die ook in de vreemde taal heel vaak voorkomen. Later, als de kinderen nieuwe situaties gaan verkennen via verhalen of videoprogramma's over andere landen, heeft het zin om woordmateriaal te gaan screenen op bruikbaarheid. Zelfs na vertaling in een activiteit blijven er nog veel woorden over. Neem de activiteit 'samen een ontbijt klaarmaken'. Daarbij komt ook de keukeninrichting ter sprake. Maar moeten werkelijk alle keukenhulpmiddelen hierbij nu al aan de orde komen? We moeten dus selecteren. Enkele werkbare criteria voor het selecteren van woordmateriaal zijn:

- Kies bij beginners alleen woorden waarvan de betekenis bekend is vanuit de moedertaal. Ze kennen het concept al en hoeven alleen nog maar het nieuwe woord te verwerken.
- Kies alleen woorden die de kinderen nog niet kennen in de vreemde taal en wel moeten leren. In ieder verhaal zijn er sleutelwoorden en minder belangrijke woorden. Sleutelwoorden zijn woorden en betekenissen die je echt nodig hebt om het verhaal te begrijpen: 'need to know'-woorden. Deze woorden moet je uitleggen of demonstreren voordat je het verhaal gaat voorlezen. De 'nice to know'-woorden laat je dan desnoods achterwege.
- Kies woorden die vaak voorkomen in de vreemde taal. Iedere taal heeft veelgebruikte woorden en woorden die minder frequent gebruikt worden. Frequentie woorden zijn bruikbaar, dus die moeten eerder verworven worden.
- Er zijn woorden die misschien niet heel vaak voorkomen, maar die toch nuttig zijn om onderwijs te kunnen volgen. Nederlandse kleuterprogramma's voor anderstalige kinderen hebben vaak al uitgezocht welke woorden nuttig zijn. Moderne Nederlandse taalmethoden voor het basisonderwijs hebben bijna allemaal een woordenschatlijst. Ook hier kun je per leerjaar zien welke woorden de auteurs als nuttig geselecteerd hebben.
- Soms gebeurt er iets waardoor een woord dat buiten de criteria valt heel duidelijk in beeld komt. Stel, je klasje vierjarigen heeft net een bezoek gebracht aan de onderzeeboot. Dan is dit een uitgelezen kans om zo'n woord in het Nederlands aan te leren, ofschoon het misschien niet zo'n belangrijk, frequent of nuttig woord is voor beginnende vreemdetaallearners. (Zie ook Verhallen, M. & D. van der Nulft (2002), blz. 81 e.v.).

Zodra de kinderen een systeem van woordclusters hebben opgebouwd in hun lange-termijngeheugen, kan deze woordenschat gebruikt worden om er iets persoonlijks mee te doen. Als je de namen van allerlei etenswaar kent in een vreemde taal, kun je praten over wat je lekker vindt en niet lekker. Laten we de kinderen dus zo snel mogelijk een klein, maar bruikbaar woordsysteem geven, waarmee ze zelfstandig verder kunnen. Verreweg

de beste methode hiervoor is TPR. Daarmee komen we op het terrein van de methodiek, het ‘hoe’ van vreemdetaalonderwijs aan jonge kinderen.

2 De methodiek

Ieder huis heeft een fundament, ook de vreemdetaaldidactiek. Het fundament van de vreemdetaaldidactiek is het universele taalleermechanisme. Ook het leren van een vreemde taal heeft begrijpelijk taalaanbod nodig, net boven niveau, ruimte om taal te produceren en bruikbare feedback te krijgen op taaluitingen, dit alles binnen een betekenisvolle context. Kinderen leren meer van de vreemde taal als deze vier werkzame factoren aanwezig zijn. Vanuit deze basis kijken we dan naar de bijzondere maatregelen die nodig zijn voor het leren van een nieuwe taal.

Het fundament: taalleren

De vraag “Hoe moet je een vreemde taal onderwijzen?” krijgt dus eerst een universeel antwoord:

- Zorg voor een betekenisvolle talige omgeving, bijvoorbeeld door te thematiseren en een menselijke activiteit op gang te brengen.
- Geef veel bruikbaar taalaanbod. Zorg ervoor dat een deel van de input aan de moeilijke kant is. Zorg er tegelijk voor dat de inputs begrijpelijk zijn zodat de kinderen van binnen uit gemotiveerd zijn te begrijpen en vanuit de situatie voldoende hints krijgen over de betekenis van het taalaanbod.
- Geef de kinderen veel spreekruimte (en later ook schrijfruimte). Creëer lessituaties waarin creatieve taalproductie wordt aangemoedigd en spontane taalproductie uitgelokt. Zorg ervoor dat alle kinderen de kans krijgen om iets te zeggen, niet alleen de kinderen die altijd haantje de voorste willen zijn.
- Reageer op uitingen van kinderen vanuit de betekenis die ze willen overdragen. Laat merken dat je betekenis accepteert. Zeg iets terug waaruit het kind kan afleiden wat een passende taalvorm is (‘modelen’) of waarin het kind nieuwe taalaspecten kan ontdekken (‘uitbreiden’). Corrigeer alleen als je zeker weet dat het kind het betreffende vormaspect in principe al beheerst.

In het prille begin van taalleren kunnen kinderen alleen via gebaren en bewegingen reageren, maar ook hier werkt het taalleermechanisme, kijk maar naar de manier waarop we met baby’s communiceren.

Toespitsing op vreemdetaalverwerving

Gedurende de eerste jaren vreemdetaalonderwijs kan de taalleermachine niet in zijn volle omvang toegepast worden. De nadruk valt dan op taalaanbod en het uitlokken van taalproductie. We hebben dus een methodische fasering nodig die rekening houdt met de

mogelijkheden van beginners tot betekenisvolle communicatie in de vreemde taal. Hieronder is zo'n fasering uitgewerkt, gebaseerd op de literatuur en de eerste ervaringen in de proefperiode. De fasering is dus een 'educated guess', die je op grond van je eigen ervaringen misschien moet gaan bijstellen.

De fasering gaat uit van de drie werkzame factoren in het begeleiden van taalontwikkeling: taalaanbod, taalproductieruimte en feedback. In de eerste fase ligt het accent geheel op taalaanbod. In de latere fasen komt daar steeds meer taalproductie en dus ook feedbackgelegenheid bij.

Fase	Kenmerken van de taalgebruikssituatie in de Nederlandse les
1	Taalaanbod: - Het Nederlands functioneert uitsluitend in 'face-to-face' situaties - Alle taal heeft betrekking op zaken die hier en nu aanwezig zijn - Alle betekenisdragende woorden zijn in eigen taal al bekend - Alle betekenisdragende woorden zijn concreet ondersteund door beeld, geluid, beweging, mimiek, gebaar - Kernmateriaal wordt vaak herhaald Taalproductie: - Er wordt geen taalproductie door de leerlingen vereist, noch door imitatie van taalaanbod door de leraar, noch door spontane, creatieve taalproductie - Leerlingen hoeven alleen te reageren door middel van psychomotorisch gedrag: aanwijzen, aanraken, grootmotorische bewegingen Feedback: - Op niet-talige reacties van leerlingen bij beginners - o Indien correct: reageren door bevestigen; - o Indien geen reactie of niet-correcte reactie: reageren door herhalen van instructie - Op talige reacties van leerlingen, zowel spontaan als uitgelokt: reageren door bevestigen, 'modelen' en eventueel uitbreiden. In de eerste fase wordt nimmer op directe wijze gecorrigeerd.
2	Idem als fase 1, echter nu ook: Taalaanbod: - Inhoudelijk iets meer complex, meer gericht op kennis van de wereld, niet meer alleen op eigen lichaamsbewegingen, echter voornamelijk binnen activiteiten aan concrete en verbeelde handelingen Taalproductie: - Opzettelijk uitlokken van creatieve taalproductie (niet: letterlijke imitatie van gegeven taalaanbod)

3	Idem als fase 2, echter in het taalaanbod nu ook: Taalaanbod: - Eventueel onbekende concepten, mits aangeboden binnen rijke, ondersteunende context Taalproductie: - Doorgaan met het bieden van spreekruimte aan de leerlingen door uitlokken van betekenisvolle taalproductie
4	Idem als fase 3, echter Taalproductie: - Creatieve taalproductie is nu expliciet leerdoel - Taalaanbod binnen taalgerichte onderzoeksactiviteiten rond concepten uit natuur&techniek, mens en maatschappij Feedback: - Feedback ook door 'modellen' en uitbreiden
5	Idem als fase 4, echter Taalaanbod: - Ook verhalend materiaal met alleen strategische concrete ondersteuning Taalproductie: - Luisteren en spreken meer in balans; gelegenheid voor spontane taalproductie
6	Idem als fase 5, echter Taalaanbod: - Ook ontluikende geletterdheid: taalspelletjes, etiketteren met Nederlandse woorden. - Interactie met leerlingen uit Nederlandssprekende delen van de wereld: Nederland of Suriname

3 De werkvormen

We weten nu waar we inhoud van het vreemdetaalonderwijs vandaan moeten halen en binnen welke methodische lijn vreemdetalenonderwijs gegeven moet worden. De algemene methodische kennis kunnen we nu vertalen in werkvormen die rekening houden met de fasenindeling van hierboven. We beginnen met een werkvorm die typisch thuis hoort in fase 1. Wat doe je als je leerlingen geen woord Nederlands spreken, maar wel al van alles weten in hun moedertaal? Dan is TPR de beste oplossing.

3.1 TPR: een vreemde taal leren met bewegingen

Als jonge doctor in de psychologie besloot James Asher onderzoek te doen naar het leren van talen. Daarbij werd hij geholpen door een Japanse onderzoeksassistent, Shirou. Op een dag kreeg Asher een idee. Hij vroeg Shirou om hem en secretaresse Alice Dickie opdrachten te geven in het Japans, een taal die zij beiden niet beheersten. Shirou begon met 'tate' te zeggen en stond vervolgens op van zijn stoel. Nadat Asher en Dickie ook opgestaan waren zei Shirou: 'inware' en ging zitten. Zijn leerlingen begrepen dit en gingen ook zitten. Dit werd herhaald met andere opdrachten: 'aruke' (loop), 'tomen' (stop), enzovoorts. Asher en Dickie hoefden niets te zeggen, alleen de handelingen uit te voeren die Shirou voordeed. Na enige herhaling konden James en Alice bij alle Japanse woorden zelfstandig de bijpassende handelingen uitvoeren. Al snel werden de opdrachten ingewikkelder. Na een half uur konden James en Alice opdrachten in het Japans uitvoeren zoals: 'loop naar het bureau en leg het potlood en het boek neer'. Ze konden zelfs Japanse opdrachten uitvoeren die ze nog nooit eerder gehoord hadden. Hun brein combineerde brokken Japans die ze eerder geleerd hadden tot nieuwe betekenisvolle uitingen. Nog jaren daarna kon Asher zich bijna alle Japans dat hij dat half uur geleerd had herinneren.

TPR

Zo is een aanpak voor het leren van een vreemde taal geboren die bekend geworden is onder de naam Total Physical Respons. "Een naam waar ik later vaak spijt van heb gehad", aldus Asher. De naam leidde tot veel onbegrip. Asher wilde ermee uitdrukken dat je een taal beter leert als je met je lijf mag reageren op opdrachten in die taal en je nog niet gedwongen wordt om die taal actief te gebruiken. 'Leren door doen' of: 'Taalleren van opdrachten' zou Ashers ontdekking beter weergeven. Voor het gemak spreken we daarom over TPR, en gebruiken deze afkorting als een soort logo voor een aanpak van taalonderwijs die berust op twee pijlers:



- Luisteren komt vóór spreken;
- Taal die samen met bewegingen wordt aangeboden, wordt sneller geleerd en blijft langer in het geheugen.

TPR gebruikt dus bewegingen om de betekenis van woorden over te brengen. TPR is speciaal geschikt voor beginners in een vreemde taal, maar kan op ieder moment ingezet worden, ook voor meer gevorderde beheersers van de nieuwe taal. Het is een methode die

thuishoort in de gereedschapskist van ieder vreemdetaalleraar, als hoofdmethode in het begin en flexibel inzetbaar hulpmiddel daarna. Als ze een beetje leuk gebracht wordt, vinden alle kinderen TPR-lessen stimulerend. TPR-lessen zijn vaak een genot om te doen. Welke leraar valt niet voor een groep alerte, vrolijke kinderen?

TPR-didactiek: de basis

Bij TPR interacteert de leraar met kinderen door opdrachten te geven, en de leerlingen laten met een lichamelijke respons zien of ze het begrepen hebben. Bijvoorbeeld, opklim-mend naar fase van TPR:

- Raak je oor aan.
- Leg je linkerhand op je hoofd en draai drie keer om.
- Pak je groene kleurpotlood en leg het onder je stoel
- Loop naar het bord, pak een krijtje en teken een plaatje van de zon.
- Loop naar de plaat van de badkamer en (doe of) je je tanden poetst.
- Ga naar de muurkrant en wijs de tekeningen van de voedingsmiddelen aan die tot het fruit behoren.
- Ga naar de kaart van Aruba en wijs Palm Beach aan.

Als zo'n opdracht voor het eerst gegeven wordt, doet de leraar haar een paar keer voor. Na enkele keren voordoen kijkt hij of de kinderen het zelfstandig kunnen doen. Dat gaat als volgt. Leraar zegt de opdracht, doet even niets, en als er veel kinderen zijn die het niet doorhebben, demonstreert hij de opdracht alsnog. Desnoods krijgt een kind dat achterblijft een beurt.

In de kern is TPR eenvoudig. Als leraar kies je enkele geschikte opdrachten uit en volgt dan drie stappen:

- 1 DEMONSTREER de handeling enkele keren terwijl je de opdracht geeft, en kijk of de kinderen met je meedoen.
- 2 WACHT om te kijken of de kinderen de handeling uitvoeren als je de opdracht alleen maar zegt, dus niet voordoet. Voeren de kinderen de handeling niet uit, doe de handeling dan alsnog voor. Je zegt de opdracht, je aarzelt, en als de kinderen niets doen, demonstreer je alsnog.
- 3 CHECK of de kinderen de opdracht kunnen uitvoeren als je haar alleen maar zegt, zonder enige steun.

Voorbeeld:

De eerste opdrachten zijn Sta op. Ga zitten. Loop. Spring.

In de eerste stap zeg je "Sta op" en staat op terwijl je dit zegt. Maak met handbewegin-gen duidelijk dat de kinderen op moeten staan. Als de kinderen staan zeg: "Ga zitten" en ga zelf zitten terwijl je dit zegt. Introduceer op dezelfde manier "Loop" en "Spring". Herhaal deze vier opdrachten verschillende keren totdat je het gevoel krijgt dat de kin-deren de betekenis van de opdracht gekoppeld hebben aan de bijpassende handeling.

Op dat moment ga je over tot de tweede stap.

In stap twee geef je weer een van de opdrachten maar je aarzelt nu voordat je de bijpassende handeling uitvoert. Zo weet je welke kinderen de link tussen opdracht en handeling al kunnen leggen. Lukt het bij veel kinderen niet, doe de handeling dan nog eens voor. Lukt het bij de meeste kinderen wel, dan ben je toe aan de derde stap.

In stap drie zeg je alleen de opdracht. Iedere keer als de kinderen de bijpassende handeling niet kunnen uitvoeren of een andere handeling inzetten herhaal je stap 1 en 2 voor deze handeling. In schema:

Box 3-2 Basistechniek TPR toegepast voor ‘Ga staan. Ga zitten. Ga lopen. Spring’.

Stap	Actie
1 Demonstreer	Zeg “Sta op” en sta op terwijl je dit zegt. Maak met handbewegingen duidelijk dat de kinderen op moeten staan. Als de kinderen staan, zeg: “Ga zitten” en ga zelf zitten terwijl je dit zegt. Introduceer op dezelfde manier “Ga lopen” en “Spring”. Herhaal deze vier opdrachten.
2 Wacht	Zeg “Sta op” en aarzel voordat je de bijpassende handeling uitvoert. Volgen de kinderen niet, demonstreer de handeling nogmaals. Volgen ze wel, ga door met stap 3.
3 Check	Geef alleen de opdrachten, door elkaar. Bij incorrecte uitvoering: demonstreer en wacht.

Hiermee is de instructiefase klaar: de opdrachten ga staan, ga zitten, ga lopen, en spring zijn ‘ge-tpr-d’. Nu volgen nog twee andere fasen.

TPR-didactiek: uitbreiden, herhalen en combineren

Bij TPR aan jonge kinderen introduceer je telkens maar een stuk of drie of vier opdrachten tegelijk. Als deze correct worden uitgevoerd, ga je deze opdrachten uitbreiden en variëren.

Uitbreiden

Nadat een opdracht wordt beheerst, kun je hem uitbreiden door er een ander woord aan toe te voegen:

“Sta op Jenny” (Wijs kind aan)

“Sta op Davy” (Wijs kind aan)

“Sta allemaal op” (Maak handbeweging voor ‘allemaal’)

“Ga zitten Davy”

“Ga allemaal zitten” (Maak beweging)

Als je klaar bent zal bijna ieder kind de betekenis van het woord “allemaal” geleerd hebben.

Ook kunnen er naamwoorden aan de opdracht toegevoegd worden: Ga op de tafel zitten, Ga op de vloer zitten (wel eerst de woorden ‘de tafel’ en ‘de vloer’ tpr-en).

Herhalen en combineren

Als de opdrachten bekend zijn, kun je ze gaan combineren: “Sta op en spring”. Een bijzonder vorm hiervan is re-combineren. Je pakt een stukje uit een opdracht die al geleerd is en combineert dit met een stukje uit een andere al bekende opdracht:

Opdracht oud 1: “Loop naar de kast” Opdracht oud 2: “Leg het boek op de tafel”	Recombinatie: “Loop naar de tafel en leg het boek op de kast”.
---	---

Ieder lesje voor beginners bestaat uit drie onderdelen: nieuwe opdrachten aanleren, de nieuw geleerde opdrachten uitbreiden en geleerde opdrachten herhalen en met elkaar combineren. Box 3-3 geeft een overzicht.

Box 3-3: Opbouw TPR-lesje voor beginnende taalverwervers:

- 1 Nieuwe opdrachten aanleren:
 - Demonstreer
 - Wacht
 - Check
- 2 Nieuwe opdrachten uitbreiden
- 3 Herhalen en combineren
 - Combineer nieuwe opdrachten
 - Herhaal opdrachten van voorgaande lesjes
 - Combineer opdrachten van voorgaande lesjes met de nieuwe

TPR-didactiek: variëren

Als je erover leest, kan TPR saai overkomen. Die reeksen opdrachten in de gebiedende wijs rieken naar didactisch militarisme. In de praktijk is het tegendeel waar: alleen al het feit dat je erbij kunt bewegen maakt TPR aantrekkelijk, vooral voor kinderen en nog meer

voor kleuters. Toch is het goed na te denken over manieren om plezier en afwisseling in de lessen te houden.

Wat heel goed werkt, is een lekker vlot tempo in de opdrachten te houden. Zo krijgen kinderen geen kans zich te vervelen. Timing is essentieel. Ervaren TPR leraren weten precies wanneer het tijd is voor iets nieuws.

Speciaal kinderen vinden opdrachten met een grap erin leuk, bijvoorbeeld als juf zegt: “Leg het boek op mijn hoofd” of “Gooi het boek in prullenbak”. Opdrachten die niet ‘kunnen’ zorgen voor veel hilariteit: “Loop op het plafond” of “Klim op deze sinaasappel”.

In box 3-4 zijn 16 mogelijkheden beschreven om TPR-lesjes afwisselend te houden. Als je een les ontworpen hebt, loop dan deze variaties even na om te kijken wat ervan bruikbaar is en waar je de variatie gaat inzetten.

Box 3-4 Mogelijkheden om TPR-lesjes te variëren

- 1 Laat een pop de opdrachten geven.
- 2 Doe de opdrachten op muziek.
- 3 “Rap” een serie opdrachten
- 4 Laat de opdrachten ‘sneller’ en ‘langzamer’ doen.
- 5 Fluister de opdrachten.
- 6 Maak opzettelijk fouten.
- 7 Doe een lesje op een andere plek: gymlokaal, speelplein, rond de bouwhoek.
- 8 Maak een liedje van een serie opdrachten.
- 9 Neem een lesje van te voren op en speel zelf de leerling.
- 10 Laat de kinderen opdrachten bedenken en geven.
- 11 Geef de opdrachten in de vorm van het spelletje: Simon zegt ...¹
- 12 Laat een kind een opdracht aan een ander kind geven. Dit andere kind geeft de opdracht door aan weer een ander kind, etc.
- 13 Geef twee of vier kinderen tegelijk een beurt. (Kiko en Jenny). De anderen klappen als het goed is.
- 14 Beeld een liedje of een versje uit met bekende opdrachten.
- 15 Geef de opdrachten afwisselend aan individuele kinderen, groepjes, jongens, meisjes en ‘allemaal’.
- 16 Gebruik draadfiguren: schematische figuurtjes met alleen lijnen en rondjes. De leraar houdt een figuur omhoog en de kinderen voeren de handeling uit die uitgebeeld is.

¹ Spelregels: De kinderen staan naast elkaar achter een streep of een bepaalde lijn. De juf speelt ‘Simon’. Op de speelplaats: ‘Simon’ staat op drie tot vijf meter voor de kinderen. Simon geeft commando’s die de kinderen moeten uitvoeren, bijv. twee keer springen. Als dit commando

voorafgegaan wordt door de woorden ‘Simon zegt’ mag het commando uitgevoerd worden. Wie dat goed doet mag een voetje dicht bij de lijn zetten waarop Simon staat. Als Simon een commando geeft zonder ‘Simon zegt ...’ te zeggen, mag het commando niet uitgevoerd worden. Wie het toch doet, moet blijven staan. Wie het eerst op de lijn van Simon staat, heeft gewonnen. Variant voor in de klas: de kinderen staan in de kring en ‘Simon’ in het midden. Of: de kinderen zitten aan hun tafel en moeten iets doen met spulletjes of plaatjes. Wie het goed doet mag een kraaltje in een doosje doen. Na tien opdrachten wordt geteld.

Zo leren de kinderen een heleboel taal, ongeveer 800 woorden receptief per jaar, zonder dat de leraar de moedertaal hoeft te gebruiken. Ze leren bovendien allerlei nuttig ‘aanhangend’ taalmateriaal. Neem het woordje ‘maar’ in de typisch Nederlandse uitdrukking: ‘Ga maar zitten Alisa’. Hoe ga je zo’n woord uitleggen? Je moet al een taalkundige zijn om het onder woorden te kunnen brengen. Maar als kinderen honderden keren zinnen horen zoals: Leg het papier maar neer, Breng dat maar hier, Laat dat maar even, Kom maar, Laat Genesis maar even lekker tekenen, Elisa, dan sluipt zo’n uitdrukking ongemerkt het taalsysteem Nederlands binnen. En zo geeft TPR meer onverwachte taalcadeautjes.

Vergelijk TPR met het taalleermechanisme uit hoofdstuk 1.

Welke aspecten van de ‘taalleercirkel’ worden met TPR bestreken?

Welke minder?

TPR is de gouden methode voor de allereerste stappen in het taalverwervingsproces. Maar ze kan ook jaren later ingezet worden. Het is een prima methode om de betekenis van een woord te laten ontdekken en te verbreden. “Juf, wat betekent dit woord: ‘proberen?’” Iemand die TPR onder de knie heeft, gaat onmiddellijk handelingen bedenken waarbij betekenis van de term ‘proberen’ duidelijk uitgebeeld wordt. TPR-leraren noemen zoiets TPR-en: “Dit woord moet ik even tpr-en”.

We hebben gemerkt dat je de TPR-techniek moet leren hanteren. Je moet je de techniek van TPR eigen maken, je kunt niet zomaar met TPR beginnen in een drukke klas kinderen. Vraag aan een kleuterschool of je drie keer per week een groepje van 8 kinderen Nederlandse les mag geven. Doe dat minstens drie weken en neem iemand mee die je observeert en aantekeningen maakt. Dan gaat TPR voor je leven, je krijgt de methode snel in de vingers, of liever gezegd: in je lijf. En dan wordt het echt leuk, dan ga je experimenteren en variëren.

TPR in vraag en antwoord

Hoe word ik een goede TPR-leraar?

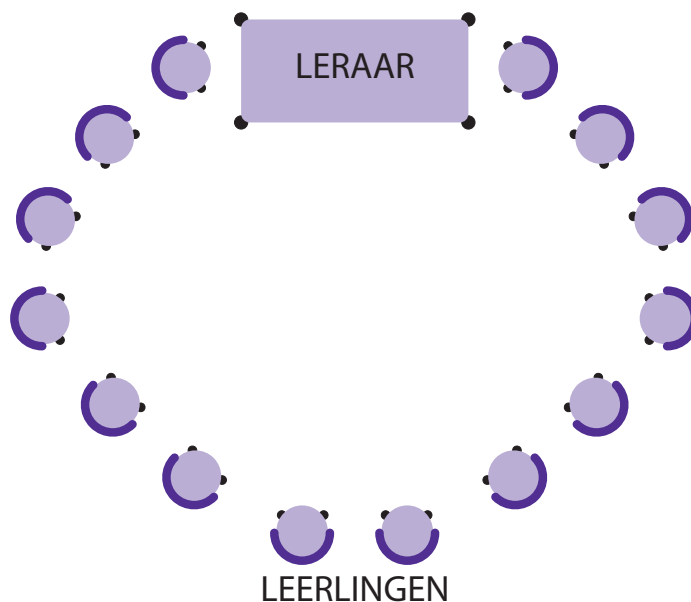
De beste manier om de TPR-didactiek te leren kennen is door een workshop te volgen

waarin een ervaren TPR-leraar een onbekende taal onderwijst. Door zelf leerling te zijn van een meester-TPR-leraar ervaren we aan den lijve wat TPR is en wat de methode teweeg brengt in de leerling. Lukt dat niet, dan is het bekijken van een demonstratie op een videoband een goede tweede keus. Maar dan is het tijd om het zelf te gaan proberen. Hiervoor zijn de volgende tips behulpzaam:

- Geef jezelf houvast. Schrijf de TPR-lesjes helemaal uit op een kaart, alsof je een film-script voor jezelf maakt.
- Oefen TPR eerst buiten schoolverband met sympathieke volwassenen. Geef bijvoorbeeld enkele lesjes Papiamento aan nieuwkomers uit Nederland, of geef enkele TPR-lesjes Nederlands aan bevriende Spaanstaligen. Na korte uitleg over de bedoeling kun je hiervoor gewoon de lesjes gebruiken die in dit hoofdstuk beschreven zijn.
- Oefen daarna op een kleuterschool. Begin met een groepje van acht kinderen, niet gelijk met een hele klas. Vraag aan een collega of hij/zij af en toe een lesje wil opnemen met een videocamera. Jij kunt hetzelfde voor je collega doen.
- Oefen eerst de basistechniek: de drie stappen. Ga later afwisseling in je lesplanning brengen: een andere werkvorm, gekke vragen, opzettelijk onjuiste vragen, 're-combineren' van basisopdrachten.

Welke opstelling is het best voor TPR-lesjes?

Bij kleuters werken de meeste TPR-leraren met een grote, open kring met de kinderen in een halve cirkel, zoals afgebeeld in de volgende figuur.



Op die manier is er ruimte voor bewegingen en demonstratie door kinderen. Voor de kring staat de stoel van de leerkracht.

Moet ik altijd beginnen met ‘Sta op’, ‘Ga zitten’?

Nee. Alle opdrachten die met behulp van bewegingen gedemonstreerd kunnen worden, zijn goed. James Asher zelf begint met ‘Sta op’, ‘Ga zitten’, ‘Loop’. Bij het uitproberen op Aruba kozen sommige collega’s voor ‘Ga staan’, ‘Ga zitten’, en dat werkte ook prima. Garcia Ramirez, die les geeft op een Californische high school, begint met:

‘Loop naar het bord’

‘Pak een krijtje’

‘Tekenen een huis’.

Hoeveel nieuwe opdrachten kunnen in een les aangeboden worden?

Dat hangt van de leeftijd van de leerlingen af. Bij de jongste kleuters hebben we ervaren dat ongeveer 4 tot 6 woorden aangeboden kunnen worden in een les van 30 minuten, uiteraard vervat in opdrachten. Bied de opdrachten aan in clubjes van drie tot vier tegelijk. Demonstreer en oefen deze, ga dan door naar de volgende cyclus van drie opdrachten, en zo door.

Wanneer kunnen leerlingen de rol van de leerkracht overnemen?

Rolwisseling is een krachtig middel om het leren van opdrachten te intensiveren. Bovendien geeft rolwisseling een stimulerende afwisseling. De schattingen over wanneer kinderen op de stoel van de leerkracht kunnen gaan zitten om opdrachten te geven, lopen sterk uiteen. Wij hebben rolwisseling geïntroduceerd na ongeveer 35 lesjes van 30 minuten, maar er zijn ook TPR-deskundigen die er veel eerder mee beginnen.

Wanneer kan de TPR-leraar opdrachten afwisselen door vragen?

Bij TPR hoeven de kinderen geen taalproductie te geven. Ze mogen het wel, het wordt zelfs toegejuicht als een kind iets zegt, maar het hoeft niet. Zo lang een kind een ‘stille’ periode nodig heeft, hoeft hij niet te praten. Pas als een kind na een jaar helemaal niets zegt in de vreemde taal gaan we ons zorgen maken. Alles kan in principe door middel van handelingen verteld worden. Dit geeft een lage affectieve drempel. Uiteraard mogen de kinderen nooit voor schut gezet worden of in verlegenheid gebracht. TPR is juist gericht op succeservaring, op ‘empowerment’.

Receptieve taalvaardigheid komt vóór productieve. Wacht dus heel lang met vragen stellen. Wij beginnen taalproductie uit te lokken in het tweede thema, dus na 25 lessen, zo’n vijf weken. Voor het uitlokken van productief taalgebruik gebruiken we de werkvorm fragencirkel die hierna besproken wordt.

Meestal geven de kinderen na een tijdje wel aan of ze toe zijn aan spreken. Je merkt dit als een kind spontaan, zonder dat je hem iets gevraagd hebt, iets tegen je zegt. Vroeg of laat zijn er altijd kinderen die gaan proberen om hun gedachten in de vreemde taal onder woorden te brengen. Dan kun je reageren met de feedbacktechnieken ‘bevestigen’, ‘modellen’ en ‘uitbreiden’. Ze worden uitgelegd in hoofdstuk 1 van het theorie-deel.

Wat zijn valkuilen van TPR?

James Asher noemt drie dingen waar je als TPR-lesgever mee op moet passen:

- Als 'native speaker' onderschat je al gauw de moeilijkheid voor iemand die de nieuwe taal helemaal niet beheerst. Je gaat al gauw te snel verder, je maakt al gauw een te snelle sprong. Op Aruba hebben we dit trouwens niet gezien bij de leerkrachten Nederlands als vreemde taal. Zij hebben zelf Papiamentu of een andere vreemde taal geleerd en weten uit eigen ervaring wat het betekent om een nieuwe taal te leren.
- Je wilt als leerkracht al snel te veel inbrengen en besteedt te weinig tijd aan herhaling en re-teaching. Vooral in de instructiefase is dit tricky: bij het checken moet je je ertoe dwingen een opdracht opnieuw te demonstreren als een kind hem niet kan uitvoeren. Al te snel laat je het lopen en geeft een nieuwe opdracht. Door in de instructiefase te weinig systematisch te werken, raken kinderen achter.
- Nogal wat leerkrachten zijn te veel gericht op correctheid en te weinig op de betekenis. Ga niet expliciet corrigeren, maar reageer altijd op de betekenis van wat een kind zegt.

In de eerste 5 weken vreemdetalles is TPR de enige werkvorm die effectief in te zetten is. Daarna kunnen we TPR gaan combineren met meer uitgebreide vormen van taalaanbod. De twee volgende werkvormen die beschreven worden, proberen dit te doen.

3.2 'Praatje bij daadje'

Ook deze werkvorm is helemaal gericht op taalaanbod, op het begrijpen van nieuwe taal door kinderen. De leraar voert een bekend handelingsverloop uit, bijvoorbeeld de tafel dekken, en verwoordt tegelijkertijd uitgebreid wat hij doet. In het taalaanbod zitten bekende, maar ook nieuwe elementen: begrijpelijk, maar iets boven het huidige niveau van taalbeheersing Nederlands. Lees het voorbeeld van een 'praatje bij daadje'-aanpak aan de hand van de activiteit 'Een boterham smeren'.

Een boterham smeren

De vreemdetaleraar zit voor een tafel met daarop spullen die nodig zijn om een boterham met pindakaas te smeren, een mes, een pot pindakaas, een snee brood etc. De leraar gaat omstandig, in een rustig tempo een boterham smeren en vertelt daarbij uitgebreid wat ze doet. Alles wat ze zegt en doet laat ze zien:

"Ik ga een boterham smeren. Ik pak een snee brood, ik pak het mes. Ik doe boter op het mes. Nu ga ik de boter op het brood smeren. Zo dit is een snee brood met boter erop. Nu smeer ik er pindakaas op. Waar is de pot met pindakaas? Hier is de pot met pindakaas. Ik maak de pot pindakaas open, kijk, de deksel gaat eraf. Ik doe pindakaas op mijn mes. Ik smeer de pindakaas op het brood. Kijk, nu heb ik een boterham met pindakaas.



Ik leg de boterham op een bord. Nu moet ik de boterham in stukjes snijden. Ik pak het mes en een vork. Ik prik de vork in de boterham en ga snijden. Kleine stukjes, die kan ik eten. Ik prik mijn vork in een stukje boterham. Nu ga ik in het stukje brood happen. (Eet het stukje op). Hmmm, lekker. Christopher, wil je een stukje boterham met pindakaas? Kom maar hier. Pak een vork. Prik de vork in een stukje brood. Hap in het brood. Is het lekker?“

Zo ook met andere kinderen, tot de boterham op is, daarna herhalen met een boterham met ander beleg.

Alle taalaanbod wordt begeleid met handelingen of door beelden. Je praat op een natuurlijke toon, maar iets minder snel dan in een gesprek. Soms wordt een handeling eerst aangekondigd, voordat ze wordt uitgevoerd “Ik ga een boterham smeren”, “Nu ga ik de boter op het brood smeren”. Soms komt er ook een afsluitende, samenvattende zin: “Kijk, nu heb ik een boterham met pindakaas”. De opbouw van het ‘praatje’ is dus: aankondigen wat je gaat doen, doen en vertellen wat je doet, afsluiten.

De eerste maanden gaat er altijd een tpr-activiteit vooraf aan het ‘praatje bij daadje’. Kernwoorden zoals ‘mes’, ‘brood’, ‘boter’ zijn eerst via tpr van betekenis voorzien, voordat ze in de handelingsbeschrijving gebruikt worden. Dan heeft een kind de kans om nieuwe woorden erbij te leren. Ook leren kinderen grammaticale uitdrukkingen die passen bij het beschrijven van een serie handelingen: ‘nu ga ik’, ‘dan moet ik’, ‘daarna’, ‘want’. Waar mogelijk betrekken we de kinderen zelf bij de activiteit, en in een klas met Nederlandstalige kinderen kun je die inzetten om de handelingen voor te doen. Nog leuker is het als een kind de leraar vertelt, wat hij moet doen.

De volgende stap is dat de kinderen de activiteit uitvoeren in een doen-alsof situatie. De klas doet alsof ze een boterham met jam smeren met een denkbeeldige snee brood, een denkbeeldig mes, enzovoort. De leraar beschrijft de handelingen, de kinderen voeren de handelingen denkbeeldig uit:

Geef ieder kind een denkbeeldige snee brood en als je genoeg messen en vorken hebt, iedereen een mes en een vork. Instrueer dat ze een mes moeten pakken en boter moeten smeren. Laat ze de pot pindakaas ‘open maken’ en pindakaas smeren. Dan een vork erbij, in het brood prikken en in stukjes snijden en in het brood happen. Gebruik de wacht-techniek: kijk wat de kinderen doen en als kinderen aarzelen, doe het voor. Verwoord wat de kinderen doen.

Dit is mogelijk omdat de kinderen alle concepten voor de gebruikte Nederlandse woorden al kennen. In de Nederlandse les kunnen we hiervan gebruik maken. Je hoeft niet alles met ‘echte’ dingen voor te doen. In het Papiamentse deel van de schooldag moet dat vaak wel, want daar behandelt de leerkracht juist nieuwe concepten waar de kinderen weinig voorstelling van hebben. Zo lang we in de Nederlandse les praten over dingen die de kinderen in het Papiaments al lang beheersen, kunnen we gebruik maken van denkbeeldige situaties.

3.3 De weg naar taalproductie: feedback op spontane taal

TPR is mooi en noodzakelijk, maar niet genoeg. Met TPR bestrijk je maar één van de werkzame factoren van taalontwikkeling op een talige manier, namelijk taalaanbod. Er is wel productie, maar die gaat met bewegingen, niet met woorden en zinnen. Dus de feedback blijft ook beperkt tot het reageren op het begrip van de taal. Wil je feedback kunnen geven op het actieve gebruik van taal, dan moeten de kinderen iets gaan zeggen. Zodra er taalproductie is, kun je talige feedback geven.

Spontane taaluitingen: Bevestigen, ‘Modelen’ en Uitbreiden

Nu lost dit probleem zich in TPR klasjes vanzelf op. Er zijn altijd kinderen die op een gegeven moment iets gaan zeggen, dan volgt de rest mee en mee ook. In het begin bestaat de feedback bijna helemaal uit twee technieken: 1) bevestigen, d.w.z. laten merken dat de betekenis die het kind uitdrukt geaccepteerd wordt en 2) ‘modelen’.

Voorbeelden:

Juf: (maakt bewust een fout) Raak ik nu mijn neus aan?

Rahim: Nee, oor!

Juf: *Goed zo Rahim, ik raak mijn oren aan, ik raak allebei mijn oren aan.*

Het schuin gedrukte is bevestigen, het vet gedrukte is ‘modelen’.

In een iets later stadium kun je de techniek van het uitbreiden gebruiken “*Ik raak mijn oren aan, ik raak allebei mijn oren aan. Ik heb twee oren, zie je (wijs aan). En twee ogen (wijs aan. Met mijn oren kan ik horen, met mijn ogen kan ik zien.*” Het schuin gedrukte is ‘modelen’, het vet gedrukte ‘uitbreiden’. Bij de uitbreiding gebruik je dan zoveel mogelijk bekende woorden en zinspatronen.

Je gaat in het begin dus niet corrigeren: “Nee Rahim, je moet zeggen ‘Ik raak mijn oren aan.’” Met corrigeren maak je de affectieve drempel veel hoger, en stress is slecht voor taalverwerving. Corrigeren is niet verboden in de vreemdetalenles, het bewust verbeteren van fouten kan heel functioneel zijn. Maar je doet het alleen als je er zeker van bent dat het

kind eigenlijk best weet hoe hij het moet zeggen. Het voorbeeld gaat over een van de allereerste lesjes Nederlands. Als je een paar maanden verder bent en Rahim zou zeggen oor in plaats van oren, dan corrigeer je op een vriendelijke manier: “Oren, Rahim, weet je nog: een oor, twee oren. Een oog, twee ogen.” Dit dus eigenlijk corrigeren en ‘modelen’ tegelijk.

Taalproductie uitlokken

Bij TPR gaan de kinderen dus meestal zelf al praten, maar we kunnen ook iets doen om taalproductie aan kinderen te ontfutselen. Uitlokken dus, niet afdwingen.

Dwing een kind NOOIT om te praten. Als je een kind vraagt wat een woord betekent, en hij weet het niet, heeft het geen zin om aan te dringen. Hij weet het gewoon niet. Je kunt blijven aandringen, maar je vergroot alleen maar de stress en de taalmotor loopt stroef. Je hebt zoveel andere mogelijkheden:

- je kunt het onbekende woord tpr-en,
- je kunt een ander kind vragen of die het woord weet,
- als je denkt dat hij het wel weet maar er even niet op kan komen kun je het woord zeggen,
- in klas 3 of 4 kun je bij een minder urgent woord zeggen: schrijf het woord in je woord-schrift en zoek het straks op.

Maar ga niet dwingen tot spreken. We hebben zelf ervaren hoe de concentratie onmiddellijk omlaag gaat als kinderen te vroeg tot taalproductie gedwongen worden.

Dit is wat je niet moet doen. Hoe kun je stress-arme taalproductie dan wel uitlokken? Een eenvoudige techniek om taalproductie uit te lokken, zoals een pop gebruiken: “Dit is Tico, zeg eens goeie morgen tegen de kinderen, Tico. Tico zegt niets. Als jullie allemaal ‘asjebliet’ roepen, doet hij het misschien.” Later kan taalproductie uitgelokt worden door rolwisseling: een leerling gaat op de stoel van de leraar zitten en geeft opdrachten. Het begint met een snelle leerling, of een kind dat thuis ook Nederlands spreekt, en zo komen ze allemaal aan de beurt. Nog later zijn kinderen in staat om binnen het uitspe-len van een verhaal de bijbehorende taal te gebruiken. Als volgende stap kun je binnen het thema Bij mij thuis foto’s laten meenemen van broertjes en zusjes, mama en pappa, niet te vergeten oma en opa. Veel kinderen zullen graag iets willen vertellen over hun gezin en familie. Maar dan zijn we zo’n anderhalf jaar verder.

3.4 De vragencirkel

Er is ook een werkvorm die niet alleen veel begrijpelijk taalaanbod geeft, maar op den duur ook beginnende taalproductie uitlokt: de vragencirkel. Deze werkvorm gaat verder waar TPR en Praatje bij daadje ophouden. Net als bij TPR gunt de vragencirkel begin-

nertjes de tijd om een receptief netwerk van woorden op te bouwen, maar voor de eerste stappen op weg naar praten biedt ze een opbouw in vragen aan die in de praktijk bruikbaar blijkt te zijn.

Hoe werkt de vragencirkel? De eenvoudigste vorm is bijna helemaal receptief van aard. De kinderen hoeven alleen maar 'ja' of 'nee' te zeggen, of de naam van een klasgenoot. Telkens kan het antwoord gecheckt worden door iets te laten zien, iets aan te wijzen of een andere handeling. Hij borduurt verder op tpr en 'praatje bij daadje'.

In het volgende voorbeeld is dit uitgewerkt. Het onderwerp is de ontbijttafel dekken. De leerkracht heeft eerst via 'praatje bij daadje' het tafel dekken gedemonstreerd. Woorden als 'matjes', 'borden', 'vork', 'beker' kwamen daarbij aan de orde. Daarna zijn deze concepten nog een keer ge-tprd. Dan volgt het volgende stukje les.

"Evelyn, kom naar de tafel. Pak de borden. Geef de borden aan Jary. Jary, leg de borden op het tafellaken. Kom naar de tafel en pak de messen. Geef de messen aan Evelyn."
Zo door totdat vijf kinderen iets hebben.

Hou dan een vragencirkel.

Wie heeft de borden neergelegd, Jari of Migda?

Heeft Jari de borden of de bekers neergelegd?

Heeft Jari de messen neergelegd? Nee, Jari heeft geen messen neergelegd, hij heeft de borden neergelegd.

Heeft Evelyn de messen neergelegd? Ja, Evelyn heeft de messen neergelegd.

Dit is de (bijna) receptieve vragencirkel. Hierna volgt een variant waarbij voorbereide taalproductie van de kinderen verwacht wordt. Die gaat aan de hand van 'wie', 'wat' en 'waar' vragen. Voorbeeld:

Wie heeft de messen neergelegd? Ja, Evelyn heeft de messen neergelegd. En wie heeft de borden neergelegd?

Wat heeft Jari neergelegd? Goed zo, Jari heeft de borden neergelegd. Kijk maar, ze liggen daar op het tafellaken.

Waar heeft Evelyn de messen neergelegd?

Als we een tijd verder zijn, zo aan het einde van het eerste schooljaar, komt de 'waarom' vraag aan de orde, die om productief taalgebruik vraagt. Het idee is dus dat productieve vragen steeds grondig voorbereid worden door receptieve (althans in het beginnersstadium).

De receptieve vorm van de vragencirkel kan al vroeg in de ontwikkeling toegepast worden. De combinatie van TPR-Praatje bij daadje-Receptieve vragencirkel kan na 25 lessen gebruikt worden.

Een vragencirkel gaat snel: de vragen volgen elkaar in een stevig tempo op. Als je het uitschrijft, lijkt het lang en overdreven, maar in de praktijk duurt het maar even en zijn de kinderen sterk geconcentreerd. Je kunt het maar tien tot vijftien minuten doen, dan zijn de kinderen moe. Na een goed antwoord herhaalt de leraar het antwoord in een correcte volzin: ‘modelen’, of met een kleine uitbreiding: “Kijk maar, ze liggen daar op de grond”. Als een kind iets niet weet, kan dat alsnog even ‘ge-tprd’ worden.

TIP

Als je de eerste vijf keer een vragencirkel houdt, schrijf dan je vragen tevoren uit, zodat je steun hebt aan het papier terwijl je bezig bent. Na vijf keer kun je een kaartje maken met alleen de vraagsoorten.

De vragencirkel is leuk en leerzaam, maar hij komt nog beter tot zijn recht als je deze werkvorm combineert met het vertellen van verhaaltjes. Deze werkvorm wordt in de volgende paragraaf beschreven.

3.5 Verhaaltjes voor beginners

Verhalen vertellen en prentenboeken voorlezen zijn van oudsher steunpilaren van het moedertaalonderwijs. Ook voor het vreemdetaalonderwijs kunnen ze worden ingezet, maar dan zijn er wel aanpassingen nodig, zeker voor beginners. In deze paragraaf kun je lezen hoe je geschikte verhaaltjes vindt (of zelf kunt schrijven) en hoe je zo’n verhaaltje aanbiedt bij kinderen die nog maar kort Nederlandse les hebben gevolgd. Als het verhaaltje al voorbereid is in het Papiamento, kan een vereenvoudigde vorm al na 25 lessen worden ingezet, anders na 40 tot 50 lessen.

Hoe vind je een geschikt verhaaltje voor beginnende vreemdetaalverwerwers?

Normaal gesproken is het werken met verhaaltjes een krachtig middel om taalvererving te stimuleren. Maar voor de beginfase van vreemdetaalleren zijn de meeste verhaaltjes toch te ingewikkeld. Er zijn echter typen verhaaltjes die goed werken bij beginners. Zo’n verhaaltje moet voldoen aan de volgende criteria:

1. Het verloop van het verhaaltje is in hoge mate voorspelbaar voor kinderen, met bekende woordbetekenissen (bijv. over huis, school, dagelijkse routines).
2. Het verhaaltje bevat veel herhaling, met telkens terugkerende vaste taalbrokken en patronen (bijv. De drie varkentjes).
3. De concepten, gebeurtenissen en handelingen binnen het verhaaltje kunnen gemakkelijk door de leerkracht (of kinderen die al verder zijn) uitgebeeld worden.

4. Het verhaaltje leent zich voor contextuele ondersteuning door plaatjes, voorwerpen en handelingen.

Voorbeeld: Nelo is ziek

Bij het verhaaltje horen praatplaten die in de rechterkolom beschreven zijn.

Nelo is ziek	Platen
Nelo is verdrietig Hij is verdrietig Hij moet huilen Nelo is heel erg verdrietig	Plaat met zielig, huilend jongetje
Heeft Nelo pijn in zijn knie? Nee, Nelo heeft geen pijn in zijn knie Heeft Nelo pijn in zijn buik? Nee, Nelo heeft geen pijn in zijn buik Heeft Nelo pijn in zijn hoofd? Ja, Nelo heeft pijn in zijn hoofd	Plaat: Nelo houdt zijn hoofd vast, kijkt pijnlijk
Zijn hele hoofd doet pijn De voorkant van zijn hoofd doet pijn (wijs aan) De achterkant van zijn hoofd doet pijn (wijs aan) De zijkant van zijn hoofd doet pijn (wijs aan) De pijn zit in zijn hele hoofd	
Wat moet Nelo doen? Moet hij naar de zee gaan? Nee, hij moet niet naar de zee gaan	Plaat met zee en strand
Moet hij gaan voetballen? Nee, hij moet niet gaan voetballen	Plaat met voetballende kinderen,
Moet hij naar de winkel gaan? Nee, Nelo moet niet naar de winkel gaan	Plaat met supermarkt
Moet Nelo naar de dokter gaan? Ja, Nelo moet naar de dokter gaan En de dokter maakt Nelo beter	Plaat van dokterspraktijk met dokter en assistente

Ook in de bekende kinderliteratuur zijn er veel verhalen te vinden die bruikbaar zijn voor beginners. Het verhaal Goudhaartje en de drie beren voldoet bijvoorbeeld aan al deze eisen.

Hoe bied je verhaaltjes voor beginners aan?

- Vertel het verhaal aan de hand van de praatplaten of poppen. Dramatiseer/pantomimiseer hierbij. Gebruik je stem en mimiek: maak het spannend.
- TPR de sleutelwoorden, de woorden en begrippen die noodzakelijk zijn om het verhaal te kunnen begrijpen. Dus: demonstreer, wacht, check.
- TPR de verhaallijn: Waar zie je dat Nelo hoofdpijn heeft? Waar zie je de plaat van de winkel?
- Hou een vragencirkel.

Een vragencirkel bij een verhaaltje ontwerpen

Ieder verhaal kun je onderverdelen in een aantal boodschappen die de betekenis van het verhaal dragen. Deze boodschappen zijn te vertalen in 'statements'. In het verhaaltje hierboven zijn er drie of vier statements:

Nelo is verdrietig.

Nelo heeft hoofdpijn.

Nelo wijst aan waar hij pijn heeft.

Nelo moet naar de dokter gaan

Ieder statement kan weergegeven worden door middel van een praatplaat. Een vragencirkel gaat uit van een statement. Rondom het statement worden vragen bedacht. Dat gaat als volgt in zijn werk.

Begin met de woorden te onderstrepen waarover iets gevraagd kan worden dat de kinderen kunnen begrijpen:

Nelo wijst aan waar hij pijn heeft.

Noteer dan mogelijke variaties:

Nelo	wijst aan	waar hij
de dokter zijn moeder de doktersassistente kind in de klas	aanraken hand leggen op	hoofd buik been voet

Nu kun je vragen bedenken, en wel in een bepaalde volgorde, van receptief naar productief:

- Eerst Of-of-vragen:
Heeft Nelo pijn of heeft Elisha (kind in de klas) pijn? Heeft de dokter pijn of heeft Nelo pijn? Heeft Nelo pijn of heeft zijn moeder pijn? Legt Nelo zijn handen op zijn hoofd of wijst hij naar zijn hoofd. Wijst Nelo naar zijn hoofd of legt hij zijn hand op zijn hoofd? Wijst hij naar zijn hoofd of naar zijn buik (been, voet)? Deze vraagsoort komt het eerst omdat zo'n vraag door aanwijzen te beantwoorden is.
- Daarna Ja-nee-vragen: Heeft de juffrouw pijn? Heeft Nelo pijn? Heeft de dokter pijn? Heeft Nelo pijn in zijn been? Heeft hij pijn in zijn buik?
- Daarna vragen die te beantwoorden zijn met de naam van een ding of een persoon: Wie heeft pijn?
- Pas daarna vragen naar waar iets zich bevindt: Waar heeft Nelo pijn? (Dan moet het concept 'waar' eerste getprd worden.)

Vraag:

Verzin een vragencirkel rondom elk van de volgende statements, behorend bij een plaat waarop Nelo onderzocht wordt door de dokter:

Nelo moet zijn tong uitsteken.

Nelo heeft een thermometer in zijn mond

3.6 Verhalen vertellen met TPRS

Tot nu toe ging het over werkvormen die bedoeld zijn voor het prille begin van een nieuwe taal leren. Tegen het einde van het eerste schooljaar zijn de meeste kinderen in staat om ook wat langere verhaaltjes in zich op te nemen. Sprookjes en volksverhalen komen dan in beeld, zij het in verkorte, overzichtelijke vorm. Het verschil met beginners-verhaaltjes is dat er ook onbekende woorden in voorkomen, dat de gedachten en gevoelens meer uitgewerkt zijn en dat de personages ingewikkelder beslissingen moeten nemen. Voor deze verhalen is TPR-storytelling een ideale werkvorm. Zoals de naam aangeeft worden eerst de woorden met hun betekenissen ge-tprd aan de hand van praatplaten. De leerlingen krijgen een lange periode waarin ze alleen hoeven te luisteren. Als alle kernwoorden bekend zijn en de verhaallijn duidelijk, gaan de leerlingen proberen delen van het verhaal na te spelen. Eerst dramatiseren ze aan de hand van praatplaten, daarna zonder visuele steun. Daarna vertelt de leerkracht het verhaal meerdere keren en kijkt dan of de kinderen stukken ervan na kunnen vertellen, bijvoorbeeld door een vragencirkel te houden.

Voorbereiding

En verhaal vertellen met TPR vraagt enige voorbereiding:

- Verdeel het verhaal in behapbare brokken. Curtain & Dahlberg (2004, blz. 44 e.v.) illustreren dit aan de hand van het verhaal De gelukkige Hans, oorspronkelijk een Duits volksverhaal. Hans, een wat onnozele jongeman, krijgt een klomp goud en gaat ermee op reis. Hij ruilt zijn klomp goud eerst in voor een paard, het paard voor een koe, en zo door, totdat hij een slijpsteen overhoudt die hij aan de kant van de weg gooit omdat hij zo zwaar is.
Voor de eerste paar lessen neem je dan alleen het eerste segment, waarin Hans de klomp goud ruilt tegen het paard.
- Noteer de kernboodschappen van het verhaalsegment:
 - o Hans krijgt de klomp goud en gaat op weg
 - o De klomp goud wordt steeds zwaarder om te dragen
 - o Daar komt een soldaat op een paard
 - o De soldaat ziet het goud
 - o Hans ziet het paard
 - o Hans ruilt het goud tegen het paard
 - o Hans zit op het paard. Hij is blij
- Noteer per kernboodschap de woorden die nodig zijn om deze betekenis te kunnen begrijpen.
- Zoek of teken bij elke boodschap een plaatje waarin de woorden zijn weergegeven. Verzin bij elk plaatje een kenmerkende handeling:
 - o Hans: mime jongeman met duimen in de bretels
 - o goud: mime dat je een groot object draagt waar de stralen vanaf schieten
 - o zwaar: mime dat je iets zwaars draagt
 - o moe: (gaap, kreun)
 - o lopen: je vingers 'lopen' op de rug van je hand
 - o soldaat: militaire groet
 - o paard: borstel de manen
 - o rijdt: zit rechtop, leidsels in de handen, beweeg op en neer
 - o geeft: geef-gebaar
 - o blij: gelukkige grijns

Uitvoering

Stap 1: TPR de woorden aan de hand van de plaatjes

Wijs de plaatjes aan en doe de gebaren voor: Dit is Hans (steek de duimen door denkbeeldige bretels, neem een 'coole' houding aan). Laat de leerlingen je na doen: nu zijn jullie Hans. De bedoeling is dat de leerlingen straks de plaatjes niet meer nodig hebben om het verhaal te begrijpen en uit te beelden. Hans heeft een grote klomp goud (beweeg je handen rondom een denkbeeldig stuk goud). Davy, laat eens zien dat je een klomp goud in je handen hebt. Etc.

Oefen de handelingen en gebaren. Evelyn: doe eens als Hans. Cesar en Michael: rij op het paard. Doe dit tot ze alle handelingen kennen. Check door leerlingen de handelingen uit te laten voeren met hun ogen dicht. “Doe je ogen dicht. Ga staan als Hans. Draag de klomp goud. Ga zitten. Rij op het paard.”

Stap 2: Hou een vragencirkel rondom de statements en de woorden daarin

Bijvoorbeeld:

- Wie heeft de klomp goud? (Naam persoon)
- Is het goud licht of zwaar? (Of-of)
- Is Hans moe? (Ja-nee)
- Wat heeft de soldaat nu? (Naam van een ding)
- Zit Hans, op een paard of op een stoel?
- Waar zit Hans op? (Waar)
- Waarom zit Hans op het paard? (Waarom)
- Waarom is Hans blij?

TIP

Bij veel verhalen kun je de vragencirkel combineren met stap 3, die hierna besproken wordt. Je stelt de vragen dan tussen het vertellen door.

Stap 3: Verhaal herhaald vertellen

Vertel het verhaal met behulp van de tekeningen en de gebaren, eventueel voorwerpen of poppen en hulp van leerlingen die iets voordoen. Vertel de eerste keer alleen de verhaallijn en gebruik de woorden die tot nu toe behandeld zijn:

Er is een jongeman en hij heet Hans. Hans loopt. Hij draagt een klomp goud. Het goud is zwaar. Hans is moe. Daar komt een soldaat. De soldaat rijdt op een paard. De soldaat ziet het goud. Hans ziet het paard. Hans geeft de soldaat het goud. De soldaat loopt. Hans rijdt op het paard. De soldaat is blij. Hans is blij.

Vertel het verhaal verschillende keren, voeg iedere keer iets toe. Zorg ervoor dat de leerlingen mee kunnen doen: laat de leerlingen ook gebaren maken, wacht op een aanvulling (Daar komt een soldaat aan, en die rijdt op een ...), stel een vraag en wacht even op antwoord (En wat zag de soldaat daar?), maak af een toe een vergissing (De soldaat rijdt op een geit).

Stap 4: De leerlingen vertellen het verhaal na

Vraag eerst een snelle of Nederlandssprekende leerling of hij het verhaal voor de klas wil navertellen onder jouw begeleiding. Daarna kan een leerling vertellen en de klas drama-

tiseert de handelingen. Ook: je wijst de plaatjes aan, de kinderen krijgen de kans om te zeggen wat er gebeurt en een leerling dramatiseert het verhaal voor de klas.

Stap 5: Het verhaal veranderen, aanpassen

Deze stap is voor iets meer gevorderde fasen van het programma. De kinderen kunnen het verhaal nu dromen en alle woorden zeggen en uitbeelden. Dan zijn ze misschien in staat om te gaan ‘spelen’ met het verhaal. Ze bedenken een ander einde, of in plaats van de soldaat kom er een grootmoeder aanrijden, of Hans draagt iets heel anders, namelijk een (woord uit een ander thema).

Je kunt ook het verhaal in een andere persoon vertellen. In plaats van Hans draagt goud wordt het dan bijvoorbeeld Ik draag het goud en ik geef het goud aan de soldaat.

Verder ...

En als dat allemaal af is, kun je verder gaan met het tweede segment van het verhaal, waarin Hans het paard ruilt voor een koe. Dat gaat dan steeds sneller, want de kinderen krijgen steeds beter door wat de bedoeling is.

Met deze werkvormen kan een vreemdetaallessen twee jaar vreemdetaalonderwijs vullen. Start altijd met een TPR-basisprogramma. Daarna kun je afwisselend werken met ‘Praatje bij daadje’ (voor sociaal-culturele activiteiten) en ‘Verhaaltjes voor beginners’ (fantasie, gevoelens en emoties). Beide werkvormen lopen uit in een vragencirkel, eerst receptief, vanaf een half jaar ook meer en meer productief. Hiermee kunnen ze al heel veel van de nieuwe taal leren. Daarna komt er een fase dat ze ook nieuwe concepten met de bijbehorende woorden in zich op kunnen nemen. Dan is het tijd om TPR-storytelling te introduceren en onderzoeksactiviteiten uit natuur&techniek, bijvoorbeeld drijven-zinken. De verhalen en de onderzoeksactiviteiten worden steeds omvangrijker en complexer, totdat de ‘gewone’ moedertaalwerkvormen in zicht komen, zoals de verteltafel.

3.7 De verteltafel

Een verteltafel wordt in de moedertaal- en tweedetaalonderwijs ingezet voor de mondelinge taalontwikkeling gekoppeld aan een (prenten)boek. De leidster/leerkracht leest een boek voor, praat erover met de klas, en enkele kinderen maken attributen die met het verhaal te maken hebben. Die worden op een tafel of op een laken op de grond of in de zand/watertafel bij elkaar gezet. Dat is dan de verteltafel. Vervolgens spelen de kinderen het verhaal uit aan de hand van de attributen.

Uit onderstaand voorbeeld komt naar voren dat de kinderen al wat moeten kunnen praten en dat de voorbereiding en uitvoering veel tijd en energie kost. Misschien iets om samen te doen met de klassenleidster in het kader van een thema.

Een voorbeeldles², gebaseerd op het prentenboek Kikker is verliefd van Max Velthuis.



Titel : Kikker is verliefd
Auteur: Max Velthuis
ISBN: 9025847390

- 2 Bron: <http://proto.thinkquest.nl/~klb027/frame2.htm>, website geheel gewijd aan de verteltafel, gemaakt door Ineke Engelen en Imke van de Ven (downloaddatum 18 oktober 2008).

Korte beschrijving van de voorbeeldles

Aan de hand van het boek 'Kikker is verliefd' wordt een verteltafel ingericht. Eerst lees je het verhaal voor, waarna de kinderen het verhaal in eigen woorden proberen na te vertellen. Hierna bespreek je stap voor stap met de kinderen welke attributen ze nodig hebben en hoe ze die eventueel kunnen maken (verzamelen).

Daarna richt je samen met de kinderen de verteltafel in en kunnen ze aan de slag!

Uitwerking van de voorbeeldles

Voorlezen:

Je leest het verhaal voor. Daarna bespreek je samen met de kinderen waar het verhaal over gaat en vertellen de kinderen het verhaal na.

Attributen bespreken:

Samen met de kinderen ga je na welke attributen/personages er in het verhaal voorkomen. De antwoorden waar de kinderen mee komen, schrijf je op een groot vel papier (woordveld). Het is leuk om het woordveld bij de verteltafel op te hangen. Tevens bespreek je hoe dit alles gemaakt kan worden en/of verzameld kan worden.

Attributen maken:

Het is belangrijk dat kinderen hun eigen creativiteit en fantasie kunnen laten zien bij het maken van de attributen. Zorg dus voor voldoende verschillende materialen waar de kinderen zelf uit kunnen kiezen om te komen tot een eindresultaat.

De volgende attributen zijn geschikt voor deze verteltafel.

- Decor (achtergrond en aankleding van de verteltafel);
- Een rivier met een oever;
- Kikker;
- Varkentje met een mandje;

- Haas;
- Een huis van Haas (binnen- en buitenkant met tuin);
- Boekje;
- Het huis van Kikker (de huiskamer en slaapkamer met tuin);
- Een tekening;
- Eend;
- Het huisje van Eend (binnen- en buitenkant met tuin);
- Boeket rode, witte en blauwe bloemen;
- Bootje met roeispanen;
- Eventueel vissen in het water en een vogel op het gras.

Verteltafel inrichten:

Met de attributen die gemaakt/verzameld zijn, wordt de verteltafel meteen ingericht! Zo krijgt de verteltafel vorm. Dit onderdeel valt dus gedeeltelijk samen met 'attributen maken'.

Werken met de verteltafel:

Wanneer alle attributen gemaakt/verzameld zijn kunnen de kinderen aan de slag met de verteltafel. Ze kunnen hun 'spel' in combinatie met hun taal toepassen bij de verteltafel. Dit kan gebeuren door in kleine groepjes onder speelwerktijd zonder publiek, het spelen en vertellen met publiek (groot of klein), het spelen met de leerkracht/leider/ouders, je speelt het verhaal alleen voor de kinderen. Een soort optreden dus. Tevens kun je dan observeren hoe het spel, de taalvaardigheid en de sociale contacten van de desbetreffende kinderen verlopen.



Andere activiteiten in combinatie met de verteltafel:

Naast het maken/verzamelen van de attributen die bij het verhaal horen, kun je ook andere activiteiten uitvoeren, zoals verven, tekenen, kleuren, krassen (kleuren met wasco, daarna een zwarte verflaag erover.) Vervolgens kunnen de kinderen met een prikpen of iets dergelijks een mooie tekening krassen in de zwarte verf), bordtekening maken, knutselen of je spreekt het verhaal in op een

cassettebandje, zodat de kinderen dit kunnen gebruiken bij het spelen aan de verteltafel. Dit is een voorbeeldles, waarbij je met je eigen aanvulling de verteltafel verder kunt inrichten. Het is je eigen keuze hoe je bovenstaande stappen uitvoert en verwerkt in je dagprogramma.

Praktijkgerichte samenvatting: Zelf een lessenserie maken

Een vreemdetaleraar heeft nu ingrediënten in handen om zelf de inhoud van zijn lessen te maken en zo een programma op te bouwen:

- Kies een thema dat dicht tegen de beleavingswereld van de kinderen aan ligt.
- Baken hierbinnen een subthema af dat belooft veel geschikt woordmateriaal op te leveren.
- Bedenk een sociaal-culturele activiteit waarin het subthema tot zijn recht komt, en/of zoek een geïllustreerd verhaaltje dat geschikt is voor beginners.
- Noteer woorden in betekenisclusters en schrap de woorden die minder belangrijk, nuttig of frequent zijn.
- Contextualiseer: zoek plaatjes, liedjes, bewegingen die de sleutelwoorden van je activiteit duidelijk ondersteunen.
- Bouw ieder betekeniscluster op van receptief naar productief, van TPR naar receptieve vragencirkel, naar dramatiseren, naar vertellen.
- Verdeel het geheel in lessen van een half uur.
- Start iedere les met een 'warming-up' en eindig de les met een leuke en zinvolle afsluiting.

Wie zo zijn programma opbouwt, is niet de enige. Bijna alle vakleerkrachten die op een moderne manier vreemdetaalonderwijs aan jonge kinderen geven, werken op den duur met hun eigen programma. De meeste Amerikaanse taalleraren die lessen Chinees, Japans, Spaans of Frans geven aan van huis uit Engelstalige kinderen gebruiken geen vast programma, maar stellen hun eigen lessenseries samen rondom thema's. Op de internetsite Nandutil, of op ESL (English as a second language)-sites kun je voorbeelden hiervan zien, al moet je die aanpassen aan een vreemdetalsituatie. Het boek van Curtain&Dahlberg (2004) beschrijft nog andere werkvormen. Dat geldt ook voor de praktijkgids die bij dit handboek uitgegeven is.

HOOFDSTUK 4

Een vreemde taal verwerven: lezen en schooltaal

Children do not care how much you know.

They want to know how much you care.

Na het vorige hoofdstuk kennen we het proces dat leidt tot verwerving van het luisteren en spreken in een vreemde taal. Nu richten we ons op de taalvaardigheden waarbij letters betrokken zijn. Het gaat ten eerste om het snel en met begrip kunnen lezen in een vreemde taal. Verder speelt taal een bijzondere rol bij het leren op school. Op school is het taalgebruik anders dan in het dagelijks leven. Zoals we in het tweede deel van dit hoofdstuk zullen zien, heeft dit gevolgen voor de begeleiding van leerlingen die nog bezig zijn zich de vreemde taal eigen te maken. De verwerving van de ‘schooltaal’ is de belangrijkste opdracht in de latere fasen van het lange proces dat vreemdetaalverwerving heet.

4.1 De overstap: leren lezen in een vreemde taal

Dit handboek is bedoeld voor de meertalige schoolsituatie op Aruba. Terwijl de kinderen op Aruba bezig zijn het Nederlands te verwerven, leren ze dan in de overige lessen lezen in het Papiamentu. Tegen de tijd dat ook bij Nederlands het lezen aan de orde komt, kunnen ze al lezen in (meestal) hun moedertaal. Dan is lezen in het Nederlands een haalbare volgende stap. Want net als zwemmen, hoef je lezen maar één keer in je leven te leren. Als je een keer weet dat de kriebels die letters heten verbonden zijn met klanken, en dat je die klanken volgens bepaalde regels kunt combineren tot betekenisvolle woorden, heb je het alfabetisch principe geleerd. En dat gaat – in principe – op voor alle talen die in het Westerse alfabet geschreven worden.

Leren lezen

Om te kunnen lezen heb je tenminste twee soorten vaardigheden nodig. Je moet snel, liefst automatisch, gedrukte tekst kunnen verklanken en je moet in je hoofd een ‘woordenboek’ hebben dat gevuld is met de woorden en de woordbetekenissen die je in een tekst kunt tegenkomen. Een gedrukte tekst verklanken is in feite: de betekenis ontsleu-

telen, een code breken. Leren praten is een natuurlijk proces, leren lezen is een cultuur-techniek die mensen zich door inspanning eigen moeten maken. Ergens tussen 5 en 7 jaar zijn onze hersenen eraan toe om te gaan leren lezen, maar het decoderen komt ons meestal niet aanwaaien. De meeste kinderen, ongeveer tweederde van een jaargroep, hebben maanden van systematische instructie nodig om door de code heen snel betekenis te vinden in een tekst. Om die reden is in het verleden vrijwel alleen aandacht geweest voor de technische kanten van het leren lezen: woorden decoderen door ze in klanken te ‘hakken’ en weer aan elkaar te ‘plakken’.

Onder het Nederlandstalige onderwijssysteem van Aruba blijven er veel kinderen op ‘lezen’ zitten in klas 1. Ook zijn er veel kinderen met een redelijk leestempo die niet begrijpen wat ze gelezen hebben. Kun je dit verklaren?

Door alle aandacht voor het decoderen werd de andere, inhoudelijke lijn van het lezen verwaarloosd. Letters kunnen omzetten in klanken en die klanken weer samenvoegen tot woorden is een absoluut noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde om goed te leren lezen (en correct te kunnen spellen). Het gaat immers niet alleen om het hardop zeggen van het woord, het kind moet ook begrijpen wat het leest. Dat moet niet uit beeld raken tijdens het lezen leren. Verder is een gevulde woordenschat, het woordenboek in ons hoofd een even absolute voorwaarde om te kunnen lezen als de technische kant van het leesproces.

Box 4-1 Bouwstenen voor het leren lezen

Bij het leren lezen komen verschillende vaardigheden bij elkaar. Bekend is de vaardigheid om letters te kunnen verklanken, kennis over de betekenis van woorden, kennis over de opbouw van woorden en kennis over de indeling van tekst.



Model van het aanvankelijk leesproces. Er is een ‘technische’ kant van het aanvankelijk lezen: klankonderscheiding, het idee dat letters omgezet worden in klanken en dat die klanken samen een betekenisvol nieuw woord opleveren en veel oefening zodat het onbewuste brein automatisch betekenisvolle klankgehelen maakt. Daarnaast is er leesbegrip, gevoed door het woordenboek in het hoofd. De technische en de begripkant moeten in elkaar grijpen om te weten wat je leest.

Op basis van veel onderzoek hebben we een aardig idee over de manier waarop we het lezen leren (de beginnende geletterdheid) moeten aanpakken:

- Het leren lezen verloopt in een bepaalde volgorde: eerst moet de leerling begrijpen dat woorden uit verschillende klanken bestaan, dan moeten ze klanken verbinden met de letters in geschreven woorden, vervolgens de klanken in nieuwe woorden samenvoegen tot een woord dat betekenis voor hen heeft. Na die stap leren ze zinnen lezen.
- Het leren lezen verloopt sneller als kinderen veel kennis over de wereld om hen heen hebben, een grote woordenschat hebben en als ze veel in aanraking zijn gekomen met betekenisvolle gedrukte tekst.
- Leerlingen die moeite hebben met het decodeeraspect, zijn gebaat bij zo snel mogelijk reteachen: extra oefening van de koppeling tussen letters, woorden en klanken. Dus niet te lang wachten als er achterstanden optreden maar direct inspringen met gerichte oefening, individueel of in de kleine groep.
- Ieder kind heeft verschillende hoeveelheden oefening nodig om een snelle lezer te worden.
- Decodeervaardigheid moet niet alleen los geoefend worden maar in het kader van een integraal programma met veel (voor)leesmateriaal.
- Vanaf een zeker moment leer je beter lezen door veel te lezen. Leerlingen moeten dus overvloedige gelegenheid hebben om op hun eigen vaardigheidsniveau betekenisvol en plezierig te lezen.
- Onderwijs dat deze punten wil realiseren stelt hoge eisen aan kennis en vaardigheid van de leraar. Hiervoor is een uitgebreide opleiding en training nodig. Lezen leren is een vak.

Wie niet vrijwel automatisch stukken tekst kan verklanken, moet alle energie stoppen in het ontsleutelen van de tekst. Hij houdt dan te weinig aandacht over om begrip te ontwikkelen voor wat hij leest. Te weinig woorden kennen in de taal waarin je leest, is even erg. Woordkennis is al nodig bij het verklankingsproces. Stel je leest s/k/i/r/b/i. Ben je Papiamentstalig, dan is onmiddellijk duidelijk dat hier het concept 'schrijven' wordt bedoeld. Zodra je s/k/i gelezen hebt, flitst het woord 'skirbi' al door je hoofd. Een ervaren lezer leest geen losse letters meer, maar verwerkt brokken van woorden onmiddellijk tot betekenis. Ken je geen Papiaments, dan blijf je de klanken herhalen en aan elkaar plakken, maar er ontstaat geen betekenis. Je hebt dan in feite twee problemen: je doet veel langer over het verklanken en na al die moeite weet je nog niets. Woordenschat is zó belangrijk voor leesbegrip dat het voldoende is om iemand een woordenschattest af te nemen om te weten hoe goed hij begrijpend kan lezen.

Een andere bouwsteen van het leren lezen is vormkennis: weten hoe woorden en zinnen opgebouwd zijn, dat na een komma in een zin meestal iets nieuws volgt en dergelijke. Een Papiamentstalige lezer die het woord 'skirbimento' tegenkomt weet dat het stukje

‘mento’ te maken heeft met activiteit. Deze kennis helpt bij het decoderen en begrijpen. ‘Technische’ en ‘inhoudelijke’ vaardigheden én vormkennis komen in het lezen bij elkaar.

Box 4-2: Stappen bij het leren lezen

De Amerikaanse leesonderzoeker Jeanne Chall heeft de ontwikkeling van het leren lezen in niveaus ingedeeld die lopen van 0 tot 5. Dit fasenmodel wordt overal op de wereld gebruikt om de voortgang in leesvaardigheid te beschrijven. Iedere fase bouwt voort op de voorgaande. Als een lager niveau niet beheerst wordt, stopt de voortgang van het leren lezen in de fasen daarna. De leeftijds aanduidingen gelden voor het leren lezen via de moedertaal. Als het aanvankelijk lezen in een tweede of vreemde taal plaatsvindt, kunnen ze later uitvallen.

Fase	Kenmerken
0	Ontluikende geletterdheid: 0 tot 6 jaar De leerling raakt vertrouwd met de taal en haar klanken. - Kent een aantal letters bij klanknaam - Weet dat woorden bestaan uit klanken - Kan eigen naam schrijven - Heeft een receptieve woordenschat van ca 5000 woorden - Kent de leesrichting in zijn moedertaal - Kan voorspellen hoe een voorleesverhaaltje verder zal gaan en begint bekende geschreven woorden te herkennen.
1	Aanvankelijk lezen: 6-7 jaar - Begrijpt het alfabetisch principe: letters staan voor klanken die, als ze volgens bepaalde regels met elkaar gecombineerd worden, tot betekenis leiden. - Kan teksten lezen en begrijpen die over bekende onderwerpen gaan, uit bekende woorden bestaan en geschreven zijn in korte zinnen.
2	Automatisering: 8 – 9 jaar - Uitbouw van de decodeervaardigheid en woordkennis die in de voorgaande fasen verworven is. - Toenemende decodeersnelheid, precisie en woordherkenning. - Kan aandacht schenken aan zowel verklanking als betekenis bij het lezen; komt ‘los’ van het decoderen.
3	Lezen om te leren: 9 jaar De reden om te lezen verandert. De lezer heeft genoeg leesvaardigheid om een tekst te gaan lezen om er informatie uit te halen. De woordenschatuitbreiding versnelt nu: door te lezen komen woorden binnen bereik die via mondelinge

	taal niet verworven kunnen worden. Wel: toename woordkennis is afhankelijk van achtergrondkennis, kennis van de wereld. Kan nu ook leren om 'strategisch' te lezen: zoeken naar hoofdbetekenis.
4	Kritisch lezen, meervoudige gezichtspunten kunnen onderscheiden: 14-19 jaar
5	Constructief lezen: eigen betekenissen construeren op basis van tekst. Selectief lezen, nieuwe kennis maken uit de kennis van anderen, eigen opvattingen vormen over wat ze lezen. Grotendeels voorbehouden aan de kleine groep in de samenleving die hoger onderwijs heeft gevolgd en een intellectuele belangstelling heeft.

Verschillen

Deze algemene fase-indelingen doen geen recht aan de grote verschillen in tempo tussen kinderen. Alle kinderen doorlopen, net als bij de mondelinge taalverwerving, deze fasen. Maar de een bereikt eerder een bepaald niveau dan de ander. Automatisering, dus vlot kunnen lezen, kan echter niet verworven worden als het alfabetisch principe niet beheerst wordt. Lezen om nieuwe informatie uit teksten te halen wordt onmogelijk als de leerling niet vlot en vloeiend kan lezen, en zo door: ieder hoger niveau rust op het voorgaande.

Box 4-3: Tempoverschillen en leesproblemen

In Nederland kan bijna 10% van de kinderen bij aankomst in groep 3 (klas 1) al lezen. Ze hadden al jong een bijzondere belangstelling voor letters en pikten hier en daar wat letterkennis op. Ze gingen ook actief op zoek naar klanken die bij letters horen. Ze waren heel vaak bezig met leesachtige activiteiten. Zo leerden ze lezen. Dan is er een groep die nog niet kan lezen, maar het snel leert. Met Kerstmis lezen ze al aardig. Twee-derde van de kinderen heeft systematische, goed georganiseerde instructie nodig om de technische kanten van het lezen onder de knie te krijgen. Onder die voorwaarde bereiken de meesten aan het einde van groep 3 (klas 1) het AVI-leesniveau 2. Dit is voldoende om in groep 4 (klas 2) mee te kunnen. Van de groep die systematische instructie nodig heeft, zie je bij zo'n 15% leesproblemen. Bij drie tot vier procent van deze kinderen zijn de leesproblemen van zodanige aard dat er sprake is van dyslexie.

Deze grote verschillen vragen om een sterk gedifferentieerde didactiek. Er zullen al snel verschillen in ontwikkelingstempo ontstaan bij het onderwijs van de beginnende geletterdheid. Een frontaal-klassikale aanpak van het leesproces is daarom volstrekt onvoldoende. Idealiter is er sprake van verschillende groepshandelingsplannen binnen de leergroep, afgewisseld door werken in kleine heterogene groepen.

Hoe dit uitpakt als kinderen op Aruba leren lezen in hun moedertaal, weten we nu nog niet. Maar het leren lezen zou wel eens sneller kunnen gaan verlopen dan in Nederland of de USA. Het Papiamentu is klankzuiverder dan het Nederlands en dat maakt de technische aspecten gemakkelijker.

Leren lezen in een nieuwe taal

Het mooie van leren lezen in een vreemde taal is, dat de leerlingen die in hun moedertaal hebben leren lezen al kunnen verklanken en al een goed gevuld woordenboek in hun hoofd hebben. Als ook hun woordkennis in de vreemde taal voldoende is, zo'n 5000 woorden, hoeven ze alleen maar een overstap te maken naar leesmateriaal dat in een andere taal geschreven is.

We kunnen het lezen dus onmiddellijk gebruiken waar het voor bedoeld is: informatie, 'boodschappen' opnemen en met die boodschappen iets doen: erover praten, een verhaal afmaken. We kunnen lezen ook combineren met schrijven: een brief lezen en terugschrijven, bijvoorbeeld, of een werkstukje maken door informatie te halen uit boeken of internet. Lezen kan vanaf het begin functioneel zijn, een doel hebben dat buiten het leesproces zelf gelegen is.

Wanneer beginnen met lezen in een vreemde taal?

De ontwikkeling van het lezen begint vanaf het moment dat een baby op de schoot van zijn vader of moeder een prentenboek met wat tekst bekijkt. Maar als we praten over 'echt' lezen in een vreemde taal, is het antwoord eenvoudig. Begin met systematische instructie van het leesproces nadat de leerlingen in hun eigen taal vlot, bijna automatisch kunnen verklanken. Binnen de indeling van Chall zitten ze dan midden in fase 2, binnen de AVI-indeling tussen AVI-3 en AVI-5. In de meeste onderwijssystemen is dat na ongeveer twee jaar systematisch leesonderwijs in de moedertaal.

Daar zijn twee redenen voor. Ten eerste kunnen kinderen hun technische leesvaardigheid snel overdragen naar de nieuwe taal. Het automatiseringsproces in de moedertaal is dan weliswaar nog niet afgesloten: dat duurt bij de meeste kinderen nog zeker een jaar. Maar de automatisering is voldoende gevorderd dat zij geen hoge extra belasting legt op het lezen. Ten tweede hebben ze dan vier jaar de tijd gehad om een mentaal woordenboek op te bouwen, waardoor ze een kans hebben om leuke, interessante teksten op hun eigen leeftijdsniveau te lezen. Om goed te kunnen begrijpen wat je leest, moet je veel weten over de wereld. De dingen die je leest gaan ook over die wereld, en je begrijpt beter waar het om gaat als je weet wat je leest.

Typisch Nederlandse lettercombinaties

Wel zouden wij bij de overstap naar lezen in een andere taal kunnen kijken welke nieuwe klank-tekencombinaties de leerling tegenkomt in de nieuwe taal. Nederlandse letter-

combinaties als ‘sch’, ‘tst’ ‘eu’ komen in Papiamentstalige teksten niet of zelden voor. Dan is het zinvol om hier aandacht aan te besteden en misschien even te oefenen met een rijtje woorden met die afwijkende klankcombinaties. Maar allemaal startend vanuit een betekenisvol, functioneel kader.

Leeskilometers

Veel belangrijker dan reageren op deze technische hobbeltjes is dat de kinderen veel, heel veel lezen. Voor een vreemdetaalverwerver is lezen de allerbelangrijkste bron om taal-aanbod in de vreemde taal te krijgen. Bovendien: voor alle kinderen, ongeacht de taal waarin ze hebben leren lezen, geldt het belang van ‘leeskilometers’ maken. Een groot deel van de woorden die je op school, het voortgezet onderwijs en daarna nodig hebt, kun je alleen maar leren door te lezen. Dat betekent dus: niet alleen veel verhalen en boeken, maar ook informatieve teksten en gedichten. De woordenschatontwikkeling voedt eerst het leren lezen, maar nadat iemand kan lezen voedt het lezen de woordenschatontwikkeling. In het volgende deel van dit hoofdstuk, over ‘schooltaal’, wordt dit uitgelegd.

Papiamentstalige kinderen die kunnen lezen in hun moedertaal kunnen moeite hebben met afwijkende teken-klankcombinaties in het Nederlands. Als je van huis uit Papiamentstalig bent, kun je zelf vrij goed nagaan om welke teken-klankcombinaties het gaat. Pak vijf willekeurige pagina’s tekst uit dit boek. Kijk ze na met het oog op potentiële verklankingsproblemen. Onderstreep alle ‘problematische’ lettercombinaties en overleg met collega’s of ze het met je eens zijn.

Ontluikende geletterdheid in de vreemde taal

Dat wil niet zeggen dat je kinderen in het vreemdetaalonderwijs niet al vroeg in aanraking mag brengen met geschreven taal. Integendeel: het is een prima idee om al vroeg, binnen een betekenisvolle context, geschreven Nederlands te gebruiken. Allerlei voorwerpen in de klas labelen met Nederlandse woorden, een leraar die iets bij een tekening van een kind schrijft in het Nederlands, een Nederlandstalig knieboek voorlezen, het zijn allemaal activiteiten die het beeld van het Nederlands completer maken.

Later kan dit uitgebreid worden met schrijven in de vreemde taal: iets overschrijven, zelf schrijven in een zelfbedachte spelling (‘invented spelling’). Zo begeleiden we de ontluikende geletterdheid. Dit is allemaal ook goed voor het lezen in het Papiamentto. Er is onderzoek waaruit blijkt dat vaardigheden die in een nieuwe taal zijn verworven, overgedragen worden naar de moedertaalverwerving. Als kinderen in het Nederlands leren dat je van links naar rechts leest, of dat het teken s voor de s-klank staat, nemen ze dit mee naar de Papiamentstalige les. Als we dit doen, zullen enkele kinderen spontaan, zonder instructie al de overgang maken naar lezen in het Nederlands.

Maar systematisch leesonderwijs in het Nederlands zouden we moeten uitstellen tot hal-

verwege het tweede leerjaar basisonderwijs. Als er kinderen zijn die al eerder vlot Nederlands leren lezen, is dat prachtig, maar niet verplicht voor alle leerlingen. Doel is dat aan het begin van het vierde leerjaar alle kinderen vlot een Nederlandse tekst kunnen lezen die op hun leeftijds- en belangstellingsniveau ligt.



Een aanpak voor lezen in een vreemde taal

Uit het voorgaande kunnen we de volgende algemene aanpak distilleren:

- Introduceer schrifttaal zo snel mogelijk, maar altijd binnen functionele, betekenisvolle situaties, niet omwille van zichzelf.
- Stel systematische leesinstructie uit tot het moment waarop de leesvaardigheid in de moedertaal en de woordenschat groot genoeg is om tekstjes te lezen die passen bij de leeftijd van de kinderen.
- Laat kinderen lezen binnen betekenisvolle, functionele situaties. Sta van daaruit stil bij nieuwe, afwijkende letter-klank combinaties.

Ontluikende geletterdheid in de eerste vier jaar vreemdetaalonderwijs

De eerste vier jaar van het vreemdetaalonderwijs op Aruba staan in het teken van mondelinge taalvaardigheid. In samenhang met de thema's en subthema's kunnen we kinderen in aanraking brengen met de geschreven taal. Vanaf het tweede jaar Nederlandse les zijn veel kinderen in staat om allerlei spelletjes te doen met woorden en woordcombinaties. Dan volgen Labelen, werken met 'Big books' en de Language Experience Approach. Deze werkvormen worden nu beschreven.

Labelen

Na anderhalf jaar vreemdetaalles kunnen we dingen in de klas van een geschreven naam voorzien, passend bij een subthema. In het eerste thema staat het kind zelf centraal: zijn naam, hoe hij eruit ziet, wie zijn vader en moeder zijn, of hij broers en zusjes heeft, welke kleur hij leuk vindt. In dat verband worden ook de lichaamsdelen behandeld. Dan ligt het voor de hand om een grote pop te tekenen en labels te plakken op ieder lichaamsdeel dat aan de orde geweest is.



Deze werkvorm wordt in het tweede deel verder uitgewerkt.

Samen lezen met 'Big Books'

Deze werkvorm werkt met zogenaamde 'Big Books'. Een 'Big Book' is veel groter dan een gewoon boek. Leg een flipovervel met de brede kant naar beneden neer en verdeel het blad in twee helften. Dan heb je twee bladzijden van een Big Book.

Praat met de kinderen over een onderwerp dat te maken heeft met het thema. Noteer relevante uitdrukkingen van de kinderen op het bord. Maak er een 'verhaaltje' van. Schrijf het verhaaltje op lege vellen. Niet de vellen aan elkaar tot een Big Book. Lees het verhaaltje voor. Wijs ieder woord duidelijk aan. Laat zien waar de spatie is en een nieuw woord begint. Deze werkvorm kan vanaf het eerste leerjaar basisonderwijs zinvol ingezet worden, als het leren lezen in het Papiamento vorm begint te krijgen.



Juf werkt met Big Book

Language Experience Approach (LEA)

Deze werkvorm lijkt op het werken met een Big Book, maar gaat een stapje verder. Vanaf het tweede leerjaar kan hij aangeboden worden. Hier is de start een echte ervaring: een bezoek aan een winkel, iemand die iets komt doen in de klas, een dvd en dergelijke. De ervaringen worden vertaald in mondelinge taal en daarna in geschreven taal weergegeven. Dan gaan leraar en leerlingen samen lezen. De leerlingen schrijven het verslag over en maken er tekeningen bij. Dit exemplaar gaat mee naar huis om daar aan de ouders 'voor te lezen'.

Dit zijn enkele mogelijkheden om op een functionele manier, binnen de thema's schriftelijke taal te verweven. Als dergelijke werkvormen in de eerste vier lesjaren regelmatig toegepast worden zal de overgang naar lezen in het Nederlands voor de meeste kinderen zonder problemen verlopen. Sterker nog: als je dit vanaf de tweede helft van het eerste leerjaar doet, zal 30% van de kinderen bij begin van klas 3 zelfstandig Nederlandse boekjes kunnen lezen. Op Curaçao waren er kinderen die in het Papiamentto leerden lezen, maar omdat er heel weinig geschikt leesmateriaal in de moedertaal voor hen was, zochten ze hun toevlucht tot Nederlandse boekjes uit de bibliotheek. Het bleek dat deze kinderen zeer snel zelfstandig de Nederlandse teksten op hun niveau konden lezen (Prof. Dr. R. Severing, mondelinge mededeling).

Systematisch, maar functioneel lezen

Vanaf halverwege het tweede, begin derde leerjaar kunnen boekjes in het Nederlands gelezen worden. De kinderen die de overstap naar het Nederlands al gemaakt hebben, kunnen zelfstandig gaan lezen en erover vertellen. Hiervoor is leesmateriaal nodig dat onder de 'frustratiedrempel' ligt. Dit betekent dat meer dan 90% van de woorden bekend zijn voor het kind. De andere kinderen kunnen in een kleine kring geholpen worden bij het lezen.

Daarnaast lopen er kleine projectjes, behorend bij het thema dat aan de orde is. De kinderen maken iets of beantwoorden vragen met behulp van informatieve kinderboeken, later via internet. Ze lezen emailberichten van familie of schoolklassen uit Nederland of Suriname en schrijven zelf een berichtje terug. Hier wordt functioneel, met een bepaald doel of resultaat, gelezen en geschreven.

Samenvatting

Halverwege het tweede leerjaar basisschool maken de leerlingen in de Nederlandse les de overstap naar systematische aanpak van het lezen en schrijven. Veel extra problemen zijn hierbij niet te verwachten. In anderhalf jaar Papiamentstalig lees- en schrijfonderwijs zullen de meeste leerlingen een redelijk leesniveau hebben in hun moedertaal. Ze kunnen dan vlot decoderen en hun woordenschat is in vier jaar tijd voldoende ontwikkeld om teksten op hun leeftijdsniveau te kunnen begrijpen. Alleen zal een paar maanden

lang aandacht nodig zijn voor teken-klankcombinaties in Nederlandse schrifttaal die in Papiamentstalige teksten weinig of niet aangetroffen worden.

De overstap naar Nederlands als geschreven taal wordt vanaf de kleuterschool al voorbereid door maatregelen die de ontluikende geletterdheid ondersteunen:

- voorwerpen en handelingen labelen met woorden,
- de kinderen hun naam laten schrijven,
- processen benoemen en op schrift stellen (Wat doe je eerst als je kleine pannenkoekjes bakt? En wat dan? En dan?),
- taalspelletjes (Waar staat het langste woord? Waar het kortste? In welk woord zit een letter van jouw naam?) en
- het werken met Big Books .

Op deze manier zullen veel kinderen in klas 2 de overstap naar Nederlands lezen en schrijven al maken.

Vanaf halverwege klas 2 wordt het lees-schrijfonderwijs taakstellend. Vanaf die tijd willen we graag dat alle kinderen in een jaar tijd een zelfstandig leesniveau in het Nederlands ontwikkelen, zodat ze in leerjaar 4 of 5 informatieve teksten in het Nederlands kunnen lezen en eenvoudige schrijfpodrachtjes aankunnen: een bijschrift bij een tekening, een emailbericht aan een kind in Nederland.

De overstap kan grotendeels functioneel gemaakt worden. Vanuit een lees- of schrijfdoel lezen de kinderen betekenisvolle tekst en schrijven om echte gedachten over te brengen. Voor de start van dit traject is werken vanuit concrete taalervaringen een ideale werkvorm. Hier wordt authentieke beleving en mondelinge taalvaardigheid gekoppeld aan lezen en schrijven. Bovendien is deze werkvorm heel goed binnen thematisch gegeven vreemdetaalonderwijs in te passen.

4.2 Van dagelijkse omgangstaal naar schooltaal

We kennen nu het proces dat leidt tot verwerving van een nieuwe taal. De taal die kinderen er op deze manier bijleren is bruikbaar in de verschillende situaties die ze in het dagelijks leven meemaken. Ze kunnen iemand begroeten, iets kopen in een winkel, rondhangen met leeftijdgenoten, een soap op tv volgen, iemand uitleggen hoe je baseball speelt en nog veel meer. Het is taal voor face-to-face interacties, als de gesprekspartner hier en nu aanwezig is. In die situaties wordt de betekenis die overgebracht wordt ondersteund door concrete aanwijzingen. Als we lekker kletsen met leeftijdgenoten, kunnen we direct zien of er enige belangstelling is voor onze inbreng. Als we naar een soap kijken, lezen we aan de gebaren, de lichaamshouding, de stemverheffing en de gezichtsuit-

drukking af welke betekenissen overgedragen worden. Als we iemand uitleggen hoe baseball werkt, kunnen we checken of hij het snapt. Omgekeerd kunnen we zelf ook vragen om verduidelijking: de persoon is er immers bij.

Dagelijkse taal

Wat leerlingen in de eerste jaren vreemdetaalonderwijs leren verwerven zijn dagelijkse algemene taalvaardigheden: DAT. Die zijn voldoende om je in situaties van alledag staande te houden. De dagelijkse algemene taalvaardigheden zijn trouwens al ingewikkeld genoeg. Kleine kinderen, die toch geboren taalverwerwers zijn, doen er minstens een jaar of vier over om DAT in hun moedertaal te beheersen. Tweedetaalverwerwers, die hun tweede taal om zich heen horen op school, in de winkel en op tv, beheersen de dagelijkse omgangstaal na ongeveer twee jaar. Voor vreemdetaalverwerwers zal het nog langer duren. Ze maken dan de indruk dat ze de nieuwe taal redelijk beheersen, genoeg om er in de meeste situaties van hun dagelijkse bestaan mee uit de voeten te kunnen.

Schooltaal

Lang heeft men gedacht dat het niveau van dagelijkse algemene taalvaardigheid voldoende is om op school mee te kunnen. Keer op keer blijkt dit niet het geval te zijn. Wil je op school echt goed functioneren, dan moet je de ‘schooltaal’ beheersen. Dit is een speciale variant van taalgebruik die veel kinderen pas tegenkomen als naar de basisschool gaan. Voor veel kinderen, maar zeker voor leerlingen voor wie de taal van de school een tweede of vreemde taal is, werkt de schooltaal als struikelblok bij het leren.

Box 4-4 Ervaar het speciale van ‘schooltaal’

Om aan den lijve te ervaren wat schooltaal bijzonder maakt voor een tweede- of vreemdetaalverwerwer, kun je de volgende opdracht maken. Lees de tekst en beantwoord de vragen.

Air may become full up (or saturated) with vapor by passing, for example, over the sea. If it is forced to rise by coming into contact with a range of hills, it becomes colder, and then cannot hold so much water vapor. The extra water condenses as a cloud. Sometimes, however, the water vapor does not condense and the air is then said to be ‘supersaturated’. In this condition it does not take much to make the water condense. Dust particles may cause it do so. The tiny particles of dust act as ‘centers’ around which the water vapor can condense. This is why fogs more often form in smoky districts than in smokeless zones.

Questions:

- 1 What is the main topic in this text?
- 2 Explain in your own words how clouds are formed.
- 3 Where does the energy come from to evaporate water from seas and lakes?

Bron: Beek, W. van & M. Verhallen (2004), p. 30.

Je hebt natuurlijk Engels geleerd op de middelbare school, maar als je geen native speaker van het Engels bent, zal dit taalaanbod je niet meevallen. Vermoedelijk moest je talig gezien op je tenen lopen. En dan moet je ook nog taalproductie plegen: vragen beantwoorden in het Engels. Toch is dit wat tweede- en vreemdetaalverwervers over de hele wereld regelmatig meemaken. De taal van de school is anders dan de taal van het dagelijks leven. De schooltaal kan het leren belemmeren in plaats van bevorderen.

Heb je zelf zoiets ooit meegemaakt? Ben je in een situatie geweest dat je les kreeg in een taal die niet je moedertaal is, of dat je moest lezen of schrijven in een voor jou tweede of vreemde taal? Wat heb je toen ervaren? Welke verschillen vallen je op tussen DAT en de taal van de school? Je kunt kijken naar de aard van de woorden en naar de bouw en lengte van de zinnen.

Het is duidelijk dat schooltaal moeilijker is dan omgangstaal. Maar wat maakt schooltaal dan anders dan dagelijkse omgangstaal? Aan de hand van het volgende stukje uit een schoolboek voor klas 5 kunnen we de hoofdkenmerken laten zien.

“De **waterkringloop** begint *als* er water **verdampt**. De **damp stijgt** op en *gaat* wolken **vormen**. *Als* er veel **damp** in de wolk zit, of de wolk **koelt af**, **vormen zich** druppels. De **watermoleculen** in de wolk **verbinden** zich tot druppels. *Als* de druppels zwaarder worden, vallen ze naar beneden in de vorm van regen. Dan is de **kringloop voltooid** en kan opnieuw beginnen.”

De vetgedrukte onderdelen van de tekst slaan op verschillen in woordgebruik tussen DAT en schooltaal, de cursief gedrukte hebben te maken met taal die gekoppeld is aan bepaalde syntactische vormen (zinsbouw) en redeneervormen.

Kenmerken van schooltaal

De volgende verschillen met DAT maken schooltaal moeilijk:

- 1 De schooltaal gebruikt andere woorden dan de omgangstaal. Ze bevat meer abstracte woorden: ‘verbinden’, ‘voltooid’. Ze bevat meer formele uitdrukkingen: ‘in de vorm

van'. Dit zijn allemaal woorden die de leerling buiten de school vrijwel nooit hoort. Schooltaal gebruikt ook veel vaktermen, waarvan je de betekenis moet kennen om door te dringen in de leerstof: kringloop, damp, afkoelen, moleculen.

- 2 De schooltaal gebruikt zinsconstructies die in het dagelijks taalgebruik veel minder voorkomen. De zinnen zijn langer, ze hebben meer bijzinnen, en zijn dus ingewikkelder. "Als er veel damp in de wolk zit, of de wolk koelt af, vormen zich druppels."
- 3 Die meer complexe zinsconstructies zijn nodig omdat schooltaal denkpatronen zoals oorzaak-gevolg of vergelijking wil weergeven. De stukjes tekst over de waterkringloop geven oorzaak-gevolgrelaties weer. Talig komen deze tot uitdrukking door constructies met 'als-dan': "Als er veel damp in de wolk zit, [] vormen zich druppels".
- 4 Bij schooltaal moet je vaak zelf invullen wat er niet staat. In "Als er veel damp in de wolk zit, [] vormen zich druppels", moet je als lezer op de plek waar de [] staan zelf het woordje 'dan' invullen. Pas dan begrijp je dat de druppels een gevolg zijn van de waterdamp in de wolken. Vaak moet je even nadenken waar een stukje eigenlijk over gaat: wat slaat op wat? "De lucht kan opgevuld worden (ofwel verzadigd) met damp door over bijvoorbeeld de zee te stromen. Als *zij* gedwongen wordt op te stijgen ...". Waar slaat het schuingedrukte woord op? Heeft 'zij' betrekking op zee of op de lucht? Schooltaal is implicietter dan omgangstaal: je moet kunnen lezen wat er niet staat om de betekenis te doorgronden.
- 5 Schooltaal bevat veel meer informatie dan dagelijkse omgangstaal: ze is informatiedicht. In bijna iedere zin staat wel iets nieuws. Het kost moeite om al die mededelingen vast te houden, je raakt makkelijk de draad kwijt.

Deze eigenschappen maken schooltaal tot een gespecialiseerde vorm van taalgebruik. Je moet goed zijn in taal om te kunnen leren via de schooltaal. En hier zijn tweede- en vreemdetaalverwerwers in het nadeel. Ze krijgen meestal de tijd niet om de taal zo goed te beheersen dat ze schooltaal kunnen 'overleven'.

Box 4-5 Schooltaal kan ook mondeling

In de directe contacten in het dagelijkse leven staat de mondelinge taalvaardigheid centraal. Op school moet je ook vaak lezen: verhalen, informatieve teksten, opdrachten. De schooltaalkenmerken hebben we hier vooral toegelicht aan de hand van geschreven teksten. Maar zij gelden ook voor de taal van leraren als ze iets uitleggen

of van leerlingen als ze een van hun antwoorden moeten toelichten in de klas. Ook dan heb je andere taal nodig dan in de pauze.

Soms leggen leerlingen op Aruba elkaar iets uit in het Papiamentu. De leraar heeft in het Nederlands iets uitgelegd, en een van de leerlingen heeft het niet goed begrepen. Een leerling die het wél begrepen heeft, kan het dan vaak goed uitleggen. De ‘uitlegger’ gebruikt dan het Papiamentu als schooltaal. Hij moet anders Papiaments praten dan op het schoolplein, en als je op zou schrijven wat hij zegt, zou je zien dat zijn Papiaments taalgebruik kenmerken heeft van schooltaal. Hij gebruikt meer algemene woorden, ingewikkelder zinnen met ‘omdat’, ‘ofschoon’ en ‘als ... dan’.

Belasting en inbedding

De vijf genoemde kenmerken maken de taal die op school wordt gebruikt een stuk minder concreet dan het taalgebruik in de dagelijkse communicatie. Op school gaat het vaak over dingen die niet in de klas aanwezig zijn, dus je hebt minder aanwijzingen over de betekenissen die overgedragen worden.

Contextuele inbedding

Met andere woorden: er is minder *context*. Als een leerkracht een proefje doet over drijven en zinken is onmiddellijk duidelijk wat drijven en zinken is. De proef, de actie, het resultaat, werkt als een context die aanwijzingen geeft over de betekenis. Als je er alleen over mag lezen, heb je alleen de geschreven taal. Je moet betekenis, dus taalbegrip produceren op *basis van andere taal*. Je moet de beelden zelf erbij halen. Betekenissen worden toegankelijker als de taal ingebed is in context. Schooltaal is context-arm, er is weinig inbedding. Om met de woorden van de Canadese taalkundige Jim Cummins te spreken: schooltaal heeft minder *contextuele inbedding*. Je kunt taaltaken uitzetten op een lijn die loopt van context-rijk naar context-arm. Aan de ene kant staat taal die volledig ondersteund wordt door zintuiglijk waarneembare ervaringen, aan de ander kant taal die alleen begrepen kan worden op basis van wat er geschreven staat of gehoord wordt. De meeste taken op school liggen ergens tussen deze extremen in. *Leerlingen die les krijgen in een andere taal dan hun moedertaal hebben naar verhouding meer contextuele inbedding nodig.*

Cognitieve belasting

Maar er is nog een factor die het talig functioneren op school verzwaart. Talige leertaken op school doen een groter beroep op ons verstand en ons geheugen.

Vergelijk twee leestaken: een stukje lezen over het schoolreisje dat de klas verleden week heeft gedaan en de uitleg over de waterkringloop hierboven. Een stukje over het schoolreisje lezen is gemakkelijker cognitief te verwerken dan een tekst over de waterkringloop. Het Nederlandstalige waterkringloopstuk belast het denkapparaat van basisschoolleer-

lingen aanzienlijk. Ze weten er weinig van, dus hebben weinig voorkennis om de nieuwe informatie in te passen, veel woorden zijn vreemd of op een andere manier bekend (Verbinden? Dat is toch als je verband om een wond doet?) Het is een moeilijke, cognitief veeleisende taaltaak. Het schoolreisstukje is gemakkelijk, het eist veel minder van het denkvermogen: de kinderen hebben dat al eerder meegemaakt en weten hoe het gaat, de woorden in de tekst slaan op allemaal bekende verschijnselen, de stijl is ‘gezellig’, minder formeel dan schooltaal. Zo kun je verschillende taken waar taal bij betrokken is uitzetten op een lijn die loopt van cognitief veeleisend tot cognitief weinig eisend. *Cognitieve belasting* is een relatief begrip: een tekst die cognitief belastend is voor een kind, kan voor een geschoolde volwassene met weinig cognitieve inspanning begrepen worden.

Er zijn dus twee aspecten die het moeilijker maken om via de schooltaal te leren: *contextuele steun* en *cognitieve belasting*. Iedere taaktaak kun je uitzetten op een lijn die loopt van moeilijk naar gemakkelijk en op een andere lijn die loopt van veel naar weinig concrete ondersteuning. Cummins heeft deze begrippen uitgezet op twee dimensies. De ene loopt van cognitief weinig eisend tot cognitief veeleisend taalgebruik, de andere van taalgebruik met veel contextuele aanwijzingen over de betekenis naar taal met weinig contextuele aanwijzingen. Zo ontstaat de figuur met vier velden die in box 4-5 is afgebeeld.

Box 4-6: De begrippen cognitieve belasting en contextuele steun vertaald in dimensies

Cognitief weinig eisend: relatief makkelijker taak			
Veel concrete steun	A TPR (zie hoofdstuk 3) Demonstraties Beeldende vorming Bewegingsonderwijs Tweegesprek Gesprekje in de kleine groep Ganzenbord spelen	B Een telefoongesprek voeren Een briefje dat op de koelkast is geplakt lezen Schriftelijke opdrachten (zonder tekeningen of voorbeelden)	Weinig concrete steun
	C Natuurkundeproefje doen Aardrijkskundig project Aanwijzen op de kaart Liedje instuderen	D Uitleg nieuwe leerstof volgen, zonder voorbeelden of plaatjes Redactiesommen maken Spreekbeurt geven	
Cognitief veeleisend: relatief moeilijker taak			

Bron: Cummins, 2000, p. 68.

Dit schema is verhelderend. We kunnen nu taaltaken op school uitzetten in een van de kwadranten.

Kwadrant A: Taak niet moeilijk, taal ruim ondersteund

In kwadrant A is er veel steun vanuit de context en de opdracht is niet zo moeilijk. Met je vrienden praten over de nieuwste cd van favoriete popster zouden we in A plaatsen, net als alle dagelijkse omgangstaal. Alle taalhandelingen verlopen automatisch, je hoeft er niet over na te denken. Je weet dat als je een nummer 'funky' noemt, of reggae-achtig, dat iedereen je begrijpt. Geen wonder dat we zo graag lekker wat kletsen met mensen die aan een half woord genoeg hebben!

Ook op school komen makkelijke taken met veel concrete steun voor. Als de leerkracht het concept 'aantrekkingskracht' demonstreert met een magneet, ziet iedereen wat met de term 'aantrekkingskracht' bedoeld wordt. Gymleraren zijn voortdurend bezig met bewegingen te demonstreren.

Kwadrant B: Taak makkelijk, situatie bevat weinig taalondersteuning

Bij B zijn er weinig contextaanwijzingen, maar over de inhoud hoeft je niet na te denken. Je doet het automatisch, omdat de taal die je voor deze taak nodig hebt geautomatiseerd is. Een voorbeeld in schoolverband zou zijn als de leerlingen woorden die op het bord staan letterlijk moeten overnemen in hun woordschriftje. Of: een artikel in de Amigoe lezen over een onderwerp waar je veel vanaf weet.

Kwadrant C: Taak moeilijk, situatie bevat veel tips voor de betekenis

Iemand overtuigen van jouw standpunt, betogen dat je gelijk hebt, is een voorbeeld van kwadrant C. Je hebt aardig wat context, want er staat iemand tegenover je die iets terugzegt of op een bepaalde manier kijkt. Misverstanden kun je dus proberen te herstellen. Aan de andere kant is het helemaal niet gemakkelijk om je standpunt op een ordelijke



en overtuigende manier neer te zetten. Je hebt te maken met een taalzaak die contextrijk is en tegelijk een behoorlijke aanslag doet op je cognitie.

Kwadrant D: Taal moeilijk, weinig aanknopingspunten in de context

De hele tijd dat je deze tekst leest, voer je een taalzaak uit

die in kwadrant D zit. De schrijver doet zijn best om allerlei voorbeelden in te lassen, maar je bent als lezer toch grotendeels afhankelijk van de gedrukte taal om je een beeld te vormen van de betekenissen. Dit is taalgebruik waarbij de context zelf uit taal bestaat, uit tweede-hands ervaringen. Als je dit met begrip kunt lezen, behoort je tot de 20% beste schooltaalbeheersers van Aruba. In ieder Westers land is maar een op de vijf mensen in staat dergelijke teksten goed te begrijpen. En dat zijn dan mensen die de schooltaal ook als moedertaal hebben. Kun je nagaan hoe D-taken vallen bij mensen die de schooltaal op latere leeftijd zijn gaan leren of die, zoals de meeste Arubanen, onderwijs hebben gevolgd in een vreemde taal. Diep respect is dan op zijn plaats voor mensen die in zo'n lastige talige omgeving kunnen functioneren. Er is maar één taaltaak die nog moeilijker is, namelijk als je zelf een essay of een betogende tekst op papier moet zetten. Het is dus niet raar als leerlingen worstelen met werkstukken en studenten met scripties.

CAT

Cummins noemt de context-arme, cognitief belastende taal van het leren op school *cognitive academic language proficiency* ofwel CALP. 'Academic' slaat dan op taalgebruik in meer formele settings, zoals de school, in professionele beroepen zoals de advocatuur en in de wetenschap. In deze term zit vooral het context-arme aspect van CAT besloten; 'cognitive' slaat op de grotere moeilijkheidsgraad. De afkorting CALP is van belang als je op internet wil zoeken naar literatuur over dit onderwerp. De Nederlandse vertaling daarvan is cognitieve academische taal, CAT.

CAT is voor veel eentalige kinderen al een probleem, laat staan dat het ook nog in een tweede of vreemde taal verworven moet worden. Het duurt dus ook veel langer om cognitief academische taalvaardigheid te verwerven dan DAT. Voor Amerika is uitgerekend dat een kind voor wie het Engels een tweede taal is er vijf tot zeven jaar over doet om de CAT in het Engels te leren beheersen. Voor leerlingen die les krijgen een vreemde taal zal dit langer duren, maar hoe veel langer, is onbekend. Het Arubaanse beleid rekent op 4 jaar vreemdetaalles voor DAT. Daarna zou je aan CAT kunnen werken. Dat lijkt een veilige marge, maar we weten het niet zeker.

CAT: 'haves' en 'have-not's

Als Niels 11 jaar is, verhuist hij naar Maleisië waar zijn vader enkele bierbrouwerijen gaat leiden. Net voor Kerstmis komt het gezin aan, en op 6 januari gaat Niels naar zijn nieuwe school. Het is een internationale school waar de lessen in het Engels gegeven worden door verschillende leraren. Nadat hij een dag lang Engels over zich heen gekregen heeft, komt Niels thuis met veel huiswerk. Over een maand moet hij met twee andere kinderen een 'project' doen. Dat betekent: een onderzoekje doen en de resultaten daarvan in beeld brengen en presenteren in de klas.

Oei! Dat is wennen voor Niels, want hij heeft nog nooit Engelse les gehad. Hij heeft niet eens een talenknobbel, rekenen is zijn sterkste vak op school. Toch haalt hij aan het einde van het schooljaar een redelijk rapport. Niet top, maar niet eens zoveel slechtere cijfers dan hij in Nederland kreeg. In een half jaar tijd verwerft Niels zowel DAT als CAT in een taal die hij met Nieuwjaar nog moest leren.

Het geval van Niels staat niet alleen. Overal op de wereld worden kinderen van managers, ingenieurs, accountants of diplomaten van de ene dag op de andere op een anderstalige school geplaatst. En bijna altijd gaat dat goed. Vroeg of laat integreren ze probleemloos in de nieuwe schoolomgeving.

Hoe kan dit? Waarom doet Niels in 6 maanden waar José, kind van Mexicaanse migranten in Californië, vijf tot zeven jaar over doet?

Het grote verschil tussen Niels en José is dat Niels al CAT in zijn moedertaal heeft ontwikkeld als hij verhuist. Als kleuter groeide hij al op in een gezin waar veel gepraat werd over dingen die zich elders of vroeger afspelen. Hij werd vaak voorgelezen en vergrootte zo zijn kennis van de wereld en zijn woordenschat. Nadat hij op de basisschool kwam met een prima verzorgde dagelijkse algemene taalvaardigheid voor zijn leeftijd, kreeg hij op school de kans om langzamerhand CAT te verwerven. Toen hij op de nieuwe school kwam, kon zijn moeder hem helpen bij zijn Engelstalige huiswerk.

José heeft ook in het Spaans weinig cognitieve academische taalvaardigheden kunnen ontwikkelen. Zijn ouders hebben zelf weinig scholing gehad. Toen hij op school kwam, sprak hij maar weinig Engels en op zijn school wordt alleen maar het Engels gebruikt. Dus was José jaren druk bezig om DAT in het Engels te verwerven. Aan CAT kwam hij niet toe.

Op Aruba zien we een vergelijkbare situatie. In het Prisma-project worden anderstalige kinderen die op Aruba zijn komen wonen eerst een tijd apart opgevangen om Nederlands te leren. Prisma-leraren merken dat Spaanssprekende kinderen die al iets ouder zijn en al hebben leren lezen in het Spaans, vaak in een kortere tijd dan de Arubaanse kinderen beter Nederlands leren; op zo'n niveau zelfs dat ze doorstromen naar de hogere vormen van voortgezet onderwijs. De verklaring is dat deze kinderen een goede basis in hun moedertaal hebben. Veel Arubaanse kinderen hebben geen goede basis in hun eigen taal (arme woordenschat, geen schooltaal/CAT) en hebben daarom grote moeite om een vreemde taal goed te leren beheersen³.

CAT is overdraagbaar

De kern van de zaak is dat de cognitief academische taalvaardigheid veel algemener van

³ Mondelinge mededeling van Juany Schwengle.

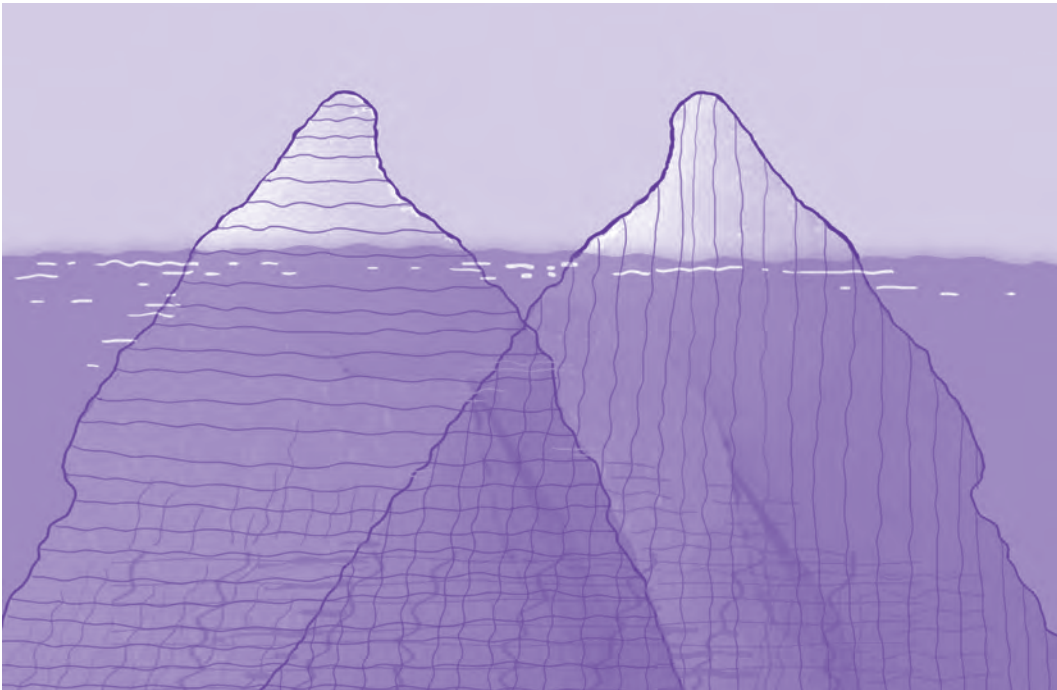
aard is dan de dagelijkse omgangstaal. Vergelijk het woord ‘toerist’ met ‘toerisme’. ‘Toerist’ is concreet, je kunt het uitbeelden en behoort tot de dagelijkse algemene taal op Aruba. ‘Toerisme’, een CAT-term, is algemener: het concept omvat alles dat te maken heeft met de toeristenindustrie. Met de term ‘toerisme’ zijn we in staat om iets heel groots en ingewikkelds in één woord te vatten. Als we het concept echt begrijpen, kunnen we ons een voorstelling maken van toerisme op heel andere plaatsen in de wereld, zoals de hoge bergen of grote steden. We begrijpen dan dat skihellingen en rondvaartboten ook toeristische inrichtingen zijn, ofschoon we die op Aruba helemaal niet hebben.

Wie goed geleerd heeft wat toerisme in de kern is, heeft iets geleerd dat overdraagbaar is naar een andere taal. Stel je leert Japans. Daar heet toerisme misschien anders dan in het Westen. Je komt dus een woord tegen dat je helemaal niet kent. Maar als je het concept ‘toerisme’ tot je beschikking hebt, zul je dit Japanse woord voor toerisme veel sneller leren. Dit verhaal geldt voor alle vaktermen, woorden als energie, conjunctuur, kringloop, reliëf, feodalisme, morfologie, cognitieve academische taalvaardigheid, en ga zo maar door. Vaktermen is een veelvoorkomende vorm in CAT. Het zijn de knooppunten van ieder kennisnetwerk in ons hoofd. Vaktermen zijn vrij precies omschreven. Als je het concept achter zo’n term door hebt in taal 1, is overdracht naar het label in taal 2 niet zo’n grote stap. Daar komt nog bij dat vaktermen heel vaak in alle talen met hetzelfde woord aangeduid wordt. Je hoeft het concept of het principe niet opnieuw te leren, hooguit moet je er een nuance bijleren, waardoor het rijker gevuld wordt.

Ook strategieën, vaste procedures die het leren vergemakkelijken, zijn algemeen toepasbaar. Een van de strategieën bij het lezen is: ‘Als je in een tekst een woord tegenkomt dat je niet kent, blijf daar niet op hangen, maar lees even verder en kijk of het ergens verderop uitgelegd wordt.’ Zo’n strategie werkt ook in het Engels of het Japans. Zo zijn meer voorbeelden te noemen. ‘Schooltaalvaardigheden’ kunnen dus directer overgedragen worden in een nieuwe taal dan de meer specifieke omgangstaal.

In de dagelijkse omgangstaal vallen die overeenkomsten niet zo op. Als je naar mensen luistert, hoor je vooral DAT, en dus veel taalverschil. Je hoort een Amerikaan zeggen: “How do you do?” als hij met iemand kennis maakt, maar in het Nederlands zegt men “aangenaam” en in het Papiamentu “mucho gusto”. DAT is specifiek per taal.

Maar de dagelijkse algemene taal is slechts het topje van de ijsberg die taalvaardigheid heet. Het is datgene wat aan de buitenkant van taalvaardigheid waar te nemen is. Verreweg de meeste taalkennis en taalvaardigheden doen hun werk op de achtergrond, onder de waterspiegel, als ze nodig zijn voor specifieke taken zoals het leren op school. Als iemand een nieuwe taal erbij leert, vormt zich een nieuwe ijsberg en een nieuwe ‘onderwatermassa’. Juist die ‘onderwatermassa’ overlapt met de kennis die in T1 ontwikkeld is. In de figuur is dit in beeld gebracht.



Cummins gebruikt het beeld van de dubbele ijsberg om te laten zien dat tweetalige vaardigheden elkaar grotendeels overlappen. Aan de oppervlakte lijken de twee talen te berusten op zeer verschillende vaardigheden. Daaronder ligt echter een veel groter gebied van gemeenschappelijke taalvaardigheid: de ‘common underlying proficiency’.

Ga nog eens terug naar de vraag waarom Papiamentstalige basisschoolkinderen op Aruba zo vaak blijven zitten en later veel moeite hebben om het voortgezet onderwijs te doorlopen. In hoeverre kun je dit verschijnsel verklaren met behulp van de DAT en CAT?

Een goed ontwikkelde eerste taal is de beste garantie om een andere taal snel te leren en om mee te kunnen met onderwijs dat in die andere taal gegeven wordt.

Nu kunnen we het verschil begrijpen tussen de wegen die Niels en José volgen naar leren in een nieuwe taal. Niels begon zijn Engelstalige schoolcarrière met een goed gevulde koffer vol vaktermen, ‘schooltaalwoorden’ en strategieën. Het grootste deel hiervan was met enige moeite overdraagbaar naar het leren in het Engels. Dat had twee positieve gevolgen: hij leerde sneller Engels, omdat het nieuwe woordmateriaal betekenis voor hem had, en hij kon de uitleg van de leraar, de tekst van zijn biologieboek en de taal waarin de opdrachten waren gegoten sneller begrijpen.

José moest op school twee dingen tegelijk doen: een nieuwe taal vanaf DAT-niveau ver-

werven en tegelijkertijd al beschikken over cognitieve academische taalvaardigheden. Dit leidt alleen onder zeer gunstige omstandigheden tot succes. Toch is dit precies wat we op Aruba jaar in jaar uit met weinig succes proberen te doen met het Nederlands, namelijk kinderen blootstellen aan CAT in het Nederlands zonder dat hun algemene dagelijkse taalvaardigheden voldoende zijn ontwikkeld.

CAT verwerven via DAT

De indeling in DAT en CAT heeft ons enorm geholpen bij het begrijpen van de rol van taal in leerprocessen. Het schema van Cummins wijst ons de weg naar de oplossing van het probleem van de schooltaal. Als je kinderen in taal x lesgeeft, moeten ze de dagelijkse algemene taalvaardigheden in die taal beheersen. Dan kun je de DAT gebruiken om zoveel mogelijk kinderen en jongeren naar cognitieve academische taalvaardigheid te brengen. Als je bovendien de inhoud van de taal ondersteunt met allerlei concrete aanwijzingen, heb je een goede kans dat kinderen tot leren komen.

Neem de Nederlandse tekst over de waterkringloop in klas 5. Voor deze kinderen is deze tekst context-arm en tamelijk moeilijk. Wat zou je kunnen doen om zo'n soort tekst, of liever gezegd: deze kennis, beter begrijpelijk te maken?

Veel schoolse kennis is per definitie aan de cognitief belastende kant. Als je pubers het begrip 'infrastructuur' wil uitleggen, het principe van hulplijnen bij meetkundesommen, of waarom de wind op Aruba bijna altijd uit één richting komt, zit je met moeilijke inzichten. Maar ja, daar hebben we nu juist scholen voor.

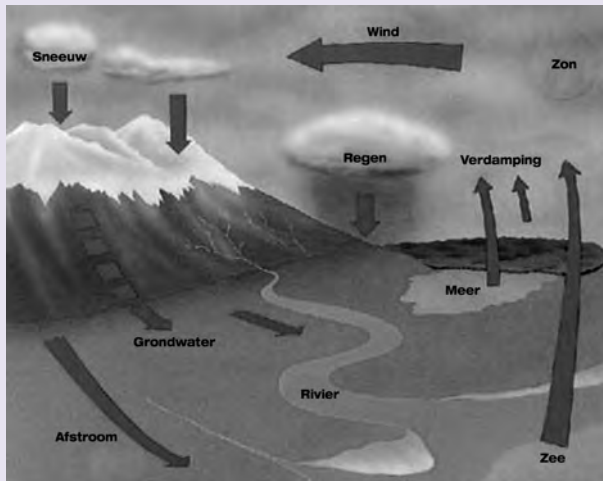
Het kwadrantenschema van Cummins biedt dan een uitweg: probeer de teksten of de mondelinge uitleg van context te voorzien. Denk terug aan de Engelstalige waterkringlooptekst en stel je voor dat je het plaatje in Box 4-7 erbij had gehad. Die tekst was dan een stuk gemakkelijker te verwerken geweest. Of er was iemand geweest die eerst iets over de tekst verteld had, met een eenvoudig schema erbij. Dan was de taal gesteund met aanwijzingen vanuit de context.

Waar het op neerkomt is dat een taak die talig gezien boven niveau ligt haalbaar wordt gemaakt door de verwerkingsprocessen minder taalafhankelijk te maken. Een demonstratie, een plaatje, een voorwerp, een schema of foto erbij helpt enorm.

Cognitief moeilijke taken kun je gemakkelijker maken door de sleutelbegrippen, de concepten die de knooppunten vormen van het kennisnetwerk, eerst uit te leggen voordat leerlingen echt met het boek of de opdracht aan de gang gaan.

Als we het verderop gaan hebben over content-based taalonderwijs en taalgericht vakonderwijs kun je meer lezen over de praktische kanten van taalsteun voor cognitieve academische taalvaardigheid. Daar worden meer strategieën voor het verwerven van schooltaal beschreven, onder andere 'betekenis-onderhandeling'.

Box 4-7 Taalsteun bij het concept 'waterkringloop'



Bron: Metoffice, UK

Samenvatting

Op school krijgen de leerlingen te maken met een speciale vorm van talige communicatie. De taal die bij het leren wordt gebruikt is ingewikkelder en wordt minder gesteund door concrete aanwijzingen vanuit de situatie. Bij het lezen en schrijven speelt dit meer dan voor het luisteren en spreken. Op school voldoet de dagelijkse omgangstaal (DAT) niet meer: je moet als leerlingen kunnen werken met cognitieve academische taal (CAT). Voor bijna alle kinderen betekent dit een grote omslag; voor leerlingen die nog bezig zijn een nieuwe taal te verwerven kan de CAT een struikelblok zijn voor het leren. Het belangrijkste hulpmiddel voor het ontwikkelen van 'schooltaalvaardigheden' is het bieden van taalsteun: concrete aanwijzingen geven over de betekenis achter de taal.

HOOFDSTUK 5

Vier modellen voor vreemdetalenonderwijs

De grenzen van mijn taal zijn de grenzen van mijn leven.

Ludwig Wittgenstein

We kennen het vreemdetalenonderwijs vooral als schoolvak in het voortgezet onderwijs. We volgden lessen Engels of een andere taal gedurende vaste lessen op school. Die lessen werden gegeven door een vakdocent Engelse taal. Dit is nog steeds verreweg de bekendste manier om vreemdetalenonderwijs te organiseren.

Intussen zijn er drie andere modellen ontstaan om het onderwijs van een vreemde taal vorm te geven: ‘indompeling’ (immersion programs), tweetalig onderwijs en ‘taalverkenningprogramma’s’ (exploratory programs). Deze drie modellen verschillen op vier hoofdpunten van elkaar:

- De tijd waarin de vreemde taal op school gebruikt wordt loopt sterk uiteen: van gemiddeld 5% tot 80% van de schooldag;
- In indompelingsprogramma’s en tweetalig onderwijs wordt les gegeven in de vreemde taal, bij taalverkenningprogramma’s wordt les gegeven *over* de vreemde taal en vreemde taal als schoolvak is onderwijs van de vreemde taal.
- Ze mikken op soms zeer verschillende doelen: taalverkenningprogramma’s hebben eigenlijk geen taalbeheersingsdoel, hooguit een gewenning aan het idee dat je andere klanken hoort, terwijl indompelingsprogramma’s willen bereiken dat de leerlingen de taal bijna even goed leren als een geboren spreker van die taal;
- Ook de didactiek is erg verschillend: wat je in een ‘indompeling’ klas ziet, lijkt meestal niet eens op wat in een ‘exploratory program’ gebeurt.

Zoals je kunt verwachten bij vreemdetalenonderwijs, is het verschil in tijd de belangrijkste factor. Immers: bij vreemdetalenonderwijs horen de kinderen de doeltaal alleen op school. Daarbuiten is er weinig tot geen contact met de vreemde taal. De kinderen zijn voor het leren van de doeltaal dus helemaal afhankelijk van de school. Onder leertijd verstaan we dan de tijd die de leerling in de doeltaal besteedt aan betekenisvolle communicatie.

Daarom beginnen we met het model dat de minste leertijd in beslag neemt: Exploratory language teaching. Dan volgt Vreemde taal als schoolvak, daarna Indompeling en ten slotte Tweetalig onderwijs.

5.1 Exploratory programs: Vertrouwd raken met vreemde talen

De minst intensieve vorm van contact met een vreemde taal op school is ‘foreign language exploratory programs’. Een taalverkenningprogramma bestaat uit een serie verkennende activiteiten waarbij kinderen vertrouwd gemaakt worden met een of meer vreemde talen. Dat loopt uiteen van losse activiteiten tot korte series lesjes die gewijd zijn aan een bepaalde taal. Bij de losse activiteiten kun je denken aan:

- een project waarin het Spaans binnen de school wordt gehaald, of
- er worden regelmatig Engelstalige liedjes gezongen,
- er wordt een anderstalige versie van Sesamestreet of Dora the Explorer gedraaid op video,
- er komt een Nederlandstalige moeder een bekend prentenboek voorlezen in de klas,
- er wordt op school carnaval gevierd met een Braziliaans tintje en enkele Portugese woorden, en zo meer.

Als het taalverkenningprogramma bestaat uit taallesses, worden deze meestal in de bovenbouw van de basisschool aangeboden. Bijvoorbeeld drie weken lang een paar lesjes per week over het Spaans en Spaanstalige mensen. Ook dan gaat het om leuke, gezellige, interessante activiteiten waarin kinderen kennismaken met taal en gewoontes van andere landen (Hoe nemen Venezolanen de telefoon aan? En de Amerikanen?) of talen met elkaar vergelijken. Tussendoor vangen de kinderen allerlei woorden en uitdrukkingen op in de andere taal. Ze leren hoe je iemand begroet in het Spaans, hoe je iemand de weg wijst in het Engels. Ook de taallesses zijn in feite afzonderlijke activiteiten, kleine projectjes. Je kunt het vergelijken met een golf- of een baseball-clinic voor mensen die nooit een golfstick of een baseball-bat in handen hebben gehad. Er is geen sprake van een programma met een zekere opbouw naar taalniveau's. De instructie gebeurt in de moedertaal van de leerlingen, niet in de vreemde taal. In een verkenninglesje lesje Spaans voor Engelstalige kinderen hoor je dus heel weinig Spaans. De leerkracht spreekt in het Engels en af en toe vertaalt hij een Spaans woordje of zinnetje of leert een woordje aan. Taalverkenningactiviteiten nemen nooit meer dan 5% van de totale schooltijd in beslag. Ook heb je ‘snuffelpakketten’ voor vreemde taal leren. Hier staan afwisselend verschillende vreemde talen centraal, bijvoorbeeld drie weken lang enkele Franse lesjes, daarna drie weken Duits, dan drie weken Chinees. Snuffelpakketten worden vaak tegen het einde van de basisschool aangeboden, om de kinderen te helpen bij hun keuze voor een vreemde taal in het voortgezet onderwijs. De leerlingen kunnen erachter komen welke taal hun goed ligt. Ook krijgen ze alvast een idee over wat hun te wachten staat als ze straks in het voortgezet onderwijs systematisch onderwijs in een vreemde taal zullen krijgen. Dit alles in de hoop dat meer kinderen ervoor kiezen om in het voortgezet onderwijs een vreemde taal te gaan leren.

Box 5-1 FLEX: Foreign language exploratory programs, made in the USA

Stel, je bent hoofd van een school in het midden van Amerika, laten we zeggen de staat Iowa. Je leerlingen horen dan hun hele jeugd lang alleen maar Engels. Er is wijd en zijd geen anderstalig persoon te bekennen. Op de tv, Playstation en het Internet komen kinderen alleen maar in aanraking met Engels. Veel leerlingen hebben maar een vage voorstelling van wat dat is: een andere taal spreken. Weinig leerlingen kiezen op de high school een vreemde taal als vak en de leerlingen die verplicht worden een vreemde taal te kiezen, laten het vak vallen zodra het niet meer hoeft. Toch zijn ook de USA steeds meer afhankelijk van contacten met andere landen. De behoefte aan mensen die een vreemde taal spreken groeit, en de regering moedigt het leren van vreemde talen sterk aan, ook op de basisschool. Aparte vreemdetaallessen of immersion zit er niet in: waar moet je al die vakleerkrachten en tweetalige leraren vandaan halen?

Deze situatie is de voedingsbodem geweest voor het ontstaan van 'Foreign language exploratory programs', afgekort tot FLEX. Basisscholen overal in Amerika probeerden hun leerlingen in contact te brengen met vreemde talen door gebruik te maken van de beschikbare hulpmiddelen in hun omgeving: mensen die een andere taal spraken, leraren van de high school. Deze personen werden ingezet om samen met de klasleerkrachten projecten te doen of om lesjes te geven. Verreweg de meest gekozen vreemde taal voor FLEX is Spaans, gevolgd door Frans en Duits. Tegenwoordig worden ook flex-activiteiten uitgevoerd met Aziatische talen.

Geen taal-leerdoelen

Taalverkenningprogramma's zijn primair bedoeld om leerlingen te motiveren. Men wil dat kinderen een positief beeld ontwikkelen van de taal, de mensen en hun cultuur. Er wordt niet van de kinderen verwacht dat ze enige vaardigheid in de vreemde taal krijgen. Ze pikken natuurlijk wel wat op van de lesjes, maar ze hoeven er geen toetsen over af te leggen. Zo leren de kinderen dat je dezelfde dingen in een andere taal anders zegt, of dat een bekend liedje in een andere taal anders overkomt. Iets oudere kinderen leren begrijpen dat zinnen in een andere taal anders gevormd zijn dan in je eigen taal. Kinderen leren dat iedere taal zijn eigen klemtoon legt en een eigen klankritme en 'muziek' heeft. Het gaat eigenlijk meer om 'oppikken' dan om verwerven.

Wat blijft hangen is de boodschap van verwantschap: die mensen spreken een andere taal, maar ze doen er hetzelfde mee als wij. Ze vieren Kerstmis of een ander feest, ze gaan naar winkels om iets te kopen, ze genieten net zo van Dora als wij, de kinderen gaan naar school en hebben juffen en meesters, net als wij.

Box 5-2 Snuffelen aan vreemde talen

Op de scholen van Prince George County in de Amerikaanse deelstaat Maryland kunnen leerlingen van klas 5 kennismaken met verschillende talen en de culturen van mensen die deze talen gebruiken. Veel aandacht wordt besteed aan het vergelijken van talen, met name de Romaanse talen: Latijn, Frans, Spaans. Ook kijken ze naar overeenkomsten en verschillen met het Engels, zodat de kinderen begrijpen dat het achtervoegsel *-ion* (saturation, translation) in Engelse woorden zijn oorsprong vindt in het Latijn. De leerlingen maken kennis met allerlei culturele situaties: eten, geboorte, huwelijk en gezinsvorming, al dan niet verjaardagen vieren, en maken kennis met de gebruiken, beelden, muziek en woorden en uitdrukkingen die hierbij van toepassing zijn.

5.2 Een vreemde taal als schoolvak

Met deze variant zijn we op bekend terrein. Zo worden vreemde talen in de meeste landen gegeven, soms ook in kleuter- en lager onderwijs. Waar gaat het om bij vakonderwijs in een vreemde taal? Om te beginnen wordt het een aantal keren per week gegeven, over meer dan één jaar, met een zekere opbouw erin. Het zijn geen losse lessen maar een programma. In de lessen is de vreemde taal alleen doeltaal, geen instructietaal. In ‘immersion’ programma’s hoor je de leraar nauwelijks de moedertaal gebruiken, in het vreemdetalenonderwijs vaak wel.

Bij het moderne vreemdetalenonderwijs gaat het er om dat kinderen de nieuwe taal kunnen begrijpen en produceren op hun eigen ontwikkelingsniveau. Maar: met vreemde taal als schoolvak kan hooguit een tussenniveau bereikt worden, zeker geen ‘near-native’ taalvaardigheid. Naast taaldoelen wordt in modern vreemdetalenonderwijs ook aandacht besteed aan de cultuur van de mensen en de landen die die taal spreken.

Interactieve taaldidactiek

De didactiek van het vreemdetalenonderwijs aan kleuters en basisschoolleerlingen is sterk interactief. De nadruk ligt op spontaan taalgebruik in de dagelijkse omgang, minder op het leren van grammaticaregels. Het gaat om ‘dagelijkse algemene taalvaardigheid’ (DAT), niet om ‘cognitieve academische taalvaardigheid’ (CAT). De leerstof volgt het natuurlijke verloop van de taalontwikkeling: taalbegrip vóór taalproductie, mondelinge vóór schriftelijke taal. De werkvormen zijn aangepast aan de leeftijd van de leerlingen. Bij kleuters zie je veel beweging, concrete hier-en-nu ervaringen. Er worden veel liedjes gezongen, versjes opgezegd, spelletjes gedaan. Leerkrachten spelen dialogen voor met handpoppen. Ze verzinnen nieuwe teksten op bekende liedjes, geven leuke raadsel-

tjes op en spelen ‘winkeltje’ met de klas. In verzorgd modern vreemdetaalonderwijs aan jonge kinderen tref je voorzegen en nazeggen weinig aan. In latere leerjaren neemt het speelse af, maar altijd blijft er een of andere vorm van concrete steun in het taalonderwijs. Bij oudere leerlingen organiseren vreemdetalenleerkrachten ook regelmatig groepswork. De leraren hebben behalve kennis van de taal ook kennis van taaldidactiek nodig. Vandaar dat er bijna altijd gewerkt wordt met vakleerkrachten.

Op Aruba wordt deze (toekomstige) vorm van vreemdetaalonderwijs in kleuter- en basisonderwijs ‘familiarisacion’ genoemd: op een speelse, ontwikkelingsgetrouwe manier verwerven van een taal die je buiten de school niet of zelden hoort (Ruiz-Croes, 2006).

Effectiviteit

Vreemde-taal-als-vak is effectief als het inderdaad als programma gegeven wordt: een aantal jaren na elkaar, met een goede opbouw en een aantrekkelijke didactiek. En met voldoende tijd: tenminste vier keer per week een lesje van dertig minuten.

Ook de status die de vreemde taal heeft in de samenleving en onder jongeren, is van invloed. Momenteel domineert het Engels bij de jongeren op Aruba. Het is dan ook nauwelijks een vreemde taal op Aruba, bijna een tweede. Engels leren lijkt moeiteloos te gaan. Het Spaans en zeker het Nederlands kunnen op veel minder enthousiasme rekenen, en je ziet dan ook een minder snelle ontwikkeling.

Dan heeft het voordelen om jong te beginnen: kleuters reageren nog voornamelijk op de sfeer in de les en op de mensen die de les geven. Het maakt hun minder uit welke taal ze aan het leren zijn. Als het vreemdetaalprogramma vanaf de kleuterschool goed wordt neergezet, kan een basis worden gelegd voor taalvaardigheid. Onder die voorwaarden kunnen kinderen genoeg leren om in het voortgezet onderwijs een hoog niveau van taalvaardigheid te bereiken. Ook is het mogelijk om na enkele jaren vreemdetalenonderwijs de overstap te maken naar ‘immersion’ in de vreemde taal, een vorm van vreemdetaalonderwijs die behandeld wordt in 5.3.

Content-enriched en content-based vreemdetalenonderwijs

Steeds vaker zien we in de vreemde-taallessen aandacht voor onderwerpen die te maken hebben met het leerplan van de school. Zo’n onderwerp wordt dan als inhoud van de vreemdetaalles gebruikt. Er zijn twee vormen.

- o Bij *vakgericht* of ‘*content-based*’ vreemdetaalonderwijs wordt een



heel vak van de basisschool in de vreemde taal onderwezen. Toegepast op de Arubaanse situatie zou dit betekenen dat de vakleraar Engels of Spaans ook verantwoordelijk is voor bijvoorbeeld het rekenonderwijs of aardrijkskunde.

- o Bij ‘*content-enriched*’ vreemdetalenonderwijs wordt er af en toe een stukje leerstof of een thema uit een van de andere schoolvakken gebruikt als middel om de vreemde taal beter onder de knie te krijgen. In dat geval is de vakleerkracht vreemde taal alleen verantwoordelijk voor de taalvaardigheid van de kinderen. De klassenleerkracht heeft tot taak de kinderen genoeg vakkennis bij te brengen.

Het grootste voordeel van ‘content-based’ werken in het vreemdetalenonderwijs is de winst in leertijd doorgebracht in de vreemde taal. De tijd die kinderen betekenisvol kunnen functioneren in de vreemde taal wordt ineens verdubbeld. Verder is inhoudsgericht werken, zowel ‘based’ als ‘enriched’, een kans om de ‘schooltaal’ (CAT) te oefenen in de vreemde taal. Om een schoolvak te volgen in een vreemde taal heb je meer abstracte taal- en denkvormen nodig dan in het leven van alledag, en wat gebruikt wordt, heeft kans zich te ontwikkelen.

5.3 Immersionprogramma's

Het idee van immersion, *indompeling* in een vreemde taal, is geboren in de stad St. Lambert in de Canadese provincie Quebec. In Quebec spreekt bijna iedereen Frans en het Frans is de officiële taal van deze provincie. Daar woonden Engelstalige ouders in een Franstalige provincie van dit meertalige land. Om in die omgeving een goede baan te krijgen moest je perfect kunnen functioneren in het Frans. Daarbij kwam dat juist in die tijd, zo na 1960, het Frans nationalisme in Quebec opkwam. De Franstalige meerderheid ging zich steeds meer verzetten tegen het gebruik van het Engels in hun provincie. Er was de Engelstalige ouders dus veel aan gelegen dat hun kinderen snel en goed Frans leerden. Ouders vroegen toen of er een kleuterschool kon komen waar hun kinderen in een Frans taalbad werden ingedompeld, ‘immersed’.

Immersion is een zeer succesvolle manier om een vreemde taal te leren. Daarom blijven we er wat langer bij stil staan: we willen graag leren van de succesfactoren.

Hoe werkt een immersionprogramma?

Als kinderen 's ochtends hun Franse immersionkleuterschool binnenhuppelen worden ze door de juf in het Frans begroet. De hele dag door spreekt hun leidster Frans tegen ze: als ze een nieuw liedje aanleert, als ze een prentenboek voorleest, als er gegeten wordt, als ze uitlegt, hoe de materialen opgeborgen zijn. Wie zich niet goed gedraagt, wordt in het Frans bestraffend toegesproken. Op deze manier verwerven de Engelstalige kleuters het Frans in betekenisvolle spel- en werksituaties. Al het Frans dat ze horen is functioneel.

Communicatiemiddel

De nieuwe taal, het Frans, is een communicatiemiddel. De nadruk ligt op de speel- en werkactiviteit, niet op de taal. De kinderen mogen onder elkaar gerust Engels spreken, en ook tegen de leidster. De leidster is tweetalig en verstaat alles wat de kinderen tegen elkaar en tegen haar zeggen, maar praat terug in het Frans. Zo blijft de sfeer ontspannen, zonder de angst en frustratie die ontstaat als kinderen onder druk gezet worden om te spreken in een taal die ze niet beheersen. De kinderen wordt tijd gegund om steeds meer van de nieuwe taal te gaan begrijpen. Daarbij worden ze geholpen omdat het gaat om bekende dingen en situaties. Bovendien is er in de kleuterschool veel visuele ondersteuning van de taal. De kinderen leren bijvoorbeeld over drijven en zinken, maar ze kunnen zien wat er gebeurt en zelf iets doen waardoor een ding dat eerst dreef nu gaat zinken. Het ‘vreemde’ Frans dat ze erbij horen wordt hierdoor begrijpelijker. Na een of twee jaar ‘indompeling’ beginnen de meeste kleuters uit zichzelf Frans te spreken.

Immersion op de basisschool

Na de kleuterschool kwam er ook een immersion basisschool. In het eerste leerjaar basisonderwijs leren de kinderen lezen in het Frans: de vreemde taal dus. Ze lezen over dingen die ze al eerder meegemaakt of ervaren hebben. Nog later, in de tweede of derde klas, krijgen de kinderen systematisch les in hun moedertaal, in dit geval dus het Engels. De lessen duren een half tot een heel uur. Alle andere vakken worden in de vreemde taal gegeven. De leerlingen halen nu heel snel hun achterstand met Engels in. Dat komt omdat veel vaardigheden al aangeleerd zijn in het Frans en dus niet helemaal opnieuw geleerd hoeven te worden. Zoals eerder gezegd, hoef je lezen maar een keer in je leven te leren, net als zwemmen en fietsen. Jim Cummins heeft gelijk als hij zegt dat er een ‘common underlying proficiency’ is die voor meer dan één taal werkt.

Box 5-3 Varianten op immersion

Na Canada ging immersion op wereldreis. Overal op de wereld draaien nu immersionprogramma's. Daarbij ontstonden varianten van immersion, die te maken hebben met de hoeveelheid schooltijd die in de vreemde taal wordt doorgebracht en het tijdstip waarop immersion begint.

Partial immersion

French immersion zoals het in Canada ontstaan is, heet ‘total immersion’: alle onderwijs gaat in het Frans, vanaf ongeveer klas 3 komt de moedertaal erbij als een dunne draad door het leerplan.

Ze leren eerst lezen en schrijven in het Frans, daarna pas in het Engels. Daarnaast ontstond ‘partial immersion’, waarbij meer leertijd in de moedertaal verloopt: 20 tot maximaal 50%. Hier krijgen de kinderen vanaf de kleuterschool ook les in hun eerste taal. Ze leren dus *tegelijk* lezen in T1 en in T2.

‘Middle’ en ‘Late’ immersion

Andere varianten hebben te maken met het tijdstip waarop de indompeling begint. Naast de vroege immersion, vanaf de kleuterschool in Quebec, kwam er ‘middle immersion’, vanaf klas 4 of 5 van de basisschool en ‘late’ immersion, startend in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs.

Goede resultaten

Het staat wel vast dat immersion verbluffende resultaten oplevert voor het leren van een vreemde taal:

- Aan het einde van de basisschool beheersen immersionleerlingen de vreemde taal op een hoog niveau. Ze zijn functioneel tweetalig. Functioneel betekent dat de leerlingen zich conform hun leeftijd kunnen handhaven in een situatie waarin de vreemde taal gebruikt wordt: op school, in de winkels, met leeftijdgenoten. Je hebt dan hele klassen met van huis uit Engelstalige kinderen die vrijwel alles begrijpen en kunnen zeggen in het Frans. Ze zouden zich zonder meer prima redden in Frankrijk. Ze zouden op een school in Frankrijk gewoon mee kunnen doen.

Toch leidt ook immersion niet tot ‘native’ kennis van het Frans. Bij de productieve vaardigheden (schrijven en spreken), blijven de immersion leerlingen duidelijk achter bij ‘native speakers’ van het Frans. Als immersion leerlingen Frans moeten spreken of schrijven, maken ze veel fouten in de grammatica. Een Franstalig persoon begrijpt hen uitstekend, maar hoort veel incorrecte werkwoordsvormen en merkwaardige zinnen. Ook weten ze sommige taalgebruiksregels niet goed, bijvoorbeeld wanneer je ‘u’ (vous) zegt tegen iemand en wanneer ‘jij’ (tu). In hun moedertaal, het Engels, bestaat deze regel niet.

- De goede beheersing van de vreemde taal gaat niet ten koste van hun overige leerresultaten. Ook in hun moedertaal lezen en schrijven ze even goed als vergelijkbare kinderen die op een English-only school zijn geweest. In Canada presteren ze al een jaar nadat ze begonnen zijn met lessen die in het Engels gegeven worden, even goed op tests voor Engelse taalvaardigheid, behalve bij spelling. Tegen de vijfde klas is er ook bij spelling geen verschil meer in scores van French immersion leerlingen en vergelijkbare kinderen van Engelstalige ouders die alleen in het Engels onderwezen zijn.

- Kijken we naar vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en natuur & techniek, die allemaal eerst in het Frans onderwezen zijn, dan zien we ook hier geen achterstanden aan het eind van de basisschool.
- Ook ontwikkelen leerlingen in immersion een positieve houding ten opzichte van de mensen en hun cultuur van landen waar de doeltaal gesproken wordt. Ze begrijpen beter hoe culturen in elkaar zitten, dat waarden en normen verborgen zijn achter wat je ziet en hoort.

Kun je drie verschillen noemen tussen vreemdetalenonderwijs als schoolvak en vreemdetalenonderwijs via immersion?

De kern van immersion

Op enkele punten is immersion fundamenteel anders dan andere modellen van `talenonderwijs:

- De vreemde taal is voertaal

In immersionprogramma's wordt de vreemde taal ingezet als *voertaal*. Het is de taal waarin het onderwijs gegeven wordt, niet alleen de doeltaal. In immersion wordt niet vertaald. De leraar legt geen moeilijke leerstof uit in de moedertaal, het Engels. Als hij iets uitlegt, instrueert hij in de vreemde taal. Als leerlingen iets niet begrijpen, probeert hij het op een eenvoudiger manier uit te leggen in de vreemde taal, met veel voorbeelden. Kinderen die dreigen achter te blijven, krijgen remedial teaching, maar ook deze verloopt in de vreemde taal.

Het idee is: je leert een nieuwe taal beheersen door die taal te gebruiken binnen betekenisvolle leersituaties.

- Reguliere schoolwerkplan centraal

Het leerplan loopt volkomen parallel met het gewone, reguliere schoolwerkplan van het schoolsysteem van het land waarin de immersieschool staat. Een immersionprogramma is een methode van vreemdetalenonderwijs waarin het reguliere schoolwerkplan onderwezen wordt via een tweede of een vreemde taal. Taal, lezen, rekenen, bewegingsonderwijs, of aardrijkskunde worden dus gegeven door een leraar die alleen maar de vreemde taal gebruikt. Zowel dagelijkse taal als cognitief-academisch taalgebruik worden bestreken.

Om precies te zijn: wil je kunnen spreken van een immersion programma dan moet tenminste 50% van de tijd van een willekeurig schooljaar gewijd zijn aan onderwijs dat in de vreemde doeltaal gegeven wordt. Als je op internet 'googelt' zie je veel programma's die zich 'immersion' noemen, maar het niet zijn. Ze doen bijvoorbeeld een of een paar vakken in de vreemde taal, of ze gebruiken leerstof van vakken zoals natuurkunde of aard-

rijkskunde in het vreemdetalenonderwijs. In al die gevallen is er geen sprake van immersion maar van 'content-based' of 'content-enriched' language teaching, niet van echte 'indompeling'.

- Tweetalige leraren, één cultuur

De leraren zijn zelf tweetalig. Ze belichamen de cultuur van het land waarin de school staat. De cultuur van de school weerspiegelt de cultuur van de plaatselijke gemeenschap. De Engelse partial immersieschool Katoh Gakuen in Japan geeft Engels-Japanstalig onderwijs volgens het Japanse leerplan met Japanse normen en waarden. Niet-Japanse leraren moeten zich hieraan aanpassen.

Ook op Aruba verloopt het basisonderwijs in een taal die voor verreweg de meeste leerlingen een vreemde taal is. In hoeverre zijn de kenmerken van Total immersion van toepassing op de Arubaanse onderwijs-situatie? Welke wel en welke niet?

Op het eerste gezicht lijkt het erop dat Aruba een immersion systeem van onderwijs hanteert. Schijn bedriegt echter. Wezenlijk voor immersion is dat tenminste de helft van het onderwijs vanaf de kleuterschool in een vreemde taal gegeven wordt, en dat is op Aruba niet het geval. Hier worden kinderen vanaf het eerste leerjaar basisonderwijs pardoes, zonder voorbereiding met onderwijs in een vreemde taal geconfronteerd. Immersion-leerlingen hebben met zeven jaar al veel van de dagelijkse algemene taalvaardigheden in de vreemde taal kunnen verwerven. Arubaanse kinderen moeten met zeven jaar twee moeilijke dingen tegelijk doen: communiceren in een vreemde taal en leren via die vreemde taal. *Ze hebben dus niet de kans gehad de taalvaardigheden te verwerven om de simpelste communicatietaken uit te voeren.* En bovendien: hoe vreemd zal het zijn om plotseling in een andere taal te moeten functioneren dan je moedertaal. Zal de school niet een kille omgeving zijn?

Leren van immersion

Toch is 'immersion' vaak niet de beste oplossing. Er zijn praktische en inhoudelijke bezwaren. Praktisch gezien is het vaak niet altijd mogelijk voldoende tweetalige kleuterleidsters en basisschoollerares te vinden. Toch is dit nodig om succesvol immersieonderwijs te kunnen realiseren.

Inhoudelijk kun je je afvragen, of het onderwijssysteem niet meer doelen heeft dan excellent vreemdetalenonderwijs te organiseren. Immersion blijft een effectieve vorm van taal-leren, maar het leidt niet tot betere schoolresultaten in het algemeen. Als je het algemene niveau van het onderwijs wilt opkrikken binnen een meertalig land, is immersion onvoldoende.

Ook wordt immersion bijna altijd gedaan met echte wereldtalen met een groot bereik en

een aanzienlijke status. Vrijwel alle onderzoek naar immersion is gedaan met talen als Frans, Spaans, Mandarijn (Chinees) of Japans als vreemde taal, allemaal wereldtalen. Het is een open vraag of je dezelfde resultaten kunt bereiken met talen die minder sprekers hebben en/of een minder hoge politieke status. Hoe zal de motivatie van ouders en leerlingen dan zijn? Kijken we naar meertalige onderwijsexperimenten met kleine talen en minderheidstalen, zoals in Afrika, Thailand, Vietnam of Nieuw-Guinea, dan zien we dat tweetalig onderwijs waarbij de moedertaal vanaf het begin voorop staat en de nieuwe taal langzamerhand een grotere plaats krijgt, de beste resultaten geeft. In veel gevallen is tweetalig onderwijs of het geven van verzorgde vreemdetallessen een betere oplossing dan ‘immersion’.

We hebben het immersionmodel van vreemdetallessen dan ook niet opgenomen als voorbeeld van wat het beste is voor Aruba. Immersion is een ‘paardenmiddel’, helemaal gericht op het taalleren. We hebben immersion besproken om ervan te leren voor ons programma Nederlands als vreemde taal. Bij immersion spelen factoren een rol die ook voor andere modellen van vreemdetalenonderwijs effectief kunnen zijn. Wat zijn de ‘werkzame ingrediënten’ in immersion? En hoe kunnen we die toepassen bij het vreemdetalsonderwijs op kleuter- en basisschool?

In het volgende schema staan links de ingrediënten die immersion effectief maken en rechts de adviezen die hieruit voortvloeien.

Effect-factoren immersion	Advies voor vreemdetalsonderwijs
- Tijd en intensiteit. Het enkele feit dat kinderen vanaf de kleuterschool de hele dag in de vreemde taal zijn ingedompeld, heeft al effect.	- Probeer de leertijd uit te breiden door het inzetten van ‘content-based’ en ‘content-enriched’ taalonderwijs. Probeer te realiseren dat de vreemde taal over de hele schoolperiode genomen gemiddeld minstens 15% van de beschikbare leertijd in het schoolprogramma kan benutten.
- Ongekend veel mogelijkheden voor communicatie. Bij immersion verloopt ook de klasseorganisatie, het troosten als een kind gevallen is, kortom alles wat er op een schooldag gebeurt, in de vreemde taal.	- Richt de vreemdetallessen gevarieerd in, met verschillende soorten actieve werkvormen, zodat ook veel organisatietaal gebruikt wordt. - Vraag aan de klassenleidster of klassenleerkracht of ze regelmatig een stukje onderwijs in de vreemde taal willen organiseren.

- Als derde factor kun je zeggen dat de communicatiebehoefte bij immersion veel natuurlijker en ook veel sterker aanwezig is. In immersion ben je als leerling volledig van de nieuwe taal afhankelijk om op school te kunnen functioneren. Als je niet oplet, sta je met je mond vol tanden als iedereen een liedje gaat zingen, of je snapt de opdracht niet. Kinderen vinden dat (meestal!) niet leuk en doen hun best om te luisteren. Kinderen hebben ook een gevoel van saamhorigheid: ze hebben de neiging te doen wat iedereen doet, dus gebruiken ze de vreemde taal als dat normaal is in de klas.	- Gebruik in de vreemdetaalles alleen de doeltaal. Geef contextuele steun om communicatieve hobbels te verzachten. Reageer positief op wat kinderen zeggen of vragen, maar doe dat in de vreemde taal. Voorbeeld: Kind: Ik spelen poppenhoek? Juf: Wil jij in de poppenhoek spelen? Je mag hoor. Kijk, Ann speelt al in de poppenhoek.
- De vreemdetaalontwikkeling sluit aan bij de natuurlijke fasen waarin talen geleerd worden. Leerlingen krijgen de tijd om eerst te luisteren en te begrijpen voordat ze aan spreken toe zijn. De affectieve filter is laag.	- In het begin: Vermijd spreekdwang, al duurt het bij sommige kinderen lang voordat ze iets gaan zeggen. Zorg ervoor dat ze ook altijd met acties kunnen reageren. Als kinderen iets gaan zeggen: reageer op de inhoud en geef feedback op de vorm via 'modellen'. - Vanaf de middenbouw: Vermijd opzettelijke instructie van grammaticaregels. Behandel vormkwesties zoals meervoudsvormen, vervoegingen, voegwoorden af en toe systematisch, maar gekoppeld aan betekenisoverdracht, bijvoorbeeld als de klas samen een brief opstelt. ("Vogels, met een sss achteraan, het zijn er meer, dus vogellss, net als appelss en kapperss. Weet je nog een woord dat een s krijgt als er meer van zijn? Hier staan 8 woorden: welke krijgen een s achteraan?")

Box 5-4 Leren van de fouten in immersion

We hebben gezien dat het spreken en schrijven bij leerlingen in Franstalige immersionprogramma's achter blijft bij hun taalbegrip en lezen. De verklaring daarvan zou instructief kunnen zijn. Waarom blijven ze grammaticale fouten maken na 8 jaar indompeling? En hoe zijn die fouten te voorkomen?

Verklaring: receptief onderwijs

De meest aannemelijke verklaring hiervoor is, dat de leerlingen de productieve taalvaardigheden op school minder hebben gebruikt dan de receptieve. In een frontaal-klassikale school is vooral de leraar aan het woord en af en toe wordt er gelezen. Je hoeft dus weinig te zeggen als leerling; je moet vooral luisteren en tekst in je opnemen. Het schrijven bestaat uit het beantwoorden van vragen. Maar die zijn heel vaak reproductief: letterlijk opschrijven wat in het leerboek staat. Omdat productieve taalvaardigheid, het denken en redeneren via taal, minder aan bod komt, krijg je als leerling ook minder feedback, dus minder kans om 'just in time' een goed voorbeeld te horen. Je krijgt ook minder correctie op je onjuiste taaluitingen. Een krachtig 'taal-groeimiddel' vervalt hierdoor grotendeels.

Adviezen voor verbetering immersion

Dit leidt ertoe dat twee adviezen gegeven worden over de didactische vormgeving van immersion:

- De manier waarop de leraar omgaat met de taal maakt verschil. Leraren die interactief onderwijs organiseren, waarin leerlingen veel kunnen praten over de leerstof en kunnen reageren op elkaar en op de leraar, krijgen betere resultaten in de vreemde taal dan leraren die klassikaal lesgeven, vooral zelf aan het woord zijn en voornamelijk reproductieve vragen stellen.
- Het helpt als de leraar behalve interactie opwekken ook systematisch bezig is met de regels voor woordbouw, zinsbouw en andere vormaspecten van de taal. Naast functioneel gebruik van de vreemde taal is het goed als leerlingen zich af en toe bewust worden van de regelstructuur van de taal die ze in de klas gebruiken en wat ze daaraan kunnen hebben voor toekomstige communicatie. Een fictief voorbeeld uit een immersionprogramma Nederlands-Papiament: "Er staat hier: 'gebeurd'. Dat betekent dat het *vroeger* gebeurd is. Als er dit had gestaan (leraar schrijft het woord 'gebeurt' op het bord), dan gebeurt het nu. Als het de verleden tijd is, vroeger, dan komt er een d achter, als het nu gebeurt, in de tegenwoordige tijd, een t." Onderzoek bevestigt dit: in klassen waar de leraar expliciet en systematisch aandacht heeft voor vormaspecten van de taal, spreken en schrijven de leerlingen beter (Genesee, F., 2004).

5.4 Tweetalig onderwijs

In immersionprogramma's leren de kinderen eerst lezen in de vreemde taal. In tweetalige onderwijsprogramma's (bilingual programs) gebeurt precies het omgekeerde. Daar leren de kinderen juist lezen in hun moedertaal, en maken pas later de overstap naar lezen in de nieuwe taal. Die 'nieuwe' taal is dan bijna altijd een tweede taal, geen vreemde taal, zoals het Nederlands op Aruba.

Overgangsmodellen: 'subtractive' tweetaligheid

De meeste tweetalige onderwijsprogramma's zijn in wezen niet bedoeld om er een vreemde taal bij te leren. Tweetalig onderwijs is bedoeld om migrantenkinderen die van huis uit een andere taal spreken dan de officiële landstaal te helpen hun achterstanden op onderwijsgebied in te lopen. Zo krijgen Spaanstalige kinderen in Amerikaanse tweetalige programma's eerst les in het Spaans, maar later, vanaf het tweede of derde leerjaar wordt dat vervangen door het Engels. In de bovenbouw van de basisschool wordt dan alleen Engels gebruikt. De moedertaal wordt ingezet als middel om het leren op gang te helpen, maar later steeds meer vervangen door de tweede of vreemde taal. Het is een overgangsmodel (transitional bilingual programs).

Overgangsmodellen mikken op 'subtractive' tweetaligheid. Vanaf het begin is duidelijk dat de moedertaal zal verdwijnen uit het schoolleven. De kinderen, de leraren en de ouders weten dat de moedertaal straks vervangen zal worden door de tweede taal.

Talen voor het leven: additieve tweetaligheid

Er zijn twee soorten tweetalige programma's die naast het leren van de nieuwe taal ook behoud en versterking van de moedertaal nastreven: 'late-exit' of 'developmental' bilingual programs en 'two-way' bilingual programs beide uitgevoerd en onderzocht in de

Verenigde Staten. 'Late-exit' bilingual programs zijn tweetalige programma's voor migrantenkinderen waarbij de moedertaal tot aan het einde van de basisschool gebruikt wordt als instructietaal. Ze beginnen in de onderbouw met vrijwel alleen onderwijs in de moedertaal, om per leerjaar steeds meer onderwijs in de officiële taal, het Engels, te geven. De moedertaal blijft echter lang dominant en wordt pas in de bovenbouw mee en mee vervangen door het Engels.



‘Two-way’ of ‘dual language’ bilingual programs streven wederzijdse meertaligheid na. In de klas zitten leerlingen uit de twee taalgroepen, meestal Spaanstaligen en Engelstaligen. Alle kinderen krijgen samen tegelijkertijd les, de ene helft van de tijd in het Spaans, de andere in het Engels. De helft van het leerplan wordt in het Engels gegeven, de andere helft in het Spaans. Beide taalgroepen worden ‘ingedompeld’ in een tweede taal, namelijk de moedertaal van hun klasgenoten. Het doet denken aan partial immersion, maar het verschil is dat bij immersion alleen maar kinderen uit één taalgroep in de klas zitten terwijl de leerlingen bij ‘two-way’ bilingual programs juist met opzet uit verschillende taalgroepen komen.

Het gaat hierbij bijna altijd om kinderen uit etnische of sociale minderheidsgroepen: de anderstaligen zijn kinderen van immigranten en de Engelstalige leerlingen komen bijna altijd uit arme gezinnen. Alle leerlingen hebben ouders met weinig schoolopleiding. ‘Late-exit’ en ‘two-way’ bilingual programma’s hebben dan ook tot doel om de kinderen te behoeden voor slechte onderwijsresultaten, terwijl ze tegelijkertijd een nieuwe taal erbij leren. Voor beide groepen wordt de eerste taal gebruikt om de tweede taal (Engels) of de vreemde taal (Spaans) tot een hoog niveau te ontwikkelen.

Effecten tweetalig onderwijs

Er blijken zeer grote verschillen te zijn tussen de resultaten van verschillende soorten tweetalige programma’s.

Effecten tweetalige overgangsprogramma’s

Nemen we de vorderingen op Engelse taalvaardigheid, gemeten met toetsen voor technisch lezen, begrijpend lezen (=CAT) en andere taalaspecten, dan hebben overgangsprogramma’s maar een bescheiden effect. Kinderen die alleen in de onderbouw onderwezen zijn in de moedertaal en daarna mee en mee alleen in de tweede taal onderwezen werden, boeken de minste winst op Engelse taalvaardigheid. Toch beheersen ze hun tweede taal veel beter dan vergelijkbare kinderen die zonder enige opvang opgenomen worden in een puur Engelstalige school en ze leren meer Engels dan kinderen die een jaar of drie speciale Engelse les krijgen. De resultaten van kinderen die zonder enige opvang vanaf de kleuterschool in een Engels taalbad zijn gegoooid, zijn dramatisch slecht. Met 17 jaar kunnen ze nauwelijks lezen en schrijven, velen hebben dan al lang de school verlaten. “Parents who refuse bilingual/ESL services for their children should be informed that their children’s long term academic achievement will probably much lower as a result, and they should be strongly counseled against refusing bilingual/ESL services when their child is eligible” (Thomas & Collier, 2001, 333). Maar ook in de situatie dat er alleen maar aanvullende lessen Engels als tweede taal gegeven worden, wordt er weinig geleerd. “When English language learners (ELLs) initially attend segregated, remedial programs, these students do not close the achievement gap after reclassification and placement in the English mainstream. Instead, they maintain or widen the gap in later

years.” (Ib. 333). Hier komt de belangrijkste les van immersion weer om de hoek kijken: je leert een taal beter als je ook in die taal moet functioneren. In gewone mensentaal, en dus wat kort door de bocht: geen opvang bieden is misdadig, het aanbieden van alleen maar kortlopende remediële programma's is af te raden.

Iets vrolijker wordt het beeld als we kijken naar 50-50 overgangsprogramma's. Hier krijgen de kinderen gedurende de eerste 3 tot 4 jaar voor de helft van de lestijd instructie in de moedertaal en leren ze ook lezen in de moedertaal, terwijl ze de andere helft van de schooltijd les krijgen in het Engels. Ook het Engels functioneert dus als voertaal van onderwijs, niet als vak of als remedieel taalonderwijs. In deze situatie benaderen de deelnemende leerlingen de gemiddelde onderwijsresultaten van hun leeftijdsgroep, maar halen dat niet helemaal. Er is dus nog geen sprake van inhalen van onderwijsachterstanden op Engelse taalvaardigheid. Bovendien moet vanuit Arubaans gezichtspunt bedacht worden, dat het Engels voor deze kinderen een tweede, geen vreemde taal is.

Effecten 'late-exit' en 'two-way' tweetalige programma's

We komen nu in het domein waar echte effecten te verwachten zijn, effecten die duiden op het inhalen van onderwijsachterstanden. Leerlingen die in 50-50 'late-exit' programma's onderwezen worden, hetgeen dus betekent dat de moedertaal tot aan het einde van de basisschool gebruikt wordt als instructietaal, lopen hun onderwijsachterstanden op Engels (en trouwens ook in andere vakken) in. Bovendien zitten ze op Engelse taalvaardigheid nog steeds boven het gemiddelde van hun leeftijdgenoten. Ook zijn hun ouders meer bij de school betrokken, omdat ze beter kunnen volgen wat hun leerlingen doen en er meer leraren binnen de school zijn waarmee ze kunnen praten. De ouders letten er bijvoorbeeld scherper op dat hun kinderen hun huiswerk maken (Ramirez, 1991).

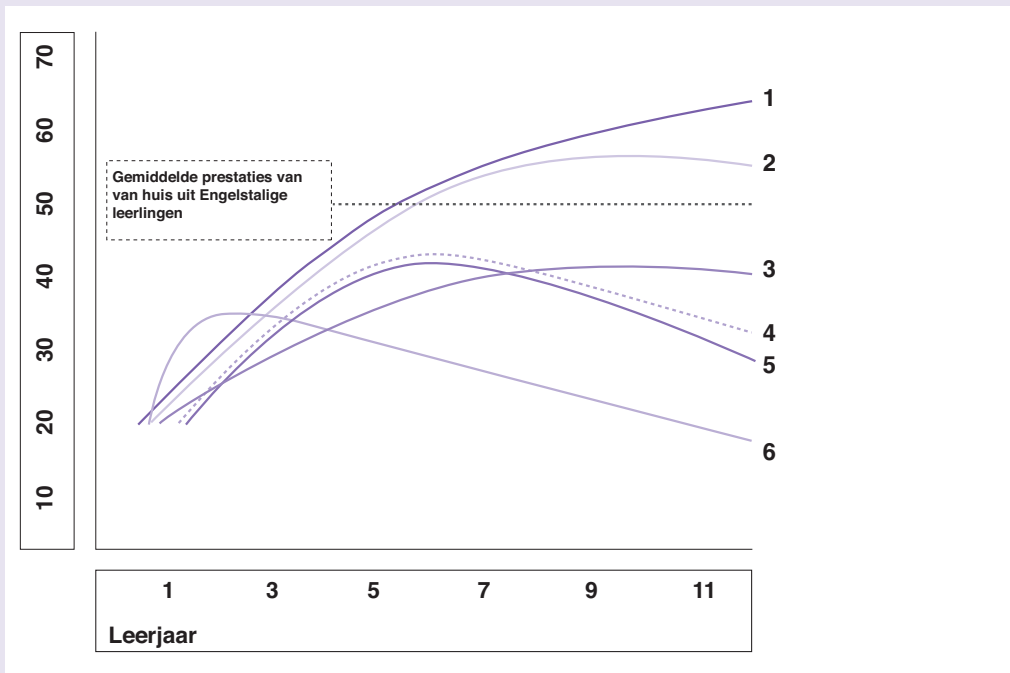
'Two-way' programma's doen het nog beter. Anderstalige migrantenkinderen scoren zelfs op of boven de normen die voor alle Amerikaanse kinderen gelden op tests voor taal en lezen in het Engels, waaronder het lezen van teksten die CAT vragen (Thomas & Collier, 2002). De Engelstalige kinderen die in 'two-way' programma's zitten, bereiken een hoog niveau in de vreemde taal en kunnen op de high school kiezen voor cursussen voor gevorderde leerders van bijvoorbeeld het Spaans. Tegelijkertijd beheersen ze hun eigen moedertaal, het Engels, even goed of zelfs beter dan vergelijkbare kinderen die 100% Engelstalig onderwijs hebben gevolgd. Dit zijn resultaten die zelfs beter zijn dan die van de 'Total immersion' programma's die hierboven werden behandeld. Ook het zelfvertrouwen van 'two-way' leerlingen is groter dan van vergelijkbare kinderen in 'English-only'.

Box 5-5 brengt de verschillen in effect voor de zes modellen grafisch in beeld. Let op de grote verschillen, maar ook op het verloop van de curves bij de zes aanpakken.

Box 5-5 Effecten op leesprestaties in de tweede taal bij zes onderwijsmodellen voor van huis uit niet-Engelstalige leerlingen

Gebundelde gegevens uit een reeks van 3-7-jarige longitudinale studies in vijf school-districten.

- Programma 1: Tweezijdig tweetalig onderwijs in het primair onderwijs
- Programma 2: Late-exit tweetalig onderwijs via de twee talen als voertaal
- Programma 3: Early-exit tweetalig onderwijs via de twee talen als voertaal
- Programma 4: Early-exit tweetalig onderwijs met tweede taal vooral als doeltaal
- Programma 5: Engelstalig onderwijs plus Engels als tweede taal via onderdelen van schoolvakken
- Programma 6: Extra taallessen Engels buiten de klas gegeven, naast regulier Engelstalig onderwijs



Alleen bij tweetalig onderwijs dat de hele basisschoolperiode duurt, treden inhaaleffecten op. Deze kinderen halen hun achterstanden op het gebied van Engelse leesvaardigheid in. Two-way tweetalig onderwijs brengt de leerlingen zelfs verder dan vergelijkbare Engelstalige leeftijdgenoten. De effecten zijn stabiel en blijven tot aan

het einde van de high school bestaan. Leerlingen die deelnemen aan kortdurend tweetalig onderwijs gaan aanvankelijk sterk vooruit, maar na verlaten van het tweetalige programma zakken hun leesprestaties in. De meest toegepaste benadering ter wereld: kinderen uit de klas halen en in aparte groepjes extra tweedetaalles geven, presteert het slechtst.

Bron: Thomas & Collier, 1997.

In een vervolgonderzoek met meer leerlingen keken Thomas en Collier (2002) ook naar de resultaten op de niet-taalkvakken zoals rekenen, natuur&techniek en schrijven. Deze vertoonden dezelfde positieve trend als de effecten op tweedetaalverwerving.

De belangrijkste conclusies uit deze gegevens zijn:

- Leerlingen die meer onderwijs in de moedertaal volgen, zijn taalvaardiger in hun tweede taal. “The strongest predictor of L2 student achievement is amount of formal L1 schooling. The more L1 grade-level schooling, the higher L2 achievement.” (Ibid. 334)
- Leerlingen die de tweede taal niet beheersen, moeten niet in kortdurende onderwijsprogramma’s worden geplaatst. Het kost leerlingen minimaal 4 jaren om in een tweede taal op leerjaarniveau te kunnen presteren.
- Content-based tweedetaalonderwijs werkt beter dan alleen onderwijs van de tweede taal als vak.

Het Amerikaanse onderzoek staat niet op zichzelf. Overal in de wereld waar de moedertaal een substantiële plek in het onderwijs heeft zijn de onderwijsresultaten opvallend beter dan van onderwijs waar kinderen les krijgen in een taal die zij niet of onvoldoende beheersen (Dutcher, 2001). Dit geldt voor Thailand, Cambodja, West-Afrika, Vietnam en Nieuw-Guinea. In Nieuw-Guinea ging van een bepaalde stam geen enkel kind naar het voortgezet onderwijs wegens gebrek aan basiskennis. Na invoering van een tweetalig programma konden bijna alle schoolverlaters naar het voortgezet onderwijs.

Zoals gezegd, kunnen resultaten op een tweedetaalsituatie niet een op een vertaald worden naar de Arubaanse taalsituatie met het Nederlands als voertaal. We zoeken naar positieve trends. Wel is duidelijk dat de huidige onderwijssituatie op Aruba niet spoort met de trends die uit buitenlandse ervaringen naar voren komen. Er is moedertaalonderwijs, maar dit is veel te kort om impact te kunnen hebben. Voordat woordenschat en ‘higher thinking skills’ zich in deze taal kunnen ontwikkelen wacht de harde confrontatie met de vreemde taal. In een situatie waarin de kinderen uiteindelijk (ook) moeten kunnen functioneren in een vreemde taal zou je juist een nog sterkere moedertaalcomponent verwachten dan nodig is voor een tweedetaalsituatie. De geletterdheid wordt geleerd in een vreemde taal, in plaats van de moedertaal. De onderlinge afstemming van moeder-

taalonderwijs en Nederlandstalig onderwijs is ook afwezig. Met zoveel tegenwind presenteert het Arubaanse primair onderwijs eigenlijk niet eens zo slecht.

Van 'late-exit' en 'two-way' programma's kunnen we hetzelfde leren als van immersion. Dezelfde ingrediënten zijn aan het werk, maar bovendien geven ze kinderen uit arme gezinnen een extra ontwikkelingsimpuls omdat hun eerste taal beter gaat functioneren, en dus ook de denkprocessen. Deze programma's leren ons dat de eerste taal goed ontwikkeld moet zijn voordat er resultaten in een tweede taal geboekt kunnen worden.

De vier modellen van vreemdetaalonderwijs worden in box 5-6 nog eens vergelijkenderwijs naast elkaar gezet. Op Aruba is, lerende van deze modellen, het meertalig onderwijsbeleid ontwikkeld. Dit wordt in het volgende hoofdstuk behandeld.

Samenvatting

Immersion, tweetalig onderwijs, vreemde taal als vak en verkennende taalprogramma's zijn de belangrijkste vormen waarin leerlingen op kleuter- en basisscholen in contact gebracht worden met een of meer vreemde talen. De onderlinge verschillen tussen deze modellen zijn groot, en daarmee ook de impact in termen van geleerde taalvaardigheid. De bruikbaarheid van elk model hangt af van de situatie: de beschikbaarheid van geschikte leraren, de status van de talen die in het geding zijn, het algemene ontwikkelingsniveau en de doelen van het onderwijsbeleid. Wel kunnen enkele voorwaarden voor succesvol vreemdetalenonderwijs op kleuter- en basisscholen vastgesteld worden:

- Het vreemdetaalonderwijs kan steunen op een goed ontwikkelde moedertaal. Er is gelegenheid om de moedertaal voldoende te ontwikkelen, met name woordenschat, spreek- en leesvaardigheid en denkpatronen.
- Er staat voldoende tijd ter beschikking voor het leren van de vreemde taal: tussen 4 en 12 jaar is gemiddeld 15% van de contacttijd bestemd voor onderwijs van en in de vreemde taal, maar tenminste vier keer per week 30 minuten per dag.
- Het vreemdetaalonderwijs wordt betekenisvol en interactief gegeven. Het geeft de leerlingen een reden om in de vreemde taal te communiceren.
- Het wordt gericht gegeven. Voor de leerlingen is het onderwijs betekenisvol, maar de leraar houdt de taaldoelen in het achterhoofd terwijl hij met de kinderen werkt.
- De didactische aanpak groeit mee met het ontwikkelingsniveau van de kinderen: receptief vóór productief taalgebruik, mondeling vóór schriftelijk taakgebruik, beweging en spel vóór zittend werken met potlood en papier, hier-en-nu vóór vroeger, straks en elders.
- Er wordt content-based of in ieder geval content-enriched gewerkt. Een effectieve manier om vreemdetaalonderwijs betekenisvol te maken is de vreemde taal ook als voertaal voor niet-taalvakken van het schoolwerkplan te gebruiken. (Maar zorg voor voldoende concrete taalsteun.)

- Vanaf de middenbouw gaat de vreemdetaalleraar regelmatig in op de vormaspecten van de taal: woord- en zinsbouw en sociaal aangepast taalgebruik. (Maar altijd op basis van betekenis: interactie vóór reflectie.)

In de praktijkgids bij dit handboek worden deze principes vertaald naar de praktijk van het vreemdetalenonderwijs tussen 4 en 8 jaar. Maar voor we dat doen, passen we de kennis uit hoofdstuk 1 tot en met 5 toe op de Arubaanse situatie. Wat is voor Aruba de beste aanpak?

Box 5-6: Vier organisatiemodellen van vreemdetalenonderwijs vergeleken.

	Immersion-programma's	Tweetalige programma's	VT als vak	Exploratieve programma's
Kern	De vreemde taal wordt ingezet als instructietaal voor het reguliere leerplan. Moedertaal wordt ingevoerd als vak.	De vreemde taal wordt ingezet als instructietaal voor de helft van het reguliere leerplan.	De vreemde taal is alleen doeltaal van onderwijs. Regelmatig moedertaalgebruik of vertalen in moedertaal.	Onderwijs vindt plaats in de moedertaal. De vreemde taal wordt incidenteel gebruikt als doeltaal.
Doelen	Functionele beheersing VT tot near-native niveau. Beheersing vakken-nis/eindtermen. Transcultureel inzicht. Tenminste vergelijkbare beheersing van de moedertaal.	Functionele beheersing VT tot near-native niveau. Beheersing vakken-nis/eindtermen. Transcultureel inzicht. Tenminste vergelijkbare beheersing van de moedertaal.	Begrijpen en produceren van uitingen in de vreemde taal binnen een communicatieve setting. Tussenniveau, niet near-native. Kennismaken met de cultuur(en) van de VT-sprekers.	Geen beheersing VT nagestreefd. Kennismaken met een of meer talen en de culturen van de sprekers van die taal. Voorwaarden creëren voor VT-leren in voortgezet onderwijs, o.m. een positieve instelling t.o.v. VT-leren in het vo.
Principes	Gewoon leerplan, plus concrete ondersteuning van het taalbegrip. Iedere les heeft een inhoudelijk doel en een taaldoel.	Gewoon leerplan, plus concrete ondersteuning van het taalbegrip. Iedere les heeft een inhoudelijk doel en een taaldoel	Werken vanuit interactieve taalsituaties. Aandacht voor vorm (grammatica) nodig, maar vanuit betekenisvolle interactie.	Nadruk op interactie binnen leuke, aangename en voor kinderen interessante activiteiten.

	Scheiden van de talen. Niet vertalen in moedertaal.	Scheiden van de talen. Binnen de vreemde taal component niet vertalen in moedertaal. - Aandacht voor taalgericht vakonderwijs.	Volgt het natuurlijk verloop van de moedertaalontwikkeling. Werkvormen aangepast aan de leeftijdsfase van de leerlingen. Kent een opbouw van eenvoudige naar meer complexe taalgebruikssituaties.	
Varianten	Total immersion: max. 20% MT Partial immersion: 50-50	50% - 50% 90%-10% Early vs Late exit Two-way-tweetalig: 50%-50%, leerlingen hebben verschillende moedertalen, leren elkaars taal.	VT lessen, aangevuld met content-based of content-enriched.	Binnen projecten of thematisch onderwijs. Als activiteiten binnen regelmatig aangeboden lesjes. Meerdere talen, één taal per blok lessen.
Effect	Zeer effectief voor leren van een vreemde taal bij dezelfde onderwijsresultaten in moedertaal en overige schoolvakken. Near-native receptieve taalvaardigheid mogelijk, achterstanden bij productieve taalvaardigheid. Geen aanwijsbare verbetering van het algemene prestatieniveau van het onderwijs.	90%-10% Early- en Late-exit gematigd positief op tweede taalleren. Weinig bekend over effecten op vreemde taal. Geen inhaaleffecten op onderwijsachterstanden in het algemeen. Late-exit en two-way tweetalige programma's met tenminste 50% onderwijs in de moedertaal van kleuterschool tot einde basisschool en gebruik van de tweede taal als voertaal zijn zeer effectief op leren van tweede taal. Gevorderde taalbeheersing vreemde taal, ook CAT.	Bescheiden effectief voor leren van een vreemde taal bij voldoende tijd (4-5 lessen per week, 30 min. per les) en bij toepassing van interactieve, motiverende didactiek.	Geen effect op beheersing vreemde taal. Legt wel een basis voor later systematisch vreemdetalen-onderwijs

		Weinig bekend over effecten op vreemde taal. Duidelijke verbetering van het prestatieniveau in het algemeen mogelijk.		
--	--	---	--	--



HOOFDSTUK 6

Vreemdetaalonderwijs en taalbeleid op Aruba

Twee dingen horen kinderen te ontvangen: wortels en vleugels.

Goethe

In de vorige hoofdstukken is een stevige theoretische basis gelegd over het verwerven van een vreemde taal. Je hebt kennism gemaakt met het universele taal-leermodel en met specifieke aspecten die het leren van een vreemde taal bijzonder maken. In box 6-1 zijn hoofdpunten van vreemdetaalverwerving nog eens samengevat.

Box 6-1 Vreemdetaalverwerving op hoofdlijnen

Zoals alle taalleren, berust het verwerven van een vreemde taal op het universele taal-model: taalinput, taalproductie en feedback van een ervaren spreker zijn de groeimiddelen die voor elke taal werken. Dit model geldt voor alle talen, alle mensen en alle leeftijden, maar wordt vooral zichtbaar in de vroege ontwikkeling van de moedertaal. Het taalverwervingsmodel werkt ook bij het leren van een nieuwe taal, zij het met een handicap. Vooral als die nieuwe taal een vreemde taal is, krijgt de taal-leermachine letterlijk weinig voeding vanwege het geringe taalaanbod buiten de school. Hierdoor werken ook de overige werkzame factoren van taalverwerving minder: de taalproductie komt later en dus is er minder gelegenheid om stimulerende feedback te geven. Het extra stuk vakmanschap dat de vreemdetaalleraar inbrengt is erop gericht om deze beperking zoveel mogelijk op te vangen door een speciale didactiek.

Moedertaal	Vreemde taal	Speciale vreemdetaal didactiek
Veel taalinput, thuis en op school	Taalinput alleen op school	Veel begrijpelijk taalaanbod Betekenisvolle situaties Concreet ondersteund Functioneel: niet vertalen

Eerder en meer praten	Later en beperkt praten	Eerst taalbegrip, dan pas praten Uitlokken taalproductie
Veel gelegenheid voor feedback	Minder kans op feedback	Veel begrijpelijke feedback Effectieve vormen van feedback Taalgebruikssituaties gefaseerd: - van bekende naar onbekende concepten - van hier-en-nu naar vroeger, elders en later - van volledige naar afnemende concrete ondersteuning - mondeling vóór schriftelijk; schriftelijk in samenhang met mondeling - van sterk gesegmenteerde naar meer complexe inhouden en activiteiten - van DAT naar CAT
DAT ontwikkelt zich vanzelf, CAT niet altijd	Ontwikkeling DAT blijft achter, hierdoor sterk vertraagde ontwikkeling van CAT	CAT met 'opstapje': leren met taalsteun Niet de leertaak vereenvoudigen maar de leeromgeving krachtiger maken

Daarbij houdt de vreemdetaalleraar rekening met onze kennis over hoe mensen talen verwerven. Duidelijk is dat mensen altijd brokken taal verwerven, bijna nooit losse elementen. Met die taalbrokken gaan ze spelen: aanvullen, variëren, combineren, al naar gelang de situatie. Een vreemdetaalverwerver gebruikt zijn kennis van zijn moedertaal om betekenissystemen in de nieuwe taal op te bouwen. Zo ontstaat eerst taalbegrip in de vreemde taal: een receptief systeem van woord- en regelkennis, waarbij de netwerken van woorden (= betekenissen) het belangrijkste zijn. Taal volgt betekenis, en niet omgekeerd. Dit systeem van (onbewust) 'weten' is een voorwaarde om later te kunnen gaan praten in de nieuwe taal en om bewuster met het leren van grammaticale regels om te gaan. Iemand die een vreemde taal leert, leert eerst de vreemde taal als omgangstaal, als taal die bruikbaar is in het dagelijks leven, in directe interactie met een gesprekspartner. Deze dagelijkse algemene taalvaardigheden (DAT) vormen de onderbouw van een speciale taalvariant: de cognitieve academische taalvaardigheden (CAT) die nodig zijn om te leren op school. Op school is het taalgebruik algemener en abstracter door het ont-

breken van concrete zintuiglijke signalen. Het taalgebruik is ook formeler van aard omdat de taken die we op school uitvoeren complexer zijn dan de activiteiten in het dagelijkse leven. Goede leraren gebruiken de dagelijkse omgangstaal en concrete beelden als opstapje om de leerlingen te helpen de leerstof te verwerken. Als het onderwijs in een vreemde taal gegeven wordt, werkt dit middel minder omdat de leerlingen de dagelijkse omgangstaal te weinig beheersen. Dan moet de leraar nog meer concrete taalsteun geven door middel van plaatjes en andere zintuiglijke signalen.

Op Aruba is het vreemdetalenonderwijs in kleuter- en basisschool onderdeel van een nieuw meertalig onderwijsmodel. De lessen Nederlands, Spaans en Engels werken samen met het Papiamentstalig deel om voor alle kinderen een succesvolle schoolloopbaan te creëren. Laten we daarom eens kijken wat onze kennis over taalverwerving en taalonderwijs kan betekenen voor de onderwijssituatie op Aruba. Drie vragen staan centraal:

- Wat gaat er op Aruba verkeerd in de relatie tussen taalgebruik en leren?
- Welke oplossingsrichtingen dienen zich aan vanuit recente inzichten over het vreemdetalenonderwijs en de relatie tussen taal en leren op school?
- Waarom kan het Arubaanse onderwijsbeleid, neergelegd in het modelo multilingual een oplossing zijn?

6.1 Taal-leerverdriet op Aruba: het probleem

Zoals in de inleiding werd vermeld is het Arubaanse onderwijssysteem minder effectief dan gewenst is. Op Aruba blijven veel meer kinderen zitten dan elders, en ze blijven ook veel eerder in hun schoolcarrière zitten dan elders, in de eerste klas van de basisschool al. Aan het einde van de basisschool hebben ze weinig geleerd. Dit is goed te merken in het voortgezet onderwijs. Van de 20% leerlingen die gaan doorstuderen in Nederland maakt de helft de opleiding op hogeschool of universiteit niet af. Die kille cijfers zeggen dan nog weinig. Het verdriet van talloze leerlingen die goedwillend zijn, maar toch moeizaam leren is hiermee niet eens in beeld gebracht.

Als een heel onderwijssysteem faalt, is er meestal meer dan een oorzaak. Maar op Aruba staat het buiten kijf dat het taalgebruik op school verreweg de belangrijkste oorzaak is van de problemen. Veel andere oorzaken zijn weer terug te voeren op de slechte aansluiting tussen de taalmiddelen die de kinderen mee naar school nemen en de talige eisen die het onderwijs stelt. Ze komen binnen met een te verwaarlozen woordenschat in het Nederlands, terwijl de gebruikte methodes ervan uitgaan dat ze de betekenis van rond de 5000 woorden kennen.

De negatieve spiraal

Het feit dat het Nederlands voor 90% van de Arubaanse kinderen een vreemde taal is,

creëert een spiraal naar beneden en maakt van leergierige, slimme kleuters in een paar jaren tijd moeizaam lerende leerlingen. Want hoe gaat het?

- Na een puur Papiamentstalige (of Spaanstalige of Engelstalige) opvoeding thuis en een Papiamentstalige kleuterschool, komen zesjarige kinderen in een Nederlandstalige basisschool. Daar leren ze lezen in het Nederlands, met als voertaal (grotendeels) het Nederlands. Bij het 'hakken' van globaalwoorden tot in letterklankverbindingen (m/aa/n; r/oo/s; v/i/s) gaat dat nog wel. De betekenis van de globaalwoorden wordt met plaatjes duidelijk gemaakt, zodat de kinderen weten waar ze het over hebben als ze de klanken /v/, /i/ en /s/ 'plakken' tot 'vis'. Omdat de meeste juffen op Aruba prima weten hoe ze technisch lezen moeten onderwijzen, leren de meeste leerlingen het alfabetisch principe: tekens staan voor klanken, en als je die klanken aan elkaar plakt krijg je een betekenisvol woord. Het leren lezen wordt moeizamer als de kinderen teksten gaan lezen die meer gevarieerd woordmateriaal bevatten. Ze komen dan te veel onbegrepen woorden tegen. Ze kunnen weliswaar klanken aan elkaar plakken tot woorden, maar weten te vaak niet wat ze nu eigenlijk lezen. Lezen wordt een technische worsteling in plaats van een plezierige activiteit die interessante nieuwe betekenissen oplevert. Dat gebeurt als je moet leren lezen in een taal waarvan je de dagelijkse algemene woorden niet kent.
- Het resultaat is: heel veel uitvallers na het beginstadium van het leren lezen, veel meer zittenblijvers op lezen in klas 1 dan elders in de wereld en een traag verlopend leesleerproces voor het merendeel van de kinderen. Dit gaat ten koste van de leesmotivatie van de leerlingen. Ze lezen niet graag, dus maken te weinig 'leeskilometers' om het lezen te automatiseren. Te veel kinderen leren niet alleen technisch lezen, ze 'leren' ook dat lezen gewoon niet leuk is om te doen. En zo ontstaat een bevolking voor wie lezen buiten het dagelijks leven staat: er wordt alleen op school gelezen.
- De effecten op de overige schoolvakken is enorm. Wie niet leest, mist een kanaal om nieuwe woorden erbij te leren. Je kunt lang niet alle woorden die je op school nodig hebt bij het leren oppikken uit de omgangstaal. Heel veel woorden die we nodig hebben bij het luisteren naar de uitleg van de leraar, bij het lezen van kinderliteratuur of informatieve teksten of bij het schrijven, kunnen we alleen door lezen verwerven. Ze



komen in het dagelijks leven niet of weinig voor (literatuur, informatief), of ze komen in een andere betekenis voor (kanaal). Wie weinig leest, wie te weinig gevarieerd leest, mist een essentiële bron van woordkennis. Dat geldt voor alle kinderen overal ter wereld, maar voor kinderen die in een taal les krijgen die ze verder om zich heen niet horen, is dit funest. Zij hebben het lezen nodig om verder door te dringen in de nieuwe taal. Voor een vreemdetaalverwerver werkt lezen tweezijdig: het is een onontbeerlijke manier om de taal te leren en het is fundamenteel voor alle leren.

- Ook de verwerving van de vreemde taal blijft dus achter. Daar komt nog bij dat het taalgebruik op een frontaal-klassikale school meestal nogal beperkt is. Het taalaanbod beperkt zich tot zaken die op school nodig zijn om het leren te organiseren en tot korte instructies bij het leren. De leraar is 90% van de tijd aan het woord, dus krijgen de kinderen weinig ruimte om te praten in de vreemde taal en feedback te krijgen op hun taal.

Er zijn ook sterke signalen dat er nogal wat Arubaanse leraren zijn die zelf het Nederlands gebrekkig beheersen. Ze zijn zelf al slachtoffer van de negatieve taalspiiraal geworden. In de onderbouw van de basisschool merk je dit niet zo, maar als in de bovenbouw woorden en begrippen uitgelegd moeten worden, gaat dit een rol spelen. Alles bij elkaar krijgen de leerlingen op Aruba weinig kansen om zelfs het gewone, dagelijkse Nederlands te verwerven, en missen daarom de noodzakelijke onderbouw voor het hanteren van de typische 'schooltaal'. Als DAT slecht ontwikkeld is, krijgt CAT geen kansen.

- Bovendien gaan leraren reageren op de gebrekkige communicatiemogelijkheden met hun leerlingen. Wat doe je, als je dag in dag uit merkt dat kinderen je niet begrijpen, of dat iets gewoons in een schoolboek al gauw te moeilijk is voor je leerlingen? Een deel van de leerkrachten basisschool gebruikt veel Papiaments in de klas om de taalkloof te overbruggen. Vanuit pedagogische redenen is dit te begrijpen, maar het is niet goed voor de ontwikkeling van het Nederlands bij de leerlingen.

Erger is nog de trend dat het hele onderwijs in de bovenbouw sterk vereenvoudigd wordt. Als het iets ingewikkelder wordt, kunnen de leerlingen en sommige leerkrachten de taak in talig opzicht niet meer aan. Leraren kunnen de uitleg niet onder woorden brengen, leerlingen begrijpen de tekst van het aardrijkskundeboek niet, leerlingen begrijpen niet wat er met een inzichtvraag bedoeld wordt, en zo meer. Dus reduceren de leraren alle leren tot het van buiten leren van puur reproduceerbare leerstof. "Sla vraag 5 tot en met 9 maar over" hoor je een leraar dan zeggen, maar dat waren nu juist de 'denkvragen', de vragen waarbij de leerlingen verbanden moesten leggen. Wat overblijft zijn vragen van het type: "Wat is de hoofdstad van Engeland?". Een algemene niveauverlaging is het resultaat.

- Een andere vluchtstrategie gebruiken leraren die kinderen definities van woorden uit het hoofd laten leren. Wie de juiste definitie kan produceren, krijgt een voldoende. Maar het is de vraag of kinderen hiermee verder komen dan inhoudsloos verbalisme. Ouders merken dit. Ze proberen hun kinderen de betekenis van woorden uit te leggen, maar hun kinderen zeggen: “Nee mamma, dat hoeven we niet te weten, als ik het gewoon uit het hoofd leer, krijg ik een voldoende voor mijn proefwerk”. Dit is overigens niet iets van Aruba alleen. Overal in de wereld reageren leraren van anderstalige leerlingen op de communicatieproblemen door hun onderwijs te vereenvoudigen. In plaats van de moeilijke taak gemakkelijker te maken door meer taalsteun te bieden, versimpelen ze de taak zelf totdat de simpelste zinnestelsels voldoende zijn om kinderen aan het werk te zetten. Deze algemene niveauverlaging leidt vooral later in de schoolcarrière, als veel meer zelfstandige verwerking van de leerstof vereist is, tot veel problemen. Ieder centraal examen vraagt inzicht in de stof. In het hoger onderwijs en de hogere opleidingen van het mbo moet je steeds zelfstandiger kunnen werken aan complexe problemen.
- Maar de taalvereenvoudiging is ook zeer nadelig voor het verwerven van het Nederlands. Kinderen krijgen weer geen kans om het Nederlands te leren dat je nodig hebt om in het Nederlands te functioneren op school. Als je nooit bent geconfronteerd met inzichtvragen, met écht weten, leer je ook niet de taal die daarvoor nodig is. Zo dringt de ‘mismatch’ tussen thuistaal en onderwijstaal door tot in het hele schoolstelsel.
- Omdat dit proces nu al een generatie lang aan de gang is, krijg je jonge ouders die zelf weinig op hebben met lezen. Dankzij een beleidsmatige krachtsinspanning zijn er nu veel meer prentenboeken voor jonge kinderen in het Papiamentu dan vroeger, maar die worden vooral in het onderwijs gebruikt, niet in de doorsnee gezinnen. Arubaanse kinderen worden dus zelden voorgelezen, noch in het Papiamentu, noch in het Nederlands. Ze zijn daarmee slechter voorbereid op het leren lezen, omdat zowel de ontluikende geletterdheid als hun woordenschat minder kansen krijgt dan wenselijk is. En dat niet alleen: hun kennis van de wereld blijft ook pover, zodat ze in geen enkele taal een rijk palet aan betekenissen verwerven.



En omdat het Papiamentu ook niet in het basisonderwijs wordt gebruikt, kan deze taal zich minder ontwikkelen. De meeste mensen komen niet boven dagelijkse algemene taalvaardigheid in het Papiamentu uit, terwijl Arubaanse professionals laten zien dat het perfect mogelijk is om in die taal op academisch niveau te denken en te discussiëren.

Ook de kennis van het Nederlands neemt af binnen de Arubaanse bevolking. De positie van het Nederlands is binnen de samenleving steeds verder verzwakt. Voor de meeste kinderen is het Nederlands een taal die ze minder om zich heen horen dan het Engels of het Spaans.

Het is al een tijd duidelijk dat het zo niet langer gaat. Al jaren woedt op Aruba een discussie over het beste antwoord op de ontstane problemen. Die is nu uitgekomen op het Modelo Multilingual, een model voor een primair onderwijs dat principieel meer-talig is ingericht. Maar voor we dit nieuwe Arubaanse taalbeleid behandelen kijken we eerst naar mogelijke principiële oplossingen voor het taalleerverdriet op Aruba.

6.2 Aanknopingspunten voor oplossingen

Wat kan er gedaan worden om de neergaande spiraal te doorbreken? Dat hangt af van de beleidsuitgangspunten. We denken dat het Arubaanse onderwijsbeleid op drie doelen is gericht:

- Betere onderwijsresultaten bereiken in alle vakken;
- Een hogere mate van taal- en denkvaardigheid verwerven allereerst in de moedertaal en daarna ook in het Nederlands;
- Onderwijs dat sociaal-emotionele veiligheid biedt en aansluit bij de identiteit van de leerlingen.

Uitgaande van deze doelen, liggen drie strategische maatregelen voor de hand.

1 Geef de moedertaal ontwikkelingskansen

Het zou geweldig helpen als de kinderen een steviger basis in de moedertaal kunnen ontwikkelen voordat ze geconfronteerd worden met het Nederlands als voertaal in het onderwijs. Als kinderen enkele overdraagbare taalvaardigheden al in hun moedertaal verworven hebben, kunnen ze sneller deelnemen en meer profiteren van onderwijs dat in een vreemde taal gegeven wordt. Het gaat dan vooral om de geletterdheid en de woordenschat (en de daarmee samenhangende kennis van de wereld). Leerkrachten op Aruba kunnen dit prima onderwijzen en als leerlingen geconfronteerd worden met nieuwe teksten, begrijpen ze wat ze lezen. Hun woordenschatontwikkeling gaat dan door via het lezen en hun leesmotivatie heeft minder te lijden. Zoals we gezien hebben in hoofdstuk 3, hoef je lezen en schrijven maar één keer in je leven te leren. Wie goed heeft leren lezen in taal x, kan deze vaardigheden vrij gemakkelijk overdragen in een andere taal (mits de

nieuwe taal hetzelfde schriftsysteem hanteert). Datzelfde geldt voor kennis van de wereld en de woordenschat waarin deze vastgelegd wordt. Met name algemene, kennisstructurerende begrippen en principes, zijn uitstekend overdraagbaar.

Onderzoek laat zien dat de moedertaalcomponent een stevige plaats moet krijgen in het primair onderwijs om naast taalleren ook betere onderwijsresultaten te krijgen. Alleen programma's waarbij de moedertaal gemiddeld tussen de 50 en 90% van de onderwijstijd als voertaal functioneert, leiden tot reële verbeteringen.

Deze maatregel zou extra effect hebben als de kwaliteit van het onderwijs dat in het Papiaments gegeven wordt aangescherpt wordt. Kennismaken met een gevarieerde thematiek en het uitlokken van 'higher order' verwerkingsprocessen in de moedertaal scheppen meer kansen voor de overgang naar het functioneren in een andere taal. De kwaliteit van de vreemdetaalverwerving is afhankelijk van de kwaliteit van de moedertaalbeheersing, inclusief het denken in die taal. Meer ruimte voor de moedertaal in de fase 4-8 jaar betekent tevens dat het vervreemdingseffect dat nu vanaf de eerste klas optreedt verdwijnt en dat de eigen identiteit meer aangesproken wordt.

2 Leer de kinderen goed Nederlands

Tegelijkertijd zou vanaf vier jaar een stevig programma voor Nederlandse taalverwerving moeten starten, met als doel de dagelijkse algemene taalvaardigheid in het Nederlands voldoende te ontwikkelen zodat een gebrek aan 'gewone woorden' geen belemmerende factor meer is. De manier waarop het programma Nederlands gestalte krijgt is essentieel voor het beoogde effect.

- a Het programma moet primair motiverend zijn. Immers: de kinderen horen het Nederlands alleen op school. Er zijn weinig externe bronnen die de ontwikkeling van het Nederlands ondersteunen. Het leren van het Nederland moet dus een sterke innerlijke motivatiebron hebben, in zichzelf betekenisvol zijn.
- b Het programma moet taalverwervingsgericht zijn, dat wil zeggen mikken op dingen die je in die taal kunt doen en doelen die je via die taal kunt bereiken. Betekenissen delen met anderen moet centraal staan. De grammaticale opbouw moet contextgebonden zijn, afgeleid zijn van de betekenissen in plaats van andersom. Zinnen zijn geen 'lege' woorden die achter elkaar staan, ze gaan ergens over.
- c Het basale taalleermechanisme vormt het uitgangspunt: veel, zeer veel begrijpelijk taalaanbod, gelegenheid tot taalproductie, ondersteunende feedback van gevorderde sprekers van het Nederlands.
- d Dit vraagt om tweetalige docenten, die de kinderen begrijpen in hun moedertaal en

die het Nederlands voldoende beheersen om flexibel te kunnen reageren op wat de kinderen zeggen.

- e Ook vraagt deze aanpak om leraren die specifieke werkvormen voor vreemdetaalonderwijs aan jonge kinderen op een wendbare manier kunnen toepassen. Dit vergt oefening en begeleiding.
- f Het verwerven van het Nederlands kan aanzienlijk versneld worden als deze taal ook gebruikt wordt als voertaal bij (onderdelen) van andere vakken: 'content-enriched' en 'content-based' vreemdetaalonderwijs. Vanaf de middenbouw kan een vak via het Nederlands als voertaal onderwezen worden, zodat de leerlingen tijdig in aanraking komen met de cognitieve academische taalvaardigheid in het Nederlands en hun moedertaalcompetenties kunnen overdragen op de vreemde taal. Dit zou vooral in de Arubaanse situatie helpen, waarin vanaf klas 5 een vreemde taal voertaal is. Dan lijkt het zelfs noodzakelijk om enkele jaren voor deze overgang een geschikt schoolvak op een aangepaste, 'beschutte' manier in het Nederlands te geven.
- g Taalaanbod is cruciaal bij het verwerven van een taal die leerlingen verder niet om zich heen horen. Uit de internationale literatuur komt naar voren dat over de hele primaire onderwijsperiode genomen gemiddeld 15% van de contacttijd op school in de vreemde taal doorgebracht moet worden, liefst in een combinatie van taalles en vakles. Vier tot vijf lessen van 30 minuten per week is wel het minimum om enig effect te hebben op de beheersing van een vreemde taal.
Een andere vorm van extra taalaanbod is als Nederlandstalige dvd's van Sesamstraat, Dora the Explorer, of andere programma's die de Arubaanse kinderen al vanuit het Engels kennen, gedraaid worden in verloren momenten, opvuluren e.d. In de middenbouw zou een taalrijk vak in het Nederlands gegeven kunnen worden, bijvoorbeeld natuur & techniek of aardrijkskunde. Maar dan wel met veel proefjes, spreekgelegenheid voor leerlingen en een leraar die continu werkt vanuit het besef dat hij lesgeeft aan vreemdetaalverwervers.



3 Bied uitdagende leertaken, maar geef taalsteun

Het laatste complex van maatregelen reageert op de taakversimpeling van het leren onder invloed van communicatieproblemen op school. De lijn is: houd de leertaak op niveau, maar bied taalsteun in lessen die met het Nederlands als voertaal gegeven worden. Dit geldt vooral voor de eerste periode dat leerlingen uitdagende leerstof in het Nederlands moeten opnemen en verwerken. De eerste confrontatie van de leerlingen met het leren in het Nederlands zou ‘taalbeschuut’ moeten zijn, gegeven door leraren die weten hoe je CAT-leerstof via DAT-vaardigheden kunt onderwijzen zonder de denkprocessen te vereenvoudigen. Versimpel de leertaak niet, maar geef meer steun om de taak tot een goed einde te brengen. De minst intensieve vorm hierbij is als de leraar probeert potentiële struikelblokken te voorkomen die de leerlingen tegen kunnen komen in de les, de ‘struikelblokkenbenadering’. Als in het economieboek sprake is van ‘bankafschriften’ en de docent weet dat die dingen op Aruba ‘bank statements’ heten, vermeldt hij dit aan het begin van de les en laat er een zien. Dit is een eenvoudig voorbeeld van pogingen om begripsproblemen van tevoren te omzeilen door een vertaling, een voorbeeld, een schema te bieden. Er zijn verschillende technieken die leraren hiervoor kunnen gebruiken, onder meer technieken hoe om te gaan met ontbrekende woordenschat. Leraren die op Aruba werken, zouden deze technieken moet kennen, kunnen hanteren en weten op welk moment deze technieken in het onderwijs ingezet moeten worden.

Een stap verder is het geven van taalgericht onderwijs. Hierbij wordt het onderwijs zodanig ingericht dat in de lessen behalve vakinhoud ook taalvaardigheid onderwezen wordt, de taalontwikkende benadering. In de Nederlandse les leren de leerlingen strategieën voor veelvoorkomende taaltaken (Wat doe je als je een woord tegenkomt dat je niet kent? Hoe ‘lees’ je een proefwerkvraag? Hoe maak je een samenvatting?); in de vaklessen passen ze deze toe. Ook krijgen leerlingen in de vaklessen de kans om kennis te verwoorden, begrip van de stof uit te wisselen en dergelijke. Op internet geven het Taaluniversum van de Nederlandse Taalunie en vooral **www.taalgerichtvakonderwijs.nl** voorbeelden hiervan.

De eerste oplossing is in feite niet zo moeilijk te realiseren. Zij sluit aan bij wat de leraren in het eerste en tweede leerjaar nu al doen: goed technisch leesonderwijs geven. Wel moet er een Papiamento leesmethode worden gemaakt, maar ook hiervoor is veel kennis aanwezig, onder meer in de vorm van een bestaande leesmethode voor het speciaal onderwijs.

De tweede oplossing, het invoeren van een leerlijn Nederlands als vreemde taal, is wel een ingrijpende innovatie. Maar hier wordt aan gewerkt, en de perspectieven zijn veelbelovend.

De derde oplossing, en dan vooral de taalontwikkende optie, betekent een flinke breuk met de actuele situatie. Zij is met materiaalontwikkeling niet goed op te lossen maar leunt sterk op leerkrachtvaardigheden.

6.3 Modelo Multilingual

Wie een taalbeleid wil ontwerpen heeft te maken met tenminste twee vragen: welke taal nemen de kinderen mee naar school en welke talen hebben ze in hun latere leven nodig om voldoende ontplooiingskansen te hebben. De eerste vraag is op Aruba tamelijk duidelijk te beantwoorden. De overgrote meerderheid van de vierjarigen komt als Papiamentstalige het schoolsysteem binnen. De tweede vraag ligt iets complexer. Met Papiamento alleen zijn de maatschappelijke kansen beperkt. Het Papiamento wordt behalve op Aruba alleen op Curaçao en Bonaire gesproken, zij het in iets andere vorm. Wie alleen het Papiamento spreekt, heeft minder kansen om met de rest van de wereld in contact te treden. Dat geldt ook voor het nabije Zuid-Amerikaanse continent, waar voornamelijk Spaans gesproken wordt. Het kleine verspreidingsgebied van het Papiamento noopt op zichzelf al tot verbreding van de talenhorizon in het Arubaanse onderwijs.

Kijken we naar de actuele taalsituatie binnen Aruba zelf, dan komt het Engels in beeld. In de toeristenindustrie en het zakenleven is kennis van het Engels noodzakelijk. Engels is voor de Arubaan ook de taal van de technologie, denk aan computer- en internettaal. Het Nederlands functioneert in grote delen van het onderwijs, de rechtspraak en in het deel van de ambtelijke wereld dat vrij direct communiceert met Nederland en met Nederlandstalige specialisten die op Aruba werken. Zonder de grote rol in het onderwijs zou het Nederlands voor verreweg de meeste Arubanen een minimale betekenis hebben. De positie van het Nederlands in het onderwijs is momenteel voornamelijk gekoppeld aan de mogelijkheid om hoger onderwijs te kunnen volgen. Op kinderen van vermogende gezinnen na, kunnen de meeste Arubaanse jongeren alleen verder studeren als ze naar Nederland gaan. Om na de middelbare school verder te studeren aan een Nederlandse hogeschool of universiteit is een goede beheersing van het Nederlands nodig⁴.

Meertalig onderwijs

Als we deze gegevens op ons laten inwerken ligt een eerste conclusie voor de hand: Aruba is gediend met meertalig onderwijs. Dit is precies de kern van het Arubaanse onderwijsbeleid. De discussies hierover culminerend in het Modelo Multilingual, een concept dat een breed draagvlak heeft gevonden. Volgens het model zullen naast het Papiamento drie

⁴ De laatste jaren verschuift dit. Steeds meer opleidingen in het Nederlandse hoger onderwijs worden tegenwoordig in het Engels gegeven. Arubaanse studenten die in Nederland bedrijfskunde of informatica studeren aan een hogeschool of universiteit, bemerken tot hun verbazing dat hun colleges in het Engels gegeven worden en dat op hun boekenlijst geen enkel Nederlandstalig boek voorkomt. Jaar voor jaar zet deze trend naar Engelstalig hoger onderwijs in Nederland door.

vreemde talen: Engels, Nederlands en Spaans een rol krijgen in het primair onderwijs. Het Papiamentu is instructietaal voor de basisvaardigheden taal, rekenen en kennis van de wereld in het primair onderwijs tot aan het vijfde leerjaar basisonderwijs. Dit houdt onder meer in dat de kinderen in het Papiamentu leren lezen en schrijven. Vanaf klas 5 wordt het Papiamentu als schoolvak gegeven.

Engels en Spaans zullen aangeboden worden op exploratieve basis als familiarisatie van het jonge kind met de betreffende taal. Vanaf het vierde leerjaar basisonderwijs krijgt het onderwijs Engels en een jaar later Spaans een meer systematisch karakter.

Te beginnen met de start van de kleuterschool wordt een programma Nederlandse taalverwerving aangeboden, te geven door daarvoor speciaal aangestelde en opgeleide vakleerkrachten. Halverwege het tweede leerjaar basisonderwijs, als het leren lezen in het Papiamentu goed op gang gekomen is, gaan de leerlingen lezen in het Nederlands. Het Nederlands wordt vanaf het vijfde leerjaar basisonderwijs instructietaal voor alle vakken behalve de taalvakken. Het schema in box 6-2 aan het einde van dit hoofdstuk geeft een overzicht van de manier waarop het meertalig onderwijsmodel op Aruba gestalte zal krijgen.

Na de basisschool blijft de situatie zoals tot dusver. In het algemeen voortgezet onderwijs is het Nederlands de instructietaal. Daarnaast is er een schoolvak Papiamentu. In bepaalde delen van het beroepsonderwijs is het Papiamentu de instructietaal.

6.4 Modelo Multilingual: de oplossing?

Het nieuwe taalbeleid spoort nauw met de oplossingsrichtingen die hierboven werden beschreven. Deze maatregelen alleen al zullen het Arubaanse onderwijs een stuk efficiënter maken en meer in overeenstemming brengen met de reële taalsituatie. Belangrijker nog is dat Arubaanse kinderen eindelijk de kans krijgen om onderwijs te krijgen dat betekenisvol voor hen kan zijn en waarmee zij zich kunnen identificeren. Het kan veel taal- en leerverdriet voorkomen. Positieve effecten zijn te verwachten van de aandacht voor vakgericht taalonderwijs.

In box 6-3 worden de strategische actiepunten vergeleken met de belangrijkste kenmerken van het modelo multilingual. Hoe sluit modelo multilingual aan bij strategische maatregelen die afgeleid zijn van de best mogelijke kennis over meertalig onderwijsbeleid?

Box 6-3 Modelo Multilingual in het licht van ‘best evidence’

Strategische actie	Modelo Multilingual

Ontwikkel de moedertaal: - voldoende leertijd - voldoende doorlooptijd - ook aandacht voor 'higher thinking skills'	Van kl1- basis 5 is Papiamento de voertaal van onderwijs voor 80% van de contacttijd. Beginnende geletterdheid wordt in de moedertaal onderwezen.
Leer de kinderen goed Nederlands - voldoende leertijd Nederlandse les: gemiddeld 15% van de contacturen over het gehele programma voor kleuter- en basisonderwijs genomen. - naast onderwijs van het Nederlands ook onderwijs in het Nederlands als voertaal	Van kl1-basis 5 wordt Nederlands als vreemde taal onderwezen. Daarna wordt het Nederlands de voertaal. Geletterdheid in het Nederlands volgt op geletterdheid moedertaal. Samen is dit goed voor tussen de 15 en 20% gemiddeld contacttijd in het Nederlands in deze periode.
Hou de leertaak op peil, maar geef (taal)steun - uitdagende leertaken - voorbeelden, plaatjes, schema's, woorden in DAT, gelegenheid tot praten en schrijven	Het model doet hierover geen uitspraken.

Op twee punten kunnen kanttekeningen gemaakt worden bij het Arubaanse taalbeleid.

1 Kwaliteit van de leerprocessen

Het model is vooral een talig structuurmodel. Het zegt welke talen, in welke rollen, voor welke onderwijsfasen aan de orde komen om de huidige mismatch tussen taalgebruik en taaleisen op te heffen. Daarmee laat het zich niet uit over andere factoren die het onderwijsresultaat op Aruba kunnen beïnvloeden, zoals de kwaliteiten en capaciteiten van de leerkrachten.

Zo zijn er signalen dat de kwaliteit van de Papiamentstalige beheersing bij kleuters te wensen over laat. Leidsters in het kleuteronderwijs melden bijvoorbeeld dat de woordenschat van veel van hun leerlingen erg beperkt is. Dergelijke signalen zouden aanleiding moeten zijn om te kijken naar de kwaliteit van taal- en denkprocessen en naar de kennis van de wereld binnen de kleuterpopulatie. Met name woordenschat en de kennis van de wereld die hiermee samenhangt zijn direct gerelateerd aan het goed kunnen leren lezen. Ze zijn ook direct gerelateerd aan de kwaliteit van de vreemdetaalverwerving. Dus

misschien is aanpassing van het taalgebruik op school onvoldoende en zijn er extra inspanningen nodig om de kwaliteit van het onderwijs aan jonge kinderen te verbeteren. Te denken valt aan taalverrijkingsprogramma's al vanaf de peuterscholen.

In ieder geval is nader onderzoek op dit punt gewenst.

Het is natuurlijk wel zo dat de innovatie op taalgebied slechts één van de innovatiegebieden is die aan de orde zijn. Andere innovatiegebieden betreffen onder meer pedagogische-didactische en curriculaire vernieuwingen. Dat niet alle gewenste vernieuwingen tegelijk plaatsvinden heeft te maken met de mate van beheersbaarheid van grote projecten op een klein eiland.

2 Content-enriched en content-based vreemdetaalonderwijs

Op het vak Nederlands rusten in het Modelo Multilingual zware verplichtingen. Vanaf begin vijfde leerjaar moeten de kinderen zonder problemen onderwijs in het Nederlands kunnen volgen. Zeer waarschijnlijk lukt dat ook wel, maar er zou meer zekerheid ingebouwd kunnen worden door voordien al een stuk van het normale programma op een taalgerichte manier in het Nederlands als voertaal te geven. We hebben deze vorm leren kennen als taalgericht vakonderwijs. De gedachte is om vanaf klas 3 en 4 van de basisschool, dus twee jaar eerder dan de invoering van het Nederlands als instructietaal, het vak natuur&techniek in het Nederlands te onderwijzen. Dit moet op basis van de beschikbare informatie toegejuicht worden, ofschoon het daadwerkelijke effect van deze maatregel afhankelijk is van de manier waarop dit gebeurt. De leerkrachtvaardigheden in het geven van 'beschut' vakonderwijs zijn hiervoor bepalend. Hier moet dan wel aandacht aan worden besteed bij het opleiden en inwerken van leraren Nederlands als vreemde taal.

Maar los van deze kanttekeningen blijft overeind staan dat het nieuwe taalbeleid congruent is met recente inzichten over de verhouding tussen taal en leren. Indien ingevuld volgens de bedoelingen, geeft het nieuwe kansen aan Arubaanse kinderen. In ieder geval moet het zonder meer mogelijk zijn om het Nederlands als vreemde taal met voldoende effect te kunnen onderwijzen.

Box 6-2 Beeld van een meertalig onderwijsmodel voor Aruba

Niveau	Kl 1	Kl 2	Basis 1	Basis 2	Basis 3	Basis 4	Basis 5	Basis 6
Cyclus	Cyclus I, 4-8 jaar				Cyclus II, 8-12 jaar			
Instructietaal	PAPIAMENTO is instructietaal ⁵						NEDERLANDS instructietaal	
PAPIAMENTO	Als vak (incl. Onderwijs geletterdheid vanaf klas 1 basisschool)							
NEDERLANDS	Familiarisatie				Systematische instructie (incl. geletterdheid)			
ENGELS	Familiarisatie					Syst. instructie (incl. geletterdheid)		
SPAANS	Familiarisatie						Syst. instructie (incl. geletterdheid)	
Geletterdheid	Ontluikende geletterdheid		Lezen en schrijven Papiamento		Lezen en schrijven Papiamento en Nederlands		Pap. + Ned. + Eng.	Pap. + Ned. + Eng. + Spa.
Alle talen	Vakgericht taalonderwijs							

Departement van onderwijs Aruba, versie 4, juli 2008

5 Idee: in het derde en vierde leerjaar basisonderwijs het vak Natuur en Techniek in het Nederlands als instructietaal te geven.

Literatuur

Baker, C. (2001) Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Third edition. Clevedon: Multilingual Matters.

Beek, W. van & M. Verhallen (2004) Taal, een zaak van alle vakken. Geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs op de basisschool. Bussum: Coutinho.

Centraal Bureau voor de Statistiek Aruba (2003).
Onderwijs op Aruba, context en output, census 2000.

Cummins, J. (2000) Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon, Multilingual Matters.

Cummins, J. Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational/academic language distinction. www.iteachilearn.com/cummins/converacademlangdisti.html

Cummins, J. (2005) Teaching the language of academic success: A framework for school-based language policies. In C. Leyba (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical-practical framework* (3rd edition). Los Angeles: Legal Books Distributing Inc.

Curtain, H. & C.A. Dahlberg (2004) Languages and Children. Making the match. Third Ed. Pearson, Boston.

Directie Onderwijs
Onderwijs in beeld. Jaarverslagen 1997 tot 2007.

Dutcher, N. (2001) Expanding educational opportunity in linguistically diverse societies. Washington DC: Center for Applied Linguistics.

Genesee, F. (2004) What do we know about bilingual education for majority language students? In T.K. Bhatia & W. Ritchie (Eds). *Handbook of bilingualism and multilingualism*. Malden, MA: Blackwell. (P. 547-576).

Habri porta pa nos dreña. Proposición pa modelo di idioma pa Enseñansa Básico Arubano (2004) PRIEBEB.

Krashen, Stephen D. & Terrell, T. (1983) *The Natural Approach*. Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon.

Marcos, K. (1996) *Foreign Language Exploratory Programs: Introduction to language learning*. <http://www.cal.org/resources/digest/marcos02.html>

Ramírez, J.D., Yuen, S.D., Ramey, D.R., & Pasta, D.J. (1991) *Final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children (Vols. I and II)*. San Mateo, CA: Aguirre International.

Ruíz-Croes, E. (2006) *Familiarisacion*. Aruba, Instituto Pedagogico Arubano.

Thomas, W.P. & Collier, V. (1997) *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE Resource Collection Series
<http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/>

Thomas, W.P. & Collier, V. (2002) *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.

Verhallen, M. & D. van der Nulft (2002) *Met woorden in de weer*. Coutinho, Bussum.

Verhelst, M. (2003) *De relatie tussen taalaanbod en woordenschatverwerving van het Nederlands als tweede taal door 2,5-jarige allochtone kleuters in Brussel*. Centrum voor Taal en Migratie, Leuven.

Wong-Fillmore, Lily (1976) *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Ph.D. Thesis, Stanford University. Ann Arbor, MI: Xerox University Microfilms.