

Ah, oui, carte postale ...

Er was een periode dat vreemdetalenonderwijs voornamelijk bestond uit het bestuderen van de structuur van de te leren taal. De voertaal bij dat spreken over taal was de moedertaal van de leerders, die bij gevolg ook door de docent werd gesproken. Daarna gebeurde het in het vreemdetalenonderwijs dat de moedertaal en andere hulptalen werden verbannen uit de lessen, inclusief tweetalige woordenboeken. Sterker nog: als leerder kon je er de eerste maanden maar beter helemaal het zwijgen toe doen. Als we het principe van these + antithese -> synthese toepassen, gaat het verhaal als volgt verder: Toen brak de tijd aan dat men de moedertaal en andere hulptalen strategisch inzette in het taalleerproces uit oogpunt van efficiëntie en effectiviteit. Een te simpele gedachtegang?

Aan de hand van enkele voorbeelden uit het onderwijs Nederlands als tweede en vreemde¹ taal wil ik deze gedachte uitwerken.

Nederlands als tweede taal

Hier volgt een citaat uit *Kijk op de klas* (Huizinga & Van Kalsbeek 1996:76).

Transcriptie 3.3.2 *Opmerkingen*, wat zijn dat?

- D Ja, ópmerkingen, accent op *op*, wat zijn dat?
- C1 opmerkingen?
- D Ja, wat zijn opmerkingen?
- C1 eh zien eh duidelijk eh duidelijk
- D Ja, nou, zoals hier staat *ze maken opmerkingen*. Wat is een opmerking maken? Kun je dat ook anders zeggen?
- Cx [...]
- C1 zeggen
- D Ja, zeggen, precies, zeggen, iets zeggen, ja, wanneer je constateert [...] Een opmerking maken is iets zeggen. Ja. Sumathi?
- C2 Is het anders dan mening geven?
- D Eh nou, dat kan, het hoeft niet. Je kan ook gewoon iets zeggen wat je ziet. En dat is ook een opmerking maken.
- C3 Zien en een mening geven?
- D Ik kan ook een opmerking maken over de mooie kleur van jouw trui. 'Wat een mooie kleur rood is dat', dat is een opmerking.
- Cx [...]
- C4 C'est analyser en francais?
- D Eh ja, dat kan, het kan, het is wel eh
- C5 constateren, analyseren
- D Constateren, analyseren gaat wat ver hoor, je kan ook gewoon iets zeggen.
- C4 remarquer
- Ob remarquer ja
- D Remarquer ja, dat is het, maar ik wil geen Frans!

Dit voorbeeld laat een interessante betekenisonderhandeling zien: de docent geeft synoniemen, omschrijvingen en voorbeelden, ze verwijst naar de tekst ('zoals hier staat, ze maken opmerkingen') en cursisten doen allerlei suggesties om de betekenis aan te scherpen. Toch lijkt het kwartje pas te vallen bij cursist 4 (en wellicht bij anderen ook) als de geopperde vertaling wordt bevestigd.

¹ Zonder in te gaan op de juistheid van dit onderscheid, hanteer ik deze twee termen uit praktische overwegingen om er twee verschillende leersituaties mee aan te duiden. Met 'Nederlands als tweede taal' bedoel ik onderwijs Nederlands aan anderstaligen in Nederland en Vlaanderen. Onder 'Nederlands als vreemde taal' versta ik het onderwijs Nederlands in landen waar Nederlands niet de voertaal is.

In *Kijk op de klas* staan meer van dergelijke voorbeelden, ook afkomstig uit lessen aan BE-cursisten. Ze laten zien hoe moeilijk de vraag ‘Wat is/zijn (dat,)?’ te beantwoorden is als er geen vertaling mag worden gegeven en hoe tijdrovend het semantiseren van woorden dan wordt.

Uit het onderzoek waarover in *Kijk op de klas* wordt gerapporteerd, komt naar voren dat bij het semantiseren van woorden slechts in 3% van de gevallen een vertaling werd gegeven. Nooit werd verwezen naar het woordenboek. De zeldzame keren dat docenten wel een vertaling gaven tijdens de geobserveerde lessen, bleven positieve reacties van de cursisten meestal niet uit. ‘Ah, oui, carte postale ...’ klonk het eens opgelucht uit de mond van een van hen.

Deze situaties zijn exemplarisch voor een bepaalde fase van het NT2-onderwijs. Een fase die, naar ik verwacht (hoop) anno 1999 ten einde loopt.

Waar kwam die dogmatische houding met betrekking tot het uitbannen van de moedertaal en andere hulptalen toch vandaan?

In de eerste plaats natuurlijk van de theorie over taalleren. Aanhangers van de inputhypothese, waarvan Krashen de belangrijkste vertegenwoordiger is, pleitten voor een zo groot mogelijk aanbod van begrijpelijk, interessant en authentiek taalaanbod. Hoe meer contact met de doeltaal, hoe beter. Daarbij kwam dat onderzoeksresultaten op het gebied van woordenschatverwerving uitwezen dat het leren van woordjes uitsluitend door er een vertaling naast te zetten, niet de beste manier was. Deze opvattingen werden ten onrechte vaak geïnterpreteerd als ‘vertalen mag niet’ respectievelijk ‘het woordenboek de klas uit’.

In de tweede plaats was men bang voor interferentie. Nog in 1997 schrijft Van der Toorn-Schutte: ‘Er moet veel redundantie zijn (= een overvloed aan voorbeelden), zodat de leerder de betekenis begrijpt zonder een vertaling nodig te hebben. [...] Pas als de cursist halfgevorderd is, zou hij een woordenboek kunnen gaan gebruiken onder de voorwaarde dat het een eentalig woordenboek is, ...’ (p. 160). Dit alles om culturele interferentie te voorkomen.

Een derde veelgehoord argument was het volgende: als een docent een vertaling zou geven aan een cursist van wie ze de moedertaal kent, zouden de andere cursisten haar dat kwalijk nemen. Scheve ogen in de klas dus.

Het argument dat de docent geen kennis heeft van de moedertalen van al haar cursisten is uiteraard ook van toepassing op de NT2-situatie, maar is van praktische aard en kan niet als inhoudelijk argument worden aangevoerd

Nederlands als vreemde taal

Een voorbeeld uit Indonesië. In het najaar van 1998 observeerde ik een week lessen Nederlands aan de Universitas Indonesia, Jakarta. De observaties vonden plaats bij verschillende docenten, tijdens verschillende colleges en in verschillende jaren (zie figuur 1).

Figuur 1: Schema van geobserveerde lessen

Docent	Groep	Onderwerp
Docent 1*	Eerstejaars	Uitspraak
Docent 2*	Eerstejaars	Uitspraak
Docent 3	Eerstejaars	Code Nederlands
Docent 4	Eerstejaars	Code Nederlands

Docent 5	Tweedejaars	Literatuur
Docent 6	Tweedejaars	Schrijfvaardigheid
Docent 3	Derdejaars	Schrijfvaardigheid

* Bij deze lessen waren twee docenten aanwezig.

Bij drie van de zes docenten (1, 4 en 5) kwam weinig Indonesisch voor in de lessen. Voertaal was bij hen Nederlands. Twee docenten (3 en 6) gebruikten het Indonesisch bij het uitleggen van grammaticale onderwerpen. Bij één docent (2) was het Indonesisch de voertaal, met andere woorden ze gebruikte het Indonesisch ook voor alle instructies, in de normale interactie en bij de uitleg van woordbetekenissen. Het ging hier om een uitspraakles, waarin de uit te spreken zinnen, woorden en klanken het enige Nederlands vormden. In de les waren twee groepen gecombineerd. Beide docenten waren aanwezig. De docent met de beste uitspraak zei het woord voor. De andere docent riep 'sama sama' (allemaal), klapte drie keer in haar handen en de klas antwoordde in koor. Bij het semantiseren van woorden was ook een mooi samenspel van de docenten te zien: de een gaf een vertaling in het Indonesisch, de ander een omschrijving in het Nederlands. Meestal werd een vertaling gegeven als cursisten de betekenis van een woord vroegen. Bij vervoegde of verbogen vormen vroeg de docent systematisch naar de stamvorm: 'gooiden' dari (komt van)? In een les van honderd minuten werden zo 42 begrippen gesemantiseerd.

Hoewel uit interviews met de docenten bleek dat de afspraak was om na het eerste jaar alle colleges in het Nederlands te geven, leek het gebruik van Nederlands in de geobserveerde lessen niet gekoppeld te zijn aan het niveau van de studenten: in drie van de vier lessen aan de 1^e-jaars werd vrijwel uitsluitend Nederlands gesproken. Mijn indruk is dat het veeleer te maken heeft met het niveau van taalvaardigheid van de docenten. Lesgeven in de doeltaal aan beginnende leerders van die taal vereist een hoge mate van taalvaardigheid, maar ook bepaalde strategieën om zaken op een eenvoudige manier uit te leggen.

Bovenstaande voorbeelden vormen een range van extreem gebruik van de doeltaal (NT2-situatie) tot extreem gebruik van de moedertaal (NVT-docent 2) als voertaal in de les. Juist in de VT-situatie, waar het enige contact met de doeltaal vaak binnen de les plaatsvindt, wordt vaker gebruik gemaakt van de moedertaal als voertaal. Dat geldt overigens ook voor VT-docenten in Nederland (Coleman en Weltens 1998, Westhoff 1998). Een verklaring ligt natuurlijk in het feit dat docenten en cursisten in het VT-onderwijs alle dezelfde moedertaal spreken. Als het gaat om een systematisch gebruik van de doeltaal als voertaal heeft het NT2-onderwijs dus een voorsprong. Daar moeten we zuinig op zijn.

De argumenten voor een dogmatische toepassing van dat principe gaan echter niet meer op. Zo bleek uit later onderzoek naar het taalleerproces dat een interessant en gevarieerd taalaanbod niet voldoende is, maar dat het er ook toe doet welke vorm dat aanbod heeft. En naast input wordt output belangrijk geacht voor het ontwikkelen van productieve vaardigheden. Wat betreft het semantiseren van woorden geven recente onderzoeksresultaten een nog grotere basis voor het gebruik van vertalingen daarbij. Een vertaling geven is vaak de snelste manier om de betekenis te geven en niet slechter dan andere (zie ook Mondria en Mondria-de Vries 1997). Het argument dat de andere cursisten het vervelend vinden als de docent iemand een vertaling of uitleg geeft in de moedertaal, geldt bij geïndividualiseerd onderwijs ook niet. Er is dus niets tegen naar mijn idee om de moedertaal en/of andere hulptalen strategisch in te zetten in het taalonderwijs uit oogpunt van efficiëntie en effectiviteit, met name bij het semantiseren van woorden. Uiteraard met handhaving van het

algemene principe 'doeltaal-voertaal'. De lessen van de drie Indonesische docenten waarover ik hierboven sprak (1, 4 en 5), waren daar prachtige voorbeelden van.

In het verlengde daarvan ligt het gebruik van tweetalige woordenboeken. Cursisten te leren daarmee om te gaan en ze bewust te maken van het feit dat er geen één-op-één-relatie is tussen de betekenissen van woorden in verschillende talen lijkt me zinvoller dan hun iedere vertaling of reflectie in de moedertaal te onthouden tijdens de beginfase van het taalleren. Studievaardige cursisten kunnen vanaf het begin zelf de betekenis van woorden opzoeken als er geen woordenlijst bij het materiaal is. Bij vragen over woordbetekenissen van cursisten van wie de docent de moedertaal niet spreekt, kan een beroep op andere cursisten worden gedaan: weten jullie het misschien? Klopt de vertaling? Hebben jullie hetzelfde? Kun jij het even uitleggen? Docenten hoeven zich dan niet meer in allerlei bochten te wringen om begrippen als 'een opmerking maken' uit te leggen en cursisten zullen voortdurend opgelucht ademen: ah, oui, ...

Literatuur

Loes Coleman en Bert Weltens, Classroom English. Engels als doeltaal én instructietaal. In: *Levende Talen* 530, mei 1998.

Marijke Huizinga en Alice van Kalsbeek, *Kijk op de klas*. Amsterdam: VU Uitgeverij 1996.

Alice van Kalsbeek, *Een beetje is genoeg*. Verslag pilotstudie Universitas Indonesia, Jakarta. 1998.

Jan-Arjen Mondria en Siebrich Mondria-de Vries, *Het leren van woorden in het vreemdetalenonderwijs – toepassingen voor het studiehuis* -. Tilburg: mesoConsult B.V. 1997.

Jenny van der Toorn-Schutte, *Hoe maakt u het? De Nederlandse taal in haar culturele context*. Baarn: Auctor 1997.

Gerard Westhoff, Een leraar met ondertitels. Achtergronden van de doeltaal-voertaalpraktijk. In: *Levende Talen* 530, mei 1998.