

## **Kijk op leermiddelen**

Op 27 november 2009 nam **Marijke W.M. Huizinga** afscheid als afdelingshoofd van de Afdeling NT2. Marijke heeft in belangrijke mate bijgedragen aan het succes van alle activiteiten die de Afdeling NT2 in de loop der tijd ontplooid heeft. Met name op het gebied van leermiddelen-ontwikkeling is haar bijdrage bijzonder groot.



Ter gelegenheid van dit afscheid is een symposium gehouden. Als sprekers traden op

- Jan H. Hulstijn,
- Folkert Kuiken,
- Alice van Kalsbeek,
- Fouke Jansen en
- Ellie Liemberg,

Deze bundel bevat de bijdragen van deze sprekers; zij hebben elk vanuit een andere invalshoek leermiddelen in het NT2-onderwijs belicht.

## Inhoud

Jan Hulstijn	Van audio-linguale methode tot Europees Referentiekader
Alice van Kalsbeek	Cultuur in het onderwijs Nederlands als tweede taal: auteurskwaliteiten of docentvaardigheden?
Folkert Kuiken	Dertig jaar leermiddelen NT2 (1980-2010): Rekkelijken en preciezen
Fouke Jansen en Ellie Liemberg	Lekker rijdt je auto, zeg! Of: hoe maak je een goede leergang?

## **Van audio-linguale methode tot Europees Referentiekader**

Jan H. Hulstijn  
Universiteit van Amsterdam

### **De audio-linguale methode**

Toen Marijke Huizinga en ik begin jaren zeventig, aan wat toen nog de afdeling Toegepaste Taalwetenschap van de VU heette, les gingen geven in het Nederlands als tweede taal (NT2), moesten we de grammaticale complexiteit van ons taalgebruik tegen de studenten aanpassen aan de leerstofordening van de leergang die er toen gebruikt werd: *Levend Nederlands* (uitgegeven in 1975, maar in gestencilde versie al in gebruik sinds 1971). De eerste zeven lessen mochten we alleen maar in hoofdzinnen en in de onvoltooid tegenwoordige tijd spreken. Vanaf les 8 mochten we tangconstructies in de tegenwoordige tijd gebruiken, vanaf les 10 mochten we de voltooid tegenwoordige tijd gebruiken en pas vanaf les 18 mochten we bijzinnen gebruiken. We verstonden die kunst uitstekend.

*Levend Nederlands* was opgezet volgens de audio-linguale methode, gebaseerd op inzichten uit de behavioristische leerpsychologie en de structurele taalkunde. In het standaardwerk van Wilga Rivers (1964, p. 19-22) worden de uitgangspunten van deze methode als volgt opgesomd:

1. Het leren van een vreemde taal bestaat in wezen uit een mechanisch proces van het vormen van gedrag ("a mechanical process of habit formation").
2. Bij het leren van taalvaardigheden is het effectiever wanneer gesproken taal aangeboden wordt voordat geschreven taal aangeboden wordt.
3. Analogie vormt een betere basis voor het leren van een vreemde taal dan analyse.
4. De betekenissen die woorden voor moedertaalsprekers hebben, kunnen alleen geleerd worden in een matrix van zinspelingen op hun cultuur.

In deze bijdrage laat ik zien dat deze uitgangspunten tegenwoordig ten dele opnieuw actueel zijn.

### **De communicatieve methode**

Bij verschijning was *Levend Nederlands* al een omstreden leergang omdat de kritiek op de audio-linguale methode al in het midden van de

jaren zestig in volle hevigheid losgebarsten was. Terwijl ik als student-assistent getuige was van de voltooiing van *Levend Nederlands* en er ook nog een heel klein beetje aan mocht bijgedragen, was ik begonnen aan het bijvak toegepaste taalwetenschap. Ik mocht aan *Levend Nederlands* niets meer veranderen maar ik zou eerlijk gezegd ook niet geweten hebben wát er dan precies anders moest omdat de literatuur van die tijd een verwarrende veelheid aan meningen bevatte. Ik vatte die meningen samen in mijn bijvakschrift (Hulstijn, 1973). Ik was de scriptie helemaal vergeten maar toevallig stuitte ik er twee maanden geleden op en herlezing ervan deed me glimlachen over de manier waarop destijds invloedrijke mensen in de toegepaste taalwetenschap, zoals Hauptman (1971), Jakobovits (1970), James (1970), Newmark en Reibel (1968), Oller en Obrecht (1968), Rivers (1968), Widdowson (1978) en Wilkins (1972) worstelden met iets waarvan we nu, met een distantie van bijna 40 jaar, weten dat het ging om niets minder dan een ware paradigma-verandering in de wetenschap: de overgang van de behavioristische naar de cognitieve psychologie en die van de structurele naar de generatieve taalkunde. Ik overzag dat toen slechts gedeeltelijk en mijn scriptie eindigt dan ook niet met een conclusie die duidelijk de weg aangeeft die het tweede-taalonderwijs te gaan had. Ik noem twee voorbeelden die de verwarring van toen illustreren. Aan de ene kant werd geroepen dat 'learning by analogy' – de vertrouwde slogan van het behaviorisme – ingeruild of aangevuld moest worden door 'learning by analysis'. Dit maakte de weg vrij voor expliciet grammaticaonderwijs (*cognitive code-learning*), iets wat in de audio-linguale methode niet toegestaan was. Van de nieuwere learning-by-analysis-opvatting getuigen de grammaticale commentaren en de grammaticale "tableaus" die Tieme van Dijk en ik gemaakt hebben bij de *pattern drills* van *Levend Nederlands*, gepubliceerd in de tweede druk (1977).

Aan de andere kant gingen er, vooral in Engeland en Duitsland, stemmen op om naast het Chomskyaanse begrip *competence* het begrip *communicative competence* te plaatsen. Van dat begrip deden weliswaar veel definities de ronde maar wat ze met elkaar gemeen hadden, was het inzicht dat taalvermogen meer is dan weten waar de grens ligt tussen de oneindig grote verzameling grammaticale zinnen en de oneindig grote verzameling ongrammaticale zinnen die er met de woorden van een taal gemaakt kunnen worden. In elke definitie van communicatieve competentie wordt de gebruikswaarde van taalvormen in de communicatie genoemd. Deze opvatting schiep de

voedingsbodem voor wat wel de communicatieve benadering in het tweedetaalonderwijs genoemd wordt<sup>1</sup>.

Extreme stemmen binnen de communicatieve stroming meenden dat het taalaanbod in de les niet "geselecteerd" moest worden (Reibel, 1969). In Nederland reageerde Jan van Ek (1970, p. 12) hierop terecht afwijzend: "De mogelijkheid van systematische aanbieding van de leerstof is wel de belangrijkste compensatiefactor voor het ontbreken van een natuurlijke situatie voor het leren van een vreemde taal. Zonder deze compensatie zouden we van een programma van enkele uren per week weinig resultaten mogen verwachten." Over de suggestie van Newmark en Reibel (1968) om de structurele ordening van het oefenmateriaal overboord te gooien ten gunste van een situationele ordening zegt Van Ek (p. 46/47): "Het komt mij voor dat men zo het kind met het badwater weggooit."

Eind jaren zeventig worden de felle discussies in de methodestrijd overvleugeld door de Monitor Theorie van Steve Krashen (Krashen, 1981). In 1981 schreven Anne-Mieke Janssen-Van Dielen en ik voor het tijdschrift *Levende Talen* een verslag van een college dat we in de zomer van 1980 bij Krashen in Amerika gevolgd hadden. We gaven ons artikel de titel "Als het taalaanbod maar begrijpelijk is" en deze titel suggereert al dat ook Krashen het niet zo nauw neemt met de systematische aanbieding van het taalaanbod. Veelzeggend is alleen al het feit dat Krashen en Terrell in hun *Natural Approach* (1983) spreken van input en taalaanbod (*exposure*) maar niet van leerstof (*subject matter*).

Welke koers in deze woele wateren van het tweede-taalonderwijs voeren Marijke Huizinga en haar collega's toen ze hun succesvolle leergangen, zoals *Ijsbreker*, *Code Nederlands, 0031*, en *Code*, in de jaren tachtig en negentig ontwierpen? Ik weet niet of het de publicaties van Van Ek zijn geweest, maar zeker waren het hun rijke praktijkervaringen in het NT2-onderwijs die Huizinga en haar collega's hebben doen kiezen voor een benadering die de goede elementen van de audio-linguale methode behield en ze aanvulde met de goede elementen van diverse communicatieve benaderingen. De aandacht voor het definiëren van de leerstof en de ordening ervan bleven terecht overeind. Ook de prominente rol voor luistervaardigheid bleef, hoewel geen enkele NT2-leergang na *Levend Nederlands* meer begint met een les één die alleen

<sup>1</sup> Ik geef hier een vereenvoudigde voorstelling van de geschiedenis. Voor een precieze weergave verwijs ik naar Decoo (te verschijnen).



maar gaat over het receptief aanleren van de spraakklanken. In de door Huizinga en anderen ontworpen leergangen is plaats voor elementen en aspecten die in *Levend Nederlands* onderbelicht bleven, zoals de woordenschat, grammatica-uitleg, en vooral voor de bruikbaarheid van het taalaanbod in welomschreven communicatieve situaties. De leerstof in *Ijsbreker* en de andere aan de VU ontworpen leergangen is wél geordend en over de lessen verdeeld maar het taalaanbod van docent, geluidsband en boek volgt die ordening niet angstvallig. Een eenvoudige bijzin mag bijvoorbeeld best voorkomen in les 1, ook wanneer de uitleg over bijzinnen pas in les 10 gegeven wordt.

#### Taal en taalverwerving

Voordat ik verder ga met de methode-dilemma's waar de constructeur van taalleergangen voor staat, ga ik eerst in op de vraag hoe men taal en taalverwerving kan karakteriseren. Wat zijn eigenlijk de belangrijkste kenmerken van taal en hoe verwerft het menselijke brein een taal?

Ik formuleer de belangrijkste kenmerken van taal als volgt:

1. Er is geen één-op-één relatie tussen vorm (klanken) en betekenis. Veel taalvormen kunnen meer dan één betekenis hebben (ambigüiteit) en één betekenis kan door meerdere taalvormen tot uitdrukking gebracht worden. De meeste taaluitingen bevatten ook informatie die in een of meerdere opzichten redundant is. In computertalen is zulke massieve 'ruis' hinderlijk en kan zelfs desastreus zijn. In natuurlijke talen is ruis echter noodzakelijk. Weliswaar veroorzaakt ambigüiteit dikwijls problemen in de communicatie, maar de ruimte die er is tussen taalvorm en betekenis maakt het ons mogelijk om met taalvormen te spelen en nieuwe betekenissen of nieuwe betekenisnuances onder woorden te brengen. Als die ruimte - die ruis - er niet zou zijn, dan zouden we niet adequaat met elkaar kunnen communiceren.
2. Elke taal kent woordsoorten maar waterdichte definities voor woordsoorten bestaan niet. In het Nederlands, net als in alle andere westerse talen, heb je naamwoorden en werkwoorden. Maar niet alle naamwoorden en werkwoorden bezitten alle kenmerken die, respectievelijk, prototypische naamwoorden en prototypische werkwoorden bezitten. Zo zijn er woorden waarvan je je af kunt vragen of het wel naamwoorden zijn, zoals 'aanstalten' in 'Zij maakt aanstalten om weg te gaan' en 'lurven' in 'Zij pakte hem bij zijn lurven.' En, zoals een bekend voorbeeld van de Amerikaanse taalkundige Adele Goldberg (1999) laat zien, het werkwoord 'niezen' behoort tot de categorie onovergankelijke werkwoorden maar toch kunnen wij een zin begrijpen waarin het overgankelijk gebruikt wordt, zoals 'Zij nieste het schuim van haar cappuccino.' Het zou echter onjuist zijn om in het

woordenboek bij 'niezen' te vermelden dat het soms ook onovergankelijk gebruikt kan worden.

3. Aan elke taaluiting liggen weliswaar vormelijke regelmatigheden ten grondslag maar het valt zeer te betwijfelen of wij tijdens het spreken onze taaluitingen als het ware produceren door de toepassing van vormregels. Zoals men in de Engelstalige vakliteratuur zegt: taaluitingen zijn weliswaar tot op grote hoogte *regular* en *rule like* maar niet per se ook *rule driven*. Een grammatica moet eerder opgevat worden als een verzameling tendenties, filters en *constraints* dan als een verzameling spijkerharde productieregels. Overigens is het voornamelijk een raadsel hoe we de 'regelmaat' (en het gebrek daaraan) in taal moeten begrijpen in termen van de fysiologie en de chemische processen in het brein. Wat 'grammatica' in het brein van de taalleerder en de taalgebruiker precies betekent, weet nog niemand.

4. Uit de twee voorgaande punten wordt al duidelijk dat er geen harde grens te definiëren is tussen woordenschat (lexicon) en grammatica.

5. In recente connectionistische computersimulaties van taalverwervingsprocessen wordt gebruik gemaakt van leermechanismes die aangeduid worden met de term *distributional learning* en niet met termen als *rule acquisition* en *rule application*. De vertrouwde regels die opereren op categorieën, komen in deze benaderingen niet langer voor. Taalleren wordt hiermee gezien als een proces waarbij de taalleerder geleidelijk een gevoel ontwikkelt voor welke taalelementen vaak bij elkaar voorkomen en welke elementen niet goed bij elkaar passen. Een harde scheidslijn tussen een verzameling van grammaticale en een verzameling van ongrammaticale zinnen is in deze benadering niet te trekken. Grammaticaliteit is dus van een zwart-wit-zaak veranderd in een kwestie van gradatie<sup>2</sup>. De term *distributional learning* in huidige connectionistische modellen doen terugdenken aan het begrip *distributional analysis* van de structuralistische taalkunde en het begrip *learning by analogy* uit de behavioristische psychologie (én uit de audio-linguale methode!), begrippen van vóór de hierboven genoemde paradigma-wisseling dus.

Wat betekenen deze punten voor de T2-leergangconstructeur? Je zou als leergangauteur het liefste een rijk taalaanbod geven zodat de T2-leerders de kans krijgen door distributioneel leren het juiste gevoel te verwerven voor veel voorkomende uitingen en 'typische' woordcombinaties. Maar daarvoor heb je in een leergang voor

<sup>2</sup> Er zijn overigens wel universele principes waaraan de grammatica's van alle talen gehoorzamen, zoals het principe van structuurbehoud uit de *Principles and Parameters* theorie van Chomsky (1981)

beginners niet voldoende ruimte. Ook zou je de didactische grammatica niet willen formuleren in termen van spijkerharde regels maar meer als tendensen die soms elkaar versterken en soms met elkaar in conflict zijn. Maar voor zoveel nuance heb je in een leergang voor beginners geen ruimte; je moet je dan beperken tot het geven van vuistregels, die door hun simplisme de waarheid eigenlijk geweld aandoen. Eigenlijk zou je willen beginnen met het puur auditief-perceptueel leren van klanken, klankcombinaties, en prosodische verschijnselen, zonder dat die auditieve stimuli gekoppeld worden aan betekenis, maar T2-leerders willen al vanaf het eerste begin woorden en uitdrukkingen leren die praktische gebruikswaarde hebben in veel voorkomende communicatieve situaties. Kortom, een taalleergang ontwerpen is en blijft een kwestie van compromissen sluiten tussen theorie en praktijk.

Het Europese Referentiekader en de leerstof in NT2-leergangen  
Of we het er nou mee eens zijn of niet, alles wat in Europa vreemde- en tweede-taalonderwijs of toetsing van kennis van een vreemde of tweede taal heet, moet tegenwoordig gerelateerd zijn aan het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Talen (Council of Europe, 2001; Nederlandse Taalunie, 2006), hierna aangeduid als ERK. De beschrijvingen van de zes vaardigheidsniveaus in het ERK zijn onduidelijk en slecht onderbouwd (Hulstijn, 2007, 2009). Maar, met de hulp van leergangauteurs en andere deskundigen, is het wel mogelijk om de drie laagste niveaus (A1, A2 en B1) per taal duidelijk te definiëren. Wat een voorloper van het niveau B1 van het Nederlands betreft - het zogenaamde 'drempelniveau' - is een eerste poging daartoe al meer dan twintig jaar geleden gedaan door Wijnants (1985). Omdat een theoretisch bevredigende definitie van de ERK-niveaus toch niet te geven is - met name niet van de tamelijk willekeurige grenzen tussen de niveaus - lijkt het mij een goede zaak als leergangauteurs en andere deskundigen de handen ineenslaan om consensus te bereiken over de vraag wat de drie laagste niveaus precies inhouden in termen van receptieve en productieve, en mondelinge en schriftelijke kennis en vaardigheid. Ze kunnen daarbij gebruik maken van de beschrijvingen van Wijnants (1985) en Coumou e.a. (1987), en het *Corpus Gesproken Nederlands*. Met zulke praktische afspraken zouden alle direct belanghebbenden (NT2-leerders, het onderwijsveld, en de toetsinstellingen) zeer gebaat zijn.

Het ERK, de R in de naam zegt het al, is een raamwerk. Dat raamwerk moet snel ingevuld worden anders blijven we steken in de huidige situatie waarin aanbieders van NT2-onderwijs, uitgevers van NT2-leermateriaal en toetsinstellingen weliswaar beweren dat hun

cursussen, leermateriaal en toetsen op een bepaald ERK-niveau zitten, maar dat niemand die stellingen op hun juistheid kan toetsen. De invulling moet vooral talig van aard zijn. Opgesomd moet worden welke woorden, uitdrukkingen en grammaticale verschijnselen de NT2-leerder op de niveaus A1, A2 en B1 moet beheersen in luister-, lees-, spreek- en schrijftaken.

Wat bij een nadere bestudering van het ERK in het oog valt, is het feit dat de zes ERK-niveaus niet los staan van de factoren vooropleiding en beroep. Een NT2-leerder met een lage opleiding of een laag beroep kan de niveaus C1 en C2 niet bereiken, waarschijnlijk ook niet eens het B2-niveau. Het hoogste ERK-niveau is dus nadrukkelijk níét het zogenaamde native-speaker-niveau (Nederlandse Taalunie, 2006: 35). Kunnen de communicatieve situaties die vermeld worden in de drie laagste niveaus nog met wat goede wil beschouwd worden als situaties waarin alle volwassen taalgebruikers, ongeacht opleiding, intelligentie en beroep, regelmatig mee te maken hebben, dit is niet langer het geval voor de communicatieve situaties die genoemd worden bij de drie hoogste niveaus. De meeste mensen zullen dus niet het C1- en C2-niveau van hun moedertaal beheersen om de eenvoudige reden dat de meeste mensen niet hogeropgeleid zijn. Men mag wat mij betreft de taalvaardigheid van T2-leerders wel met die van T1-gebruikers vergelijken maar dan alleen van T1-gebruikers die een gelijksoortig profiel hebben in termen van opleiding, intelligentie en beroep. Gelukkig is dit voor de T2-leerder en voor het T2-onderwijs van minder belang. In het onderwijs kan men op nuttige wijze voort, mits er maar snel duidelijke gezond-verstandafspraken gemaakt worden voor de linguïstische invulling van de drie lagere ERK-niveaus. Bij de Afdeling NT2 van de Vrije Universiteit werken mensen die bij uitstek deskundig zijn voor dit soort werk. Marijke Huizinga en haar collega's hebben met hun NT2-leergangen hierin een standaard voor het NT2-veld gezet.



#### Literatuur

- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht, Netherland: Foris.
- Coumou, W., e. a. (1987). *Over de drempelniveau naar sociale redzaamheid: Omschrijving van een drempelniveau en een niveau sociale redzaamheid ten behoeve van het onderwijs van het Nederlands als tweede taal aan volwassen buitenlanders*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press / Council of Europe.
- Goldberg, A.E. (1999). The emergence of the semantics of argument structure constructions. In B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 197-212.
- Hauptman, P.C. (1971). A structural approach vs. a situational approach to foreign-language teaching. *Language Learning*, 21, 235-244.
- Hulstijn, J. (1973). *Recente vernieuwingen in het vreemdetalenonderwijs*. Vrije Universiteit. Ongepubliceerde bijvakschriftie.
- Hulstijn, J.H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal*, 91, 663-667.
- Hulstijn, J.H. (2009). De kern van taalvaardigheid. In: A. Backus, M. Keijzer, I. Vedder, & B. Weltens (red.). *Artikelen van de zesde Anéla-conferentie* (pp. 163-172). Delft: Eburon.
- Jakobovits, L.A. (1970). *Foreign language learning: A psycholinguistic analysis of the issues*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- James, C. (1970). The applied linguistics of pedagogic dialogues. *Language Learning*, 20, 45-54.
- Janssen-Van Dieten, A-M., & Hulstijn, J. (1981). Als het taalaanbod maar begrijpelijk is. *Levende Talen*, 351, 47-54.
- Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Krashen, S.D., & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Newmark, L., & Reibel, D.A. (1968). Necessity and sufficiency in language learning. *IRAL*, 6, 1450165.
- Oller, J.W., & Obrecht, D.H. (1968). Pattern drill and communicative activity: A psychological experiment. *IRAL*, 6, 165-174.
- Reibel, D.A. (1969). Language learning analysis. *IRAL*, 7, 283-294.
- Rivers, W.M. (1964). *The psychologist and the foreign-language teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rivers, W.M. (1968). *Teaching Foreign-language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nederlandse Taalunie (2006). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Talen: Leren onderwijzen en beoordelen. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Nederlandse Taalunie & Council of Europe.
- Van Ek, J.A. (1970). *Het onderwijs in moderne vreemde talen: Problemen bij de leerstofoverdracht*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1972). *An investigation into the linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wijnants, A. (1985). *Drempelniveau: Nederlands als vreemde taal*. Strasbourg: Council of Europe.



vrije Universiteit amsterdam  
afdeling Nederlands tweede taal

**Nt2**

# Kijk op leermiddelen

**Lezingen**  
gehouden op 27 november 2009  
tijdens het afscheidssymposium voor

**Marijke Huizinga**

ISBN 978-90-808971-6-8

