

HULPMIDDEL VOOR NT2- DOCENTEN

Een advies voor uniformering van acht
verschillende docentenhandleidingen

BA Eindwerkstuk

Lidwine Buirma 4133641

Cursuscode: NE3VD11017

Studielast: 7,5 ECTS

Eerste begeleider: Jacomine Nortier

Tweede begeleider: Sterre Leufkens

2016-2017 Blok 4



Universiteit Utrecht

Inhoudsopgave

Inleiding.....	2
Hoofdstuk 1: Literatuurstudie.....	4
1.1 Transferhypothese.....	4
1.2 Creatieve-constructiehypothese.....	6
1.3 Universele-grammaticahypothese.....	7
1.4 Belang van oefeningen.....	8
Hoofdstuk 2: Het onderzoek: Methode.....	9
Hoofdstuk 3: Het onderzoek: Resultaten.....	10
3.1 In kaart brengen van de huidige handleidingen.....	10
3.1.1 Generalisaties.....	16
3.2 Opzet voor uniformiteit.....	16
3.2.1 Checklist.....	18
Discussie.....	19
Conclusie.....	21

Inleiding

De vraag welke rol de moedertaal speelt bij het verwerven van een tweede taal is een vraag waar reeds veel onderzoek naar is gedaan (Lado 1957; Gass & Selinker 1992; Selinker 1972; Hui 2010; Bossers et al. 2010). Zowel negatieve invloed van de moedertaal (Rintell, 1984) als positieve invloed (Upton, 2001; Fries, in Lado 1957) is bewezen. In het vreemde- en tweedetaalonderwijs (VT- en T2-onderwijs) kunnen deze bevindingen deuren openen voor nieuwe invalshoeken, van waaruit docenten hun cursisten kunnen benaderen. Wanneer de docenten immers weten dat een moedertaal (T1) invloed kan hebben op het leren van een tweede taal, kunnen zij daar rekening mee houden. Nog idealer zou zijn als de docenten zouden weten in welke opzichten de moedertaal van de cursisten verschilt van de doeltaal. Wanneer dit het geval is, kunnen ze voorspellen waar zich problemen kunnen gaan voordoen en hierop inspelen door er extra aandacht aan te besteden. Maar het mes snijdt aan twee kanten: wanneer docenten weten dat in de T1 een concept overeenkomt met de T2, kunnen zij dit ook in de T2 verduidelijken aan de hand van voorbeelden in de moedertaal van de cursisten. Zo kan het T2-onderwijs efficiënter en doelmatiger ingedeeld worden. Dit vraagt echter een onrealistisch grote inspanning van een docent. Groepen leerders zijn immers samengesteld uit verschillende moedertaalsprekers. We kunnen niet verwachten dat docenten vaardig zijn in alle talen die hun cursisten als moedertaal hebben. Wij hebben hier in Nederland niet de capaciteit om groepen te vormen met cursisten die allemaal dezelfde moedertaal spreken, en daarbij ook een docent voor de klas te zetten die voldoende kennis heeft van zowel het Nederlands als de betreffende moedertaal. In theorie klinkt het dus mooi dat we nu weten dat er kan worden ingespeeld op de moedertaal om efficiënter les te kunnen geven, praktisch blijkt het een stuk minder haalbaar.

Toch zijn er studenten geweest aan de Universiteit Utrecht die docenten Nederlands als tweede taal (NT2) met een oplossing tegemoet zijn gekomen. Zij hebben zogenoemde handleidingen geschreven waarin verschillende (moeder)talen op een beknopte manier tegenover het Nederlands zijn gezet. De opzet is zo dat in iedere handleiding één vreemde taal tegenover het Nederlands is gezet. Deze ‘handleidingen’ zijn tot stand gekomen door een uitgebreide contrastieve analyse die de studenten hebben uitgevoerd op het Nederlands en een vreemde taal. Door deze handleidingen kunnen docenten, zonder de talen van hun studenten te hoeven kennen, toch inzicht krijgen in de belangrijkste verschillen en overeenkomsten tussen het Nederlands en de T1 van de cursisten. De handleidingen dienen op deze manier als naslagwerk dat docenten, naast de cursus die ze geven, kunnen raadplegen. Het zijn dus geen op zichzelf staande methodes, maar kunnen als aanvulling daarop gebruikt worden. Zo kunnen docenten er zonder al te veel moeite achter komen of ze meer of minder aandacht aan een bepaald onderdeel moeten besteden. Wanneer een docent bijvoorbeeld lidwoorden wil gaan behandelen met de cursusgroep, wetend dat er cursisten zijn met een Slavische moedertaal, kan hij in de handleidingen onder het kopje *lidwoorden* snel zien dat Slavische talen (bijvoorbeeld het Russisch, Pools en Tsjechisch) geen lidwoorden hebben. Nu weet de docent dat hij zich aanvankelijk niet hoeft te richten op het verschil tussen *de* en *het*, maar allereerst aandacht moet besteden aan wat het verschijnsel lidwoord überhaupt behelst.

Een ander doel van de handleidingen is het aanbieden van oefeningen voor de cursisten. Docenten kunnen ervoor kiezen om letterlijk de voorgeschreven oefeningen te gebruiken, of ze

gebruiken als inspiratiebron om zelf oefeningen te maken of te zoeken. Het deel met de oefeningen is gericht op de cursist, in tegenstelling tot het theoretisch deel, dat gericht is op de docent.

Er zijn reeds voor acht verschillende talen handleidingen geschreven, en er worden er meer gemaakt. De bedoeling is dat docenten de handleidingen gebruiken als naslagwerk, om snel inzicht te kunnen krijgen in de verschillen tussen de twee relevante talen. Als het te moeilijk is om iets te vinden, of wanneer het erg lang duurt om een uitleg te lezen, zal de docent de handleiding minder snel raadplegen. De handleidingen wijken in sommige opzichten echter nog onderling van elkaar af, met name in opbouw. Dit kan voor een docent, die meerdere handleidingen wil bestuderen, verwarrend of onoverzichtelijk zijn. Als er een eenheid kan worden aangebracht in de handleidingen, zal dit voor een NT2-docent meer overzicht bieden, waardoor hij efficiënter de handleidingen zal kunnen gebruiken en zijn hiermee opgedane kennis zal kunnen doorgeven aan zijn studenten.

Dit eindwerkstuk zal tweeledig zijn; het eerste deel bestaat uit een literatuuronderzoek, waarin ik aan de hand van wetenschappelijke onderzoeken de relevantie van de verschillende handleidingen zal aantonen. In dit hoofdstuk zullen verschillende theorieën besproken worden die inzicht bieden in verschillende visies op het leerproces van een T2. Op deze manier zal ik proberen antwoord te geven op de vraag:

(1) *Waarom zijn er zogenoemde handleidingen voor verschillende moedertalen geschreven?*

Wanneer het doel van de handleidingen duidelijk is, kan ik verder met het tweede deel van het eindwerkstuk. Dit is het meer praktische deel, waarin ik de informatie, of liever gezegd de data, zal halen uit de handleidingen zelf en uit feedback die NT2-docenten hebben gegeven die de handleidingen hebben gelezen. Aan de hand van deze informatiebronnen kan ik de volgende onderzoeksvraag opstellen:

(2) *Op welke manier kan er het beste eenheid worden aangebracht in de bestaande NT2-handleidingen?*

Deze vraag verdeel ik in twee deelvragen, om duidelijk aan te geven hoe ik dit ga onderzoeken:

2a) *Hoe zien de handleidingen er nu uit?*

2b) *Welke onderdelen zijn relevant voor iedere handleiding?*

De antwoorden op deze vragen zullen leiden tot een uniformiteit van de handleidingen. Op deze manier kunnen docenten efficiënter de informatie opzoeken over een moedertaal die zij nodig hebben. Belangrijk om te weten is dat ik bij het beantwoorden van deze laatste twee vragen niet (of weinig) zal kijken naar de inhoud, maar voornamelijk naar de structuur van de handleidingen. Het analyseren van ook de inhoud zal een te grote klus zijn voor het bereik van dit werkstuk, dit kan een goed onderwerp zijn voor een volgend onderzoek. In hoofdstuk 2

beschrijf ik de methode van het onderzoek, in hoofdstuk 3 de resultaten. Dit hoofdstuk is in twee delen opgesplitst, volgens de twee deelvragen. In het eerste deel ga ik de handleidingen analyseren, in het tweede deel ga ik aan de hand van deze informatie een advies uitbrengen voor uniformiteit. Het doel van dit werkstuk is te komen tot een advies voor de uniformering van de reeds bestaande en de nog te ontwikkelen handleidingen.

Hoofdstuk 1: Literatuurstudie

Om antwoord te kunnen geven op de eerste onderzoeksvraag, dus om te komen tot de wetenschappelijke relevantie van de handleidingen, ga ik zoeken naar wat er in de literatuur geschreven is over de rol van de moedertaal en over het belang van oefeningen bij het leren van een taal.

Er is nog geen consensus over de precieze manier waarop een tweede taal wordt geleerd. Het is moeilijk te bepalen hoe groot de rol is die de moedertaal van een T2-leerder speelt bij het leren van een tweede taal, omdat het bij sommige taalfouten die worden gemaakt door tweede-taalsprekers, moeilijk te bepalen is waar de oorzaak van de fout ligt. Wanneer een Fransman bijvoorbeeld de zin ‘Je sais qu’elle ne boit pas de café.’ in het Nederlands wil vertalen, zal hij snel uitkomen op ‘Ik weet dat zij drinkt geen koffie.’. Deze constructie is enerzijds toe te schrijven aan de syntactische structuur van de Franse zin, die is overgenomen in de Nederlandse. Er valt anderzijds ook wat voor te zeggen dat de Fransman heeft geleerd dat in Nederlandse hoofdzinnen het werkwoord vaak op de tweede plaats komt (SVO¹), en nog niet kan toepassen dat in bijzinnen de onderliggende SOV-structuur van het Nederlands naar boven komt.

In dit overzicht zal ik drie gangbare theorieën over T2-verwerving kort belichten:

- De *transfertheorie*, waarin wordt gesteld dat de moedertaal veel invloed heeft bij het leerproces van een T2;
- De *creatieve-constructiehypothese*, waarin wordt uitgegaan van een eigen, creatief taalvermogen;
- De *universele-grammaticahypothese*, waarin wordt gekeken naar de rol van de Universele Grammatica bij het leren van een tweede taal.

1.1 Transferhypothese

Bij het leren van een vreemde taal spelen veel factoren een rol: de leeftijd, de verblijfsduur van een persoon in een ander land, opleidingsniveau, taalaanleg, motivatie, etc. (Appel en Vermeer, 1994). De invloed van de moedertaal is ook een factor die in dit rijtje thuishoort. De hypothese die is ontstaan rondom de premisse dat de moedertaal invloed heeft op de T2, wordt de *transferhypothese* genoemd (Unsworth & Blom 2010; Appel & Muysken 2005; Swan & Smith 1987). Dit is echter een factor die alleen bij volwassen tweede-taalleerders van toepassing is; dat wil zeggen, mensen die al vloeiend een (moeder)taal beheersen. Omdat zij al een taal

¹ Staat voor de volgorde: Subject-Verbum-Object (onderwerp-werkwoord-lijdend voorwerp).

mchtig zijn, leren zij de tweede (of vreemde) taal op een andere manier dan eerste-taalleerders (Appel & Vermeer, 1994; Pit Corder in: Gass & Selinker 1992). Lado (1957) beweerde dat de ‘afstand’ tussen twee talen van invloed is op de mate waarin iemand moeite heeft met het leren van een nieuwe taal; hoe dichter een moedertaal bij de doeltaal ligt, hoe makkelijker het is om de tweede taal aan te leren. Gass en Selinker beaamden dit in hun onderzoek in 1992. Zij benadrukten echter dat de afstand tussen de eerste en tweede taal wel invloed heeft, maar, in tegenstelling tot wat Lado beweerde, dit geen onoverkomelijke problemen veroorzaakt. Het proces van het leren van een vreemde taal zal tijdrovender zijn, maar de vroeger gangbare aanname dat de moedertaal het leren van een tweede taal in de weg kan staan, ontcrachten zij.

Fries (in Lado 1957) noemt transfer ‘een van de belangrijkste problemen’ die worden veroorzaakt bij het leren van een tweede taal. Transfer wordt door hem gedefinieerd als een verschijnsel waarbij onderdelen uit de moedertaal van een persoon worden overgenomen bij de toepassing van een vreemde taal. De gewoontes die aangeleerd zijn door de moedertaalspreker, zijn volgens Fries niet zomaar opzij te schuiven.

Gass & Selinker (1992) beweren echter dat deze voorkennis van de moedertaal ook op een positieve manier gebruikt kan worden in het leren van een tweede taal:

‘Second language learners not only already possess a language system which is potentially available as a factor in the acquisition of a second language, but equally importantly they already know something of what language is for, what its communicative functions and potentials are.’ (p. 24)

Transfer kan twee kanten op werken. Wanneer een grammaticaregel van de T1 en T2 overeenkomen, zal de leerder geen enkele moeite hebben met het verwerven van deze regel; deze is de leerder immers al bekend. Dit wordt *positieve transfer* genoemd (Krashen, 1982). De negatieve kant, die ter sprake komt wanneer een regel in de T2 *niet* gelijk is aan de T1, wordt *negatieve transfer* of *interferentie* genoemd (Appel & Vermeer, 1994). Dit is tevens het onderdeel dat Fries aanduidde als het problematische aspect van het leren van een T2. Omdat er bij deze hypothese altijd gekeken wordt naar de contrasten tussen twee talen, wordt de tak van de taalwetenschap die zich hiermee bezig houdt *Contrastieve Analyse* genoemd. (Appel & Vermeer, 1994) Het in kaart brengen van de contrasten tussen twee talen is sinds de jaren zestig en zeventig in populariteit gestegen, wat gunstig is voor het T2-onderwijs. Wanneer hier aandacht voor is en de problemen die ontstaan door de obstakels van een moedertaal erkend worden, kunnen er maatregelen voor worden getroffen.

Deze theorie komt voort uit de psychologische theorie van het *behaviorisme*, waarbij alles wat men doet – dus ook het leren van een taal – wordt gezien als een set gewoontes, en ook als zodanig is aan te leren. De behavioristen maken onderscheid in gedrag dat onderhevig is aan regels, en gedrag dat bepaald wordt door omstandigheden (Skinner, 1974). Toegepast op de taal, zijn de ‘regels’ de nieuwe regels van de T2 die men leert. De ‘omstandigheden’ zijn de voorkennis van een T1 (reeds opgedane gewoontes) die van invloed zijn op het aan te leren ‘gedrag’ (het leren van een nieuwe taal) (Bossers, Kuiken & Vermeer, 2010). Een ander kenmerk van de behavioristen is dat gedrag wordt geleerd door *imitatie* en *bekrachtiging* (Appel

& Vermeer, 1994). Dit houdt in dat goed gedrag kan worden bevorderd door een goed voorbeeld, waardoor de leerder goed kan imiteren. Tevens wordt goed gedrag bevorderd door beloning; de beloning betekent een ‘bekräftiging’, ofwel versterking van het goede gedrag. Waar echter rekening mee moet worden gehouden is dat de term *transfer* voor de behavioristen iets anders betekent dan invloed van de moedertaal. In de behavioristische (psychologische) term gaat het om het uitsterven van vroegere gewoontes, terwijl dit in de taalkundige notie van *transfer* niet het geval hoeft te zijn. (Odlin, 1989; Carroll, 1968).

Als we de transferhypothese voor waar zouden aannemen, is het voor de hand liggend dat er in het T2-onderwijs veel meer aandacht moet worden besteed aan de moedertaal. De NT2-handleidingen die zijn geschreven door de studenten sluiten naadloos aan op deze behoefte.

1.2 Creatieve-constructiehypothese

Toch zijn niet alle problemen verklaard met deze theorie. Uit onderzoek is gebleken dat er wel degelijk fouten worden gemaakt die volgens de transferhypothese niet gemaakt zouden moeten worden, of dat er geen fouten worden gemaakt waar de transferhypothese deze wel voorspelt (Van de Craats, 2000; Appel & Vermeer, 1994). Er is een andere hypothese die T2-verwerving bestudeert, die de *Creatieve-constructiehypothese* (CCH) wordt genoemd, die precies de fouten analyseert die niet binnen de transfertheorie passen. Dit type fouten wordt onderverdeeld in vier subtypen, namelijk:

- 1) *Ontwikkelingsfouten*, namelijk fouten die gelijk zijn aan de fouten die T1-verwervers van de betreffende taal maken;
- 2) *T2-ontwikkelingsfouten*, dit zijn fouten die eigen zijn aan alle T2-verwervers van een betreffende taal, ongeacht hun moedertaal;
- 3) *Transfer of training*, dit zijn fouten die het gevolg zijn van geleerde regels die verkeerd worden toegepast;
- 4) *Unieke fouten*, die onder geen van bovenstaande drie subtypen vallen.

Een andere naam voor deze hypothese is de *Universele Taalverwervingshypothese*. In deze hypothese wordt niet gekeken naar de T1, zoals dat bij de transferhypothese het geval is, maar men gaat op zoek naar de overeenkomsten die er zijn tussen de taalfouten die zowel T1- als T2-verwervers maken (fouten uit subtype 1). Uit onderzoek is gebleken dat dit soort fouten inderdaad veelvuldig voorkomt; dit vormt dan ook de kern van de CCH.

De term Creatieve Constructie is afgeleid van de aanname dat T2-verwervers zelf, met hun creatieve taalvermogen, constructies (hypothesen) vormen, en deze toetsen aan het aan hen aangeboden taalaanbod. Aan de hand van het aanbod schaven ze de constructie bij, om zo te komen tot ‘zelf’ gevormde regels van de nieuwe taal (Appel & Vermeer, 1994). Foutieve hypothesen uiten zich het meest in overgeneralisaties of simplificatie van een regel. Appel en Vermeer noemen een aantal veelgemaakte overgeneralisaties en simplificaties:

‘[Voorbeelden van] overgeneralisatie [zijn] dat in het Nederlands het lidwoord *de* ook [wordt] gebruikt waar *het* vereist is: *de meisje*, *de water* enzovoort. Ook waar dat niet moet, wordt toch *-e* achter het bijvoeglijk naamwoord geplakt: ‘een mooie huis’. De woordvolgorde van de hoofdzin, met de persoonsvorm op de tweede plaats, verschijnt ook in bijzinnen. (...)’

Kenmerkend voor simplificatie is vaak dat woorden of vormen die niet erg belangrijk zijn voor de betekenisoverdracht, worden weggelaten, zoals meervoudsuitgangen, hulpwerkwoorden, koppelwerkwoorden en lidwoorden.’ (p. 99).

Deze kunnen van nut zijn voor de analyse van de handleidingen, aangezien dit fouten zijn waar iedere NT2-er mee worstelt, niet slechts leerders van een specifieke moedertaal. Daarom hoeven fouten die voortkomen uit overgeneralisaties of simplificaties niet in de handleidingen voor te komen. Naast het analyseren van de fouten richt de hypothese zich ook op een ander onderdeel van een taal leren, namelijk de volgorde waarin de taalleerder bepaalde principes verwerft. Deze informatie kan nuttig zijn in het taalonderwijs, omdat het een leidraad kan geven voor het opstellen van een cursus. De manier waarin het tot nu toe wordt onderzocht heeft echter nog veel kritiek te verduren, en wordt nog niet algemeen aanvaard.

1.3 Universele-grammaticahypothese

Van welke kennis kan een persoon gebruik maken wanneer hij aan het begin staat van het leren van een tweede taal? Zoals we hierboven al hebben gelezen, wordt de reeds opgedane kennis van de moedertaal benut, wat een logische bron van informatie is. De informatie voor het leren van een eerste taal halen we uit ons aangeboren taalvermogen, de Universele Grammatica (UG). Waarom halen we daar dan niet ook informatie vandaan voor het leren van een tweede taal? Dit is de vraag die centraal staat bij de Universele-grammaticahypothese (UGH) (Van de Craats, 2000; Appel & Vermeer, 1994). De theorie van de UG ligt op dezelfde lijn als de filosofische denkwijze van Plato, die stelde dat alle kennis die wij in een leven kunnen vergaren, al vóór de geboorte impliciet, in potentie in ons aanwezig is. Deze komt pas tot uiting wanneer we een ervaring opdoen, maar we hebben volgens Plato deze impliciete voorkennis nodig om te kunnen leren. We zijn immers in staat om meer lering te halen uit ervaringen dan enkel hetgeen wat we ervaren. Toegepast op ons taalvermogen: een kind is met betrekkelijk weinig talige ervaring in staat om ingewikkelde grammaticale structuren te begrijpen en toe te passen. Dit duidt op een bepaalde potentiële kennis die al in ons aanwezig is bij de geboorte. Deze Universele Grammatica bevat principes van taal, die nog niet taalspecifiek zijn; bij onze geboorte zijn we immers nog niet ‘voorgeprogrammeerd’ voor een bepaalde taal. De principes van de UG zijn dus principes die voor alle talen gelden. Een voorbeeld van een principe is dat in een zin, wanneer er met een verwijzwoord wordt verwezen naar het onderwerp, dit verwijzwoord binnen dezelfde deelzin moet staan en niet zomaar overal in de zin mag worden gezet (*subjacency principle*). Bijvoorbeeld de zin:

(1) Wie_i [denkt Jan [dat t_i [Piet zag]]]?²

In deze zin moet het onderwerp bij het werkwoord passen dat binnen dezelfde vierkante haakjes staat als het onderwerp, en mag er niet zomaar overheen worden getild. Zo weten we zeker dat ‘Jan’ bij ‘denkt’ hoort, en het niet Piet is die denkt. Het woord ‘wie’ is hierbij een uitzondering omdat vraagwoorden altijd naar het begin van de zin moeten worden getild. Naast principes bevinden zich in ons aangeboren taalvermogen ook *parameters*. Deze parameters zijn regels

² Hierbij is *t* de oorspronkelijke plaats in de zin waar ‘wie’ stond voordat er verplaatsing optrad.

die wel verschillen per taal, maar deze regels zijn zodanig gevormd in ons aangeboren taalvermogen, dat wij alleen nog maar enkele gaten in de regel hoeven op te vullen. Een voorbeeld van zo'n parameter is de *subject side parameter*. Deze parameter bepaalt of het subject vóór of achter het hoofd van de zin moet staan (of middenin). Afhankelijk van in welk taalgebied je opgroeit, zet je de wijzer als het ware op VOOR, ACHTER of MIDDEN voor deze parameter. De meest voorkomende structuur is de SVO-structuur. Hier gaat het subject vooraf aan het hoofd, dat bestaat uit het werkwoord en het object. Deze structuur bestaat in het Nederlands in hoofdzinnen:

- (2) Piet zag Klaas.
S V O

Een andere structuur waarbij het subject voorafgaat aan het hoofd, is de SOV-structuur. Deze komt voor in Nederlandse bijzinnen, maar is ook veel voorkomend in talen als het Japans en Koreaans:

- (3) Piet zei dat hij Klaas zag.
S O V
- (4) *Marî ga Jon o sasotta.*
Maria subj Jan obj uitnodigde.
'Maria nodigde Jan uit.'

Het subject dat volgt op het hoofd is een structuur die veel minder vaak voorkomt. Een voorbeeldje uit het Malagassisch, dat een VOS-structuur heeft:

- (5) *Manana omby mena aho.*
Heb koe rood ik.
V O S
'Ik heb een rode koe'

De onderliggende regel hoeft een kind dat de taal leert niet te 'leren', dit zou veel te ingewikkeld zijn. Binnen bepaalde taalfamilies kan het zijn dat parameters op dezelfde manier zijn afgesteld. Dit kan het proces van het leren van een T2 vergemakkelijken. Dit laatste lijkt op de transferhypothese, maar het verschil is dat in de UGH er direct wordt gekeken naar de UG, waar de transferhypothese zich volledig richt op de T1. Er is binnen deze hypothese nog geen eenduidig antwoord over in hoeverre de UG toegankelijk blijft nadat iemand eenmaal een eerste taal heeft geleerd, waardoor er in het T2-onderwijs nog geen gebruik kan worden gemaakt van deze hypothese.

1.4 Belang van oefeningen

Bovenstaande drie theorieën hebben allemaal een verschillende kijk op het proces van tweedetaalverwerving. De transfertheorie speelt de belangrijkste rol in deze handleidingen. De handleidingen bestaan echter niet alleen uit een contrastieve benadering van twee talen, maar ook voor een groot deel uit oefeningen. Oefeningen zijn namelijk onmisbaar in het onderwijs,

als het gaat om het onthouden en integreren van nieuwe informatie. Door de nieuw geleerde stof te herhalen wordt de informatie veel beter onthouden (Verhallen & Verhallen, 1994). Verhallen & Verhallen bespreken een viertakt van het onderwijs (weliswaar richten zij zich op woordenschatonderwijs, maar ik denk dat dit geldt voor iedere vorm van nieuwe informatie leren en integreren), waarin herhaling het sleutelwoord is. Deze viertakt bestaat uit 1) voorbereiden, 2) semantiseren, 3) consolideren en 4) controleren. Het voorbereiden houdt in dat er een context wordt gecreëerd dat er voorkennis kan worden geactiveerd en een leerbehoefte wordt geschapen. Bij het semantiseren gaat het om het uitleggen van het begrip dat aangeleerd moet worden, wat reeds in de eerste fase een keer langs is gekomen. Consolideren wil zeggen inprenting, door middel van oefenen. Bij het controleren gaat de docent na of de kennis inderdaad juist is overgedragen. De bedoeling van deze viertakt is om zo nauw mogelijk aan te sluiten bij het natuurlijke leerproces. Door dit onder woorden te brengen kunnen docenten en methodes op dit proces inspelen en het leerproces optimaliseren (Verhallen & Verhallen, 1994). Dit wil zeggen dat het deel van de handleidingen met de oefeningen een onmisbaar onderdeel is voor de T2-ers, en dat er zorgvuldig gekeken moet worden naar de kwaliteit van deze oefeningen, willen zij bijdragen tot een optimale verbetering van het taalniveau van de studenten.

Hoofdstuk 2: Het onderzoek: Methode

De hierboven beschreven theorieën zijn relevant voor het opstellen van handleidingen voor het NT2-onderwijs, omdat ze iets zeggen over de manier waarop een T2-leerder de nieuwe taal tot zich neemt en welke grammaticale systemen daarop invloed hebben. In dit onderzoek zal de transferhypothese de meest prominente rol spelen, omdat de handleidingen die ik ga analyseren een product zijn van een contrastieve analyse. Er is gekeken naar de verschillen en overeenkomsten tussen acht talen en het Nederlands. Wanneer een docent kennis heeft van de grammatica van andere talen zal deze gericht les kunnen geven. In het NT2-onderwijs wordt hier echter nog niet veel mee gedaan. De talen waarvoor de handleidingen tot nu toe zijn geschreven, zijn: Tsjechisch, Pools, Russisch, Marokkaans Arabisch, Italiaans, Turks, Spaans en Indonesisch. Met het maken van deze handleidingen hoopt de UU hier iets in te kunnen betekenen. Met dit eindwerkstuk wil ik hieraan bijdragen door eenheid te brengen in de bestaande handleidingen, zoals al vermeld in de inleiding. Voor de duidelijkheid zijn hieronder de hoofdvraag en de deelvragen herhaald, omdat deze vragen leidend zijn voor de opzet van het onderzoek.

(2) Op welke manier kan er het beste eenheid worden gebracht in de bestaande NT2-handleidingen?

2a) Hoe zien de handleidingen er nu uit?

2b) Welke onderdelen zijn relevant voor iedere handleiding?

De eerste deelvraag zal ik beantwoorden door voor iedere handleiding schematisch weer te geven hoe deze is opgebouwd. Het doel hiervan is om een overzicht te maken waar snel te zien is waar de grootste verschillen in de opzet tussen de handleidingen liggen, maar ook waar er

overeenkomsten zijn. Een overzicht van de huidige opzet van iedere handleiding kan inzicht bieden bij het beantwoorden van de tweede deelvraag. De kennis van de masterstudenten wordt immers gereflecteerd in de handleidingen. Er kan bijvoorbeeld een onderdeel in zitten waaraan ik zelf niet zou hebben gedacht, en wat niet in de feedback van de docenten is vermeld. Er kan pas uniformiteit worden aangebracht als de huidige opzet van de handleidingen bekend is.

De tweede deelvraag is van belang om de relevante onderdelen bij elkaar te voegen en zo een opzet te maken die voor iedere handleiding, en ook voor toekomstige handleidingen een leidraad kan zijn. Wanneer de opzet van alle handleidingen gelijk is, kan een docent de handleidingen zo effectief mogelijk benutten. Naast het feit dat docenten makkelijker informatie uit de handleidingen kunnen halen wanneer de opzet overeenkomt, zal ik in dit werkstuk ook streven naar een zo optimaal mogelijke opzet voor alle handleidingen. Hiervoor baseer ik mij, zoals ik al in de inleiding beschreef, op feedback op de handleidingen door NT2-docenten, en op literatuur die hierover geschreven is.

Hoofdstuk 3: Het onderzoek: Resultaten

3.1 In kaart brengen van de huidige handleidingen

Aan de hand van de analyse van de acht handleidingen heb ik schema's gemaakt, waarin per handleiding de structuur ervan duidelijk wordt. Ik lever hier nog geen commentaar op, dit is slechts bedoeld om een overzicht te krijgen van hoe de handleidingen er nu uit zien. Dit is vooral gericht op de opzet, in mindere mate op de inhoud. In de linkerkolom is de opzet van de handleiding te vinden, in de rechterkolom meer gedetailleerde informatie. Onder ieder schema zijn enkele overige bevindingen opgesomd.

INDONESISCH	TOELICHTING
Inleiding	
Theoretisch deel	Bestaande uit verschillen in: <ol style="list-style-type: none"> a. Uitspraak (fonologie); bestaande uit: alfabet, klinkers, medeklinkers en tweeklanken. b. Woorden (morfologie); bestaande uit: lidwoorden, zelfstandig en bijvoeglijk naamwoord, persoonlijk, bezittelijk, betrekkelijk en aanwijzend voornaamwoord, werkwoorden en koppelwerkwoorden. c. Zinnen (syntaxis); hoofd-, bij-, vraag- en passieve zinnen.
Oefenopgaven	Nagenoeg dezelfde opbouw als het theoretisch deel.
Antwoordmodel	De volledige vraagzinnen, ingevuld met het goede antwoord.

Overige bevindingen:

- 1) Na iedere paragraaf een verwijzing naar de bijbehorende oefening;
- 2) Zeer beknopte uitleg;
- 3) Geen voorbeeldzinnen in de theorie;

- 4) Bij iedere oefening is er een verwijzing naar de paragraaf met de bijbehorende informatie;
- 5) Bij iedere oefening is de doelstelling beschreven;
- 6) Iedere opdracht staat zowel in het Nederlands als in het Indonesisch.

ITALIAANS	TOELICHTING
Inleiding	Korte geschiedenis, achtergrond van de Italiaanse immigrantenstromen.
Theoretisch deel	<ol style="list-style-type: none"> a. Fonologie, bestaande uit: letters en klanken, klinkers +oef.³, medeklinkers + oef., prosodie, klemtoon + oef.; b. Woordsoorten, bestaande uit: zelfstandig naamwoord + oef., lidwoord + oef., bijvoeglijk naamwoord + oef., telwoord + oef., voornaamwoorden + oefeningen, werkwoorden + oefeningen in de verschillende tijden, voorzetsels + oefeningen, trappen van vergelijking + oefeningen, bijwoord; c. Zinnen, bestaande uit: woordvolgorde, hoofd- en bijzin, V2, vraagzin + oef., passiefzin + oef., pro-drop, negatie + oefeningen.
Globaal overzicht	In een grote tabel is ieder grammaticaal onderdeel nogmaals beknopt beschreven, links voor het Italiaans en rechts voor het Nederlands.
Antwoordmodel	

Overige bevindingen:

- 1) Bij het opstellen van de oefeningen is er rekening mee gehouden dat ze inhoudelijk bijdragen aan verbreding van de kennis van de cursist over de Nederlandse cultuur. Iedere oefening behandelt een eigen cultureel onderwerpje;
- 2) Het taalniveau van de oefenzinnen ligt vrij hoog;
- 3) Bronnenlijst in de inleiding;
- 4) Er is gebruik gemaakt van voorbeeldzinnen en schematische samenvattingen van de theoretische stof, echter niet bij alle onderdelen;
- 5) De voorbeeldzinnen in de theorie zijn voorzien van een letterlijke Nederlandse vertaling en een grammaticaal correcte Nederlandse vertaling.

MAROKKAANS-ARABISCH TOELICHTING

Inleiding	Taalkundige uitleg over de rol van de moedertaal;
Achtergrondinformatie	Taalsituatie in Marokko; Nadruk op contrastieve opzet;

³ Korthedshalve heb ik oefening (alleen het enkelvoud) afgekort tot oef.

	Korte uitleg over hoe woorden in het Arabisch gevormd worden (morfologie);
Uitspraak (fonologie)	Oefeningen na iedere paragraaf. Onderverdeeld in vocalen, stomme e en consonanten.
Grammatica	<p>a. Woordsoorten (morfologie); bestaande uit: bijvoeglijk naamwoord, persoonlijk, vragend, aanwijzend en bezittelijk voornaamwoord, werk- en hulpwerkwoord, voorzetsels, zelfstandig naamwoord, lidwoord.</p> <p>b. Zinsopbouw (syntaxis), bestaande uit: vraagzinnen, woordvolgorde, negatie, deletie van koppelwerkwoorden.</p> <p>Oefeningen na iedere paragraaf.</p>
Antwoordmodel	

Overige bevindingen:

- 1) Er is bij de oefeningen soms gebruik gemaakt van plaatjes ter verduidelijking;
- 2) Geen gebruik gemaakt van voorbeeldzinnen in het grammaticadeel;
- 3) Voor iedere oefening is de grammaticaregel nog even herhaald. Soms leidt dit tot een lang verhaal voor de oefening, wat een pagina eerder ook al stond uitgelegd. In deze uitleg zijn vaak wel voorbeeldzinnen gegeven.

Nota bene: er waren drie handleidingen geschreven voor het Marokkaans-Arabisch: een docentenhandleiding voor PO-docenten, leerlingenhandboek voor leerlingen van 10-12 jaar (Groep 8), en een handleiding docenten volwassenonderwijs. Omdat de eerste twee dusdanig afwijken van de andere handleidingen, neem ik in dit onderzoek alleen de handleiding voor het volwassenonderwijs mee. Deze handleiding ligt meer in dezelfde doelgroep dan de andere twee.

POOLS TOELICHTING

Inleiding	<p>a. Uitleg van de invloed van de moedertaal op de T2;</p> <p>b. Het belang van de handleiding: naslagwerk;</p> <p>c. Belang van een Poolse NT2-handleiding.</p>
Schema	Een overzicht van alle grammaticale en fonologische overeenkomsten tussen het Pools en het Nederlands.
Verschillen	<p>a. Fonologie, bestaande uit: alfabet en klankcombinaties, klinkers en medeklinkers, klemtoon;</p> <p>b. Morfologie, bestaande uit: zelfstandig naamwoorden, werkwoorden, bijvoeglijk naamwoorden, bijwoorden, voornaamwoorden, voorzetsels;</p> <p>c. Syntaxis, bestaande uit: hoofd-, bij-, imperatief- en vraagzinnen, adjectiefgroepen, voorzetsels en bijwoorden, ontkenning.</p>

	Na ieder hoofdstuk is de behandelde stof schematisch samengevat.
Oefeningen	Nagenoeg bij ieder onderwerp, behandeld in de theorie, is een aantal oefeningen.
Bijlagen	Begrippenlijst en een literatuurlijst.

Overige bevindingen:

- 1) Geen antwoordmodel aanwezig;
- 2) Taalgebruik is zeer wetenschappelijk;
- 3) Veel voorbeeldzinnen in de theorie; echter niet heel duidelijk contrastief (de Poolse zinsconstructie komt niet heel duidelijk naar voren);
- 4) Voorbeeldzinnen dragen niet bij tot een verrijking van de kennis van de cursist over de Nederlandse cultuur;
- 5) Voorbeeldzinnen bij iedere oefening, met een goed en fout antwoord.

RUSSISCH	TOELICHTING
Inleiding	<ol style="list-style-type: none"> a. Doel van de handleiding b. Uitleg taalkundige achtergrond c. Reden voor handleiding in het Russisch d. Opbouw van de handleiding
Schema overeenkomsten	Een overzicht van grammaticale en fonologische overeenkomsten tussen het Russisch en het Nederlands.
Schema verschillen	Opgebouwd uit drie schema's: <ol style="list-style-type: none"> a. Fonologische verschillen b. Morfologische verschillen c. Syntactische verschillen
Theorie	<ol style="list-style-type: none"> a. Fonologie, bestaande uit klinkers en medeklinkers; b. Morfologie, bestaande uit: zelfstandig naamwoorden, voornaamwoorden, werkwoorden, deelwoord, gerundium, bijwoord er; c. Syntaxis, bestaande uit: hoofdzinnen, bijzinnen, ja/nee vraagzinnen, negatie.
Oefeningen	Iedere oefening begint met een korte herhaling van de Russische en/of Nederlandse vuistregel.

Overige bevindingen:

- 1) Geen antwoordmodel, met als verantwoording dat het voor de cursist het beste is als de oefeningen worden besproken met de docent;
- 2) Letterlijke vertaling van de Russische voorbeeldzinnen;

SPAANS	TOELICHTING
Inleiding	<ul style="list-style-type: none"> a. Over het Spaans b. Knelpunten c. Hoe de handleiding tot stand is gekomen d. Opbouw
Theorie	<ul style="list-style-type: none"> a. Fonologie, bestaande uit: alfabet, klinkers, medeklinkers, tweeklanken, klemtoon; b. Morfologie, bestaande uit: lidwoorden, adjectieven, betrekkelijke en persoonlijke voornaamwoorden, scheidbare werkwoorden, positiewerkwoorden, pro-drop, hulpwerkwoorden: hebben of zijn, ‘niet’ en ‘geen’; c. Syntaxis, bestaande uit: mededelende zinnen, woordvolgorde in bijzinnen, vraagzinnen, passieve zinnen; d. Lexicon, bestaande uit valse vrienden en leemtes.
Overeenkomsten	Kort, maar niet schematisch
Oefeningen	Oefeningen beginnen vaak met een voorbeeldoefening; Ook wordt er kort, in één regel, uitgelegd wat de bedoeling van de opdracht is.
Antwoordmodel	

Overige bevindingen:

- 1) In het theoretisch deel bevinden de voorbeeldzinnen zich soms in de lopende tekst;
- 2) Na iedere paragraaf een verwijzing naar de bijbehorende oefening; bij iedere oefening een verwijzing naar de paragraaf met bijbehorende theorie;
- 3) Bij de oefeningen verwijzingen naar websites voor de uitspraak;
- 4) Soms ineens theorie tussen de oefeningen door;
- 5) Er is gebruik gemaakt van afbeeldingen bij de oefeningen.

TSJECHISCH	TOELICHTING
Inleiding	<ul style="list-style-type: none"> a. Taalkundige achtergrond over de rol van de moedertaal (transfertheorie) b. Over het afstudeerproject, contrastieve analyse Nederlands-Tsjechisch c. Opzet van de handleiding d. Doel en doelgroep
Theorie	<ul style="list-style-type: none"> a. Morfologie (lidwoorden, hulpwerkwoorden van tijd); b. Syntaxis (woordvolgorde in hoofdzinnen en in bijzinnen); c. Fonologie (lange klinkers, korte klinkers, tweeklank ‘ui’, uitspraak ‘ng’, woordklemtoon);
Oefeningen	Per grammaticaal behandeld onderdeel zijn er oefenopdrachten.
Lijst met referenties	Lijst met welke literatuur is geraadpleegd voor het opstellen van de cursus.

Overige bevindingen:

- 1) In de theorie voorbeeldzinnen in kaders; voorbeeldzinnen echter wel alleen Nederlands, niet gecontrasteerd tegenover het Tsjechisch;
- 2) Foutieve Nederlandse voorbeeldzinnetjes met Tsjechische structuur in de theorie;
- 3) Theorie is beknopt weergegeven;
- 4) Opvallend weinig grammaticale thema's behandeld (bijvoorbeeld geen zelfstandig naamwoorden, bijwoorden en op syntactisch niveau geen negatie bijvoorbeeld);
- 5) Antwoordmodel ontbreekt.

TURKS	TOELICHTING
Inleiding	<ol style="list-style-type: none"> a. Taalwetenschappelijke achtergrond over de rol van de moedertaal b. Opzet van de handleiding c. Turkse taalachtergrond d. Opsomming overeenkomsten Turks en Nederlands
Theorie	<ol style="list-style-type: none"> a. Fonologie (alfabet, medeklinkers, klinkers, lettergrepen); b. Morfologie (zelfstandig naamwoord, voornaamwoorden, werkwoord, bijvoeglijk naamwoord, voor- en achterzetsels); c. Syntaxis (mededelende zin, vraagzin, passiefzin, imperatiefzin, plaats van bijwoordelijke bepaling).
Oefeningen	Per theoretisch behandeld onderdeel, met een verwijzing naar de bijbehorende paragraaf.
Begrippenlijst	Overzicht van taalkundige begrippen en afkortingen.
Bibliografie	Gebruikte bronnen (of aanbevelingen?), en aanbevelingen voor bruikbare websites voor de docenten.

Overige bevindingen:

- 1) Na iedere paragraaf in de theorie wordt er een verwijzing gemaakt naar de bijbehorende oefening;
- 2) Voorbeeldzinnen in kaders in de theorie;
- 3) Veel kleine tabellen in de theorie;
- 4) Bij de oefeningen staan soms verwijzingen naar websites voor de juiste uitspraak;
- 5) Bij iedere oefening staat in één zin de doelstelling van die opdracht samengevat, en een voorbeeldopgave met een fout en een goed antwoord;
- 6) Bij de oefeningen staat bij ieder Nederlands woord tussen haakjes de Turkse vertaling;
- 7) Bij de oefeningen die vanuit het Turks naar het Nederlands vertaald moeten worden, is er een woordenlijst Turks-Nederlands bijgevoegd voor de docent;
- 8) Een antwoordmodel ontbreekt.

3.1.1 Generalisaties

Bij het analyseren van de handleidingen ben ik een aantal elementen tegengekomen dat steeds terugkeerde. Wanneer een bepaald verschijnsel in iedere handleiding wordt besproken, kan ik ervan uitgaan dat dit verschijnsel niet taalspecifiek is; dan is deze handleiding niet de juiste plaats om dit verschijnsel te bespreken. Hieronder een kleine opsomming van in mijn ogen overbodige elementen die ik in de handleidingen terug zag komen:

- Het verschil tussen korte en lange klinkers bestaat in veel talen niet. In sommige handleidingen is er een uitgebreide uitleg gegeven, maar de handleiding is geschreven voor de docent. Dit is overbodig, ervan uitgaande dat de docent het Nederlands al machtig is en deze regel ook beheerst. Wanneer immers zoveel talen er moeite mee hebben zal de docent dit uitgebreid moeten behandelen.
- Ook met de Nederlandse diftongen heeft bijna iedere moedertaal last. Dit zal dus ook plenair besproken worden. Het is een moeilijkheid van het Nederlands, waarbij het minder belangrijk is hoe het in de moedertaal precies gaat tenzij de docent, om het de cursist aan te leren in het Nederlands, iets kan zoeken in de moedertaal dat er op lijkt. Verschillen zijn hier dus overbodig, overeenkomsten kunnen wel nuttig zijn.
- Bijvoeglijke naamwoorden, en dan met name de plaats ervan (voor of achter het zelfstandig naamwoord) en het al dan niet toekennen van het suffix -e, zijn problemen die erg vaak voorkomen (in vijf van de acht handleidingen). Hierbij kan ook de vraag worden gesteld of het nodig is om het in de handleiding te zetten als taalspecifiek probleem.
- Het verschil tussen het lidwoord 'de' en 'het' is voor iedere taalleerder lastig, omdat in het Nederlands niet aan het zelfstandig naamwoord gezien kan worden wat het geslacht is van het zelfstandig naamwoord. Wat wel relevant is voor een NT2-docent is om te weten of een taal überhaupt lidwoorden heeft.
- Slechts één keer zag ik een uitleg over het partikel 'er'. Dit is een bekend fenomeen wat voor iedere leerder, ongeacht de moedertaal, moeilijk is. Dit hoeft dus niet in een handleiding besproken te worden.

Dit komt deels overeen met elementen die Appel & Vermeer (1994) noemen wanneer ze *simplificatie* en *overgeneralisatie* bespreken. Deze staan vermeld in het theoretisch kader, bij de Creatieve Constructiehypothese (par. 3.1.3). Het is belangrijk om deze 'algemene moeilijkheden' te kennen, omdat deze elementen niet in een taalspecifieke handleiding nodig zijn. In de checklist kan ook hiernaar worden gekeken.

3.2 Opzet voor uniformiteit

Na het bekijken van de handleidingen zag ik een regelmatig terugkomende volgorde. Heel grof geschetst is die: een inleiding, een theoretisch deel en een deel met oefeningen. Hieruit bestond (verleden tijd) iedere handleiding, wat dan ook het geraamte zal vormen van de standaardopzet. Er zijn mij echter andere onderdelen opgevallen, die ik beschouwde als een verrijking van dit geraamte, zoals een antwoordmodel en een indexlijst aan het einde met taalkundige begrippen. Een antwoordmodel komt regelmatig voor in de handleidingen, hoewel niet bij allemaal. Er zijn tevens NT2-docenten geweest die al naar de handleidingen hebben gekeken, en hierover een korte enquête met feedback hebben gestuurd. Een samenvatting van de belangrijkste feedback is te vinden in bijlage 1. De docenten noemden hierbij enkele onderdelen die ze bij slechts enkele handleidingen zijn tegengekomen, waarvan ze deze graag in iedere handleiding

terug zouden zien. Deze onderdelen waren: een (schematische) samenvatting van de verschillen en overeenkomsten, een indexlijst met begrippen, veel nadruk op bondigheid, links naar websites met voorbeelden van uitspraak.

Aan de hand van de informatie die ik nu heb over de handleidingen, heb ik de volgende standaardopzet gemaakt:

- 1) Inleiding;
- 2) Schematisch overzicht van de overeenkomsten, en tevens een van de verschillen;
- 3) Theoretisch gedeelte, bestaande uit:
 - a. Uitleg over de fonologie
 - b. Uitleg over de morfologie
 - c. Uitleg over de syntaxis;
- 4) Gedeelte met oefeningen;
- 5) Antwoordmodel;
- 6) Lijst met taalkundige begrippen.

Bijna iedere handleiding heeft min of meer dezelfde informatie in de inleiding staan. Als de handleidingen gebundeld worden (of, nog verder in de toekomst, wanneer de handleidingen gedigitaliseerd worden in een app) kan er goed één gemeenschappelijke handleiding worden geschreven over het doel ervan en de achtergrondinformatie over de transfer en interferentie. Nu zal ik dus ook pleiten voor eenzelfde inleiding voor iedere handleiding. Waar de NT2-docenten op hebben gewezen in hun feedback, en waar dus goed op gelet moet worden bij het schrijven van deze inleiding is dat de informatie echt relevant is voor de NT2-docent, en dat het taalgebruik niet te academisch is. Niet iedere NT2-docent is immers universitair geschoold of heeft een taalkundige achtergrond. Omdat er een gemeenschappelijke inleiding moet komen laat ik dit onderdeel weg uit de checklist. Dit moet slechts één keer goed worden gemaakt en hoeft niet voor iedere handleiding nagekeken te worden.

Een van de meest voorkomende elementen waarvan de NT2-docenten kenbaar maakten dit te missen in de huidige handleidingen, is een schematisch overzicht vooraan in de handleiding. Dit biedt de docent de gelegenheid om even snel iets op te zoeken wat op dat moment relevant is voor de docent. Docenten hebben immers niet altijd behoefte aan uitleg, wanneer ze een verschijnsel willen opzoeken in de handleiding.

Het theoretisch gedeelte dient een contrastieve samenvatting te zijn van de belangrijkste verschillen tussen het Nederlands en de betreffende vreemde taal, waarbij men zich richt op de NT2-docent. Dat is nu in alle handleidingen het geval, omdat ze het product zijn van een contrastieve analyse. Toch noem ik het hier expliciet omdat het ook voor toekomstige handleidingen de belangrijkste basis moet zijn van waaruit geschreven wordt. Het theoretische deel wordt ingedeeld in verschillende grammaticale verschijnselen die problemen opleveren voor de leeders van de betreffende taal. Dit zal voor iedere taal net iets anders zijn; daarom is de opzet die hierboven geschetst is vrij algemeen. Vervolgens staat er idealiter aan het einde van iedere paragraaf een verwijzing naar de paragraaf waar de oefenopgaven te vinden zijn die over dit onderwerp gaan om het zoeken te vergemakkelijken (later, wanneer de app wordt

ontwikkeld, is het natuurlijk de bedoeling dat er kan worden doorgelinkt naar de bijbehorende oefening).

Deze oefenopgaven vormen deel drie van de handleiding. De opgaven zijn gebaseerd op de meest voorkomende fouten en moeilijkheden van NT2-cursisten, aangepast aan het niveau van de taalleerder. Enkele docenten noemden dat ze het fijn zouden vinden als er een CEFR-taalniveau⁴ bij zou staan. Het zou overzichtelijk zijn als hier ook verwijzingen naar de bijbehorende paragraaf met theoretische uitleg worden gemaakt.

Antwoorden op de opgaven vormen het vierde deel van de handleiding en als laatste een bijlage met een index van taalkundige termen. Niet iedere NT2-docent is vaardig in het taalkundig jargon en een index maakt het toegankelijk voor een bredere groep NT2-docenten. De termen die in de index staan kunnen in de lopende tekst worden aangegeven door ze vetgedrukt te maken of te onderstrepen.

3.2.1 Checklist

Om meer in detail te kunnen treden, zal ik een checklist maken om het makkelijk te maken om te zien of alle handleidingen voldoen aan een aantal belangrijke criteria. De checklist is gemaakt aan de hand van de onderdelen die zich in de meerderheid van de handleidingen bevinden (die ik heb opgenomen om te kunnen bewerkstelligen dat alle handleidingen hier daadwerkelijk aan voldoen), aan de hand van elementen uit de handleidingen die mij belangrijk lijken, en aan de hand van de feedback die NT2-docenten op de al bestaande handleidingen hebben gegeven. Hieronder volgt de checklist met een verantwoording bij ieder punt. De checklist zonder verantwoording is te vinden in bijlage 2.

<i>Algemene opzet</i>	<i>Verantwoording</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Heeft de handleiding de voorgeschreven opzet? 	Een eenduidige opzet is een goede eerste stap in de richting van uniformiteit.
<i>Theorie</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Behandelt de handleiding kenmerken die specifiek moeilijk zijn voor leeders van de betreffende taal, en geen moeilijkheden voor iedere NT2-er? 	In een paar handleidingen zijn elementen van het Nederlands behandeld die voor iedere moedertaalspreker moeilijk is; daarnaast heb ik een aantal elementen regelmatig terug zien komen, waarvan ik hierboven onder het kopje ‘generalisaties’ een kleine opsomming gemaakt heb. Dit zijn overbodige elementen in deze handleidingen.
<ul style="list-style-type: none"> • Wordt er gebruik gemaakt van voorbeeldzinnen in de theorie? 	Gebruik van voorbeelden verduidelijkt en concretiseert de theorie voor de docent.

⁴ CEFR is het Common European Framework of Reference, waar in Europa taalniveaus mee worden aangeduid. A1 is het laagste en C1 het hoogste.

<ul style="list-style-type: none"> Ligt de nadruk bij het uitleggen van een grammaticale regel op de vreemde taal? 	Ik ben in de handleidingen tegengekomen dat in sommige gevallen een Nederlandse grammaticaregel uitgebreid wordt uitgelegd. Dit moet worden voorkomen, omdat de Nederlandse regel bij de docent bekend wordt verondersteld. Dit gaat ten koste van de bondigheid van de handleiding, waar de docenten in hun feedback zoveel waarde aan hechtten.
<ul style="list-style-type: none"> Biedt de handleiding verwijzingen voor extra digitale verdieping/uitleg/oefeningen aan? 	Docenten lieten in hun feedback weten dat ze hier erg veel waarde aan hechten; het onderwijs wordt immers steeds digitaler.
Oefeningen	
<ul style="list-style-type: none"> Biedt de handleiding oefeningen? 	Oefeningen helpen de leerder om de stof beter tot zich te nemen (Verhallen en Verhallen, 1994).
<ul style="list-style-type: none"> Worden de onderwerpen die in de theorie besproken werden, waaruit duidelijk werd dat er verschillen tussen de twee talen zaten, herhaald in de oefeningen? 	Met dit punt wordt er nagegaan of er geen belangrijke onderdelen worden vergeten in de oefeningen. ⁵ Herhaling optimaliseert bovendien de vordering in het leerproces (Verhallen en Verhallen, 1994).
<ul style="list-style-type: none"> Is er met het opstellen van de oefening rekening gehouden met het taalniveau van de cursist? 	De docenten hebben in hun feedback kenbaar gemaakt dat ze het op prijs stellen als de oefenzinnen een eenvoudig taalgebruik bevatten. Ze hebben aangegeven dat het niveau soms te hoog ligt voor een beginnende NT2-er.
Overig	
<ul style="list-style-type: none"> Is er een index met taalkundetermen aanwezig? 	Docenten hebben aangegeven dit te waarderen als dit aanwezig is.
<ul style="list-style-type: none"> Is er een overzichtstabel of beknopt schema te vinden in de handleiding, dat zowel de verschillen als overeenkomsten tussen de talen samenvat? 	Dit biedt docenten de gelegenheid om, nadat ze de handleiding hebben gelezen, hem te gebruiken om snel iets op te zoeken. Velen geven aan dit te missen in de huidige handleidingen.

In bijlage 3 is de checklist toegepast op een aantal handleidingen, ter verduidelijking en als voorbeeld. Om optimaal gebruik te maken van de checklist moet de handleiding grondig en kritisch worden gelezen, en kan er uitgebreid antwoord worden gegeven in de checklist. Hierbij geldt dat het commentaar zo concreet mogelijk moet worden gemaakt.

Discussie

Zoals al in de inleiding kort genoemd, lieten de acht handleidingen wat te wensen over wat betreft uniformiteit. Een advies formuleren om deze uniformiteit te bewerkstelligen was de rode draad van dit eindwerkstuk. NT2-docenten hebben in hun feedback kenbaar gemaakt dat ze

⁵ N.B.: In de bestaande handleidingen worden er niet bij iedere paragraaf oefeningen geboden. Dit kan te maken hebben met het feit dat het onderwerp zich niet leent voor schriftelijke oefeningen; hier moet op gelet worden bij het toepassen van de checklist op een handleiding.

uniformiteit op prijs zouden stellen, omdat dit bij zal dragen aan het gebruiksgemak. Als eindproduct heb ik een opzet aangeboden, met daarbij verantwoording en opmerkingen waarop gelet moet worden. Ook is er een checklist uitgekomen, die aanzet tot het gedetailleerd analyseren van de handleidingen. Dit leek mij een effectieve manier om bij het nakijken van de handleidingen tot eenduidige conclusies te komen. De vragen zijn echter opzettelijk in enige mate breed gehouden, omdat ik zie dat iedere moedertaal behoefte heeft aan net andere elementen. Zo blijft er ruimte om de diversiteit, waar juist de handleidingen om gemaakt zijn, te waarborgen. Met deze vragen hoop ik echter wel uit te lokken dat de handleidingen gedetailleerd onder de loep worden genomen, waardoor de meest nuttige elementen wel in de handleiding staan, en overbodige elementen eruit worden gefilterd. Waar ik me het meest door heb laten leiden was de feedback van de NT2-docenten. Ik heb ook de huidige handleidingen als informatiebron gebruikt. Op deze manier heb ik antwoord proberen te geven op de volgende hoofd- en deelvragen:

Op welke manier kan er het beste eenheid worden gebracht in de bestaande NT2-handleidingen?

- a) *Hoe zien de handleidingen er nu uit?*
- b) *Welke onderdelen zijn relevant voor iedere handleiding?*

De eerste deelvraag is beantwoord door de opzet van de handleidingen schematisch weer te geven, waardoor snel de grove structuur van iedere handleiding kan worden gezien. Het maken van de schema's was voor mij tevens zeer informatief, omdat het mij ideeën gaf voor een gestandaardiseerde opzet en een checklist voor de belangrijkste elementen in een handleiding. Ik heb de handleidingen weinig op inhoud geanalyseerd, maar voornamelijk op structuur. Het paste niet binnen het bereik van deze scriptie om te kijken of de grammaticale verschijnselen op een juiste manier contrastief tegenover elkaar zijn gezet, welke ontbraken of juist ten overvloede aanwezig waren. Dit kan in een volgend onderzoek een zeer waardevolle toevoeging zijn.

De tweede deelvraag is beantwoord door de informatie van de eerste deelvraag en de feedback van docenten te verwerken in een standaardopzet en een checklist. Dit zijn twee praktische handreikingen waaraan de huidige en toekomstige handleidingen kunnen worden getoetst, om de eenheid te bewerkstelligen en te handhaven. De checklist biedt een overzicht van relevante punten die in de handleidingen moeten staan. Dit betekent niet dat een element dat niet in de checklist staat, dus ook niet in een handleiding mag staan. Verreweg het belangrijkste is dat de handleidingen beknopt blijven zodat de docent snel iets na kan kijken als hij een vraag heeft over een bepaald verschijnsel. Dit is ook wat in de feedback van de NT2-docenten het meest naar voren kwam. Wanneer deze bondigheid gewaarborgd wordt, zal er naar verwachting optimaal gebruik van worden gemaakt. De checklist is meer bedoeld als geraamte dan als volledig repertoire. Voor toekomstige handleidingen kan deze checklist vanaf het begin als houvast dienen.

Conclusie

In dit eindwerkstuk zijn er acht NT2-handleidingen onder de loep genomen, die ieder het Nederlands tegenover een andere moedertaal hebben gezet. Het doel van de handleidingen is om een naslagwerk te bieden voor NT2-docenten, die studenten in hun groep hebben die afkomstig zijn uit verschillende talige achtergronden. Door de docent een overzicht te geven van de moedertaal van zijn student, kan de docent beter voorspellen waar de student fouten zal gaan maken en hierop kunnen anticiperen. Zo kan een docent, naast het cursusmateriaal, zich extra verdiepen in de cursist en echt maatwerk leveren.

De acht handleidingen liepen uiteen qua opzet. Het doel van deze scriptie was om eenheid te brengen in deze handleidingen. Ik heb dit gedaan door een checklist op te stellen, waarin werd gecheckt op volledigheid, kwaliteit en overzichtelijkheid. Ik heb geprobeerd om uit alle handleidingen de goede aspecten te gebruiken om toe te voegen bij de andere handleidingen, waardoor er naast eenheid ook een betere kwaliteit gewaarborgd zal worden.

Het eindwerkstuk is opgebouwd uit twee delen. Het eerste deel heeft zich vooral gericht op de literatuur die ten grondslag ligt aan T2-verwerving. Hierin zijn drie theorieën besproken over tweedetaalverwerving, die voornamelijk de manier behandelen waarop grammaticale systemen die we al kennen voordat we een taal gaan leren, invloed hebben op het verwerven van een nieuwe taal.

Transferhypothese

De eerste theorie was de *transferhypothese*, met als uitgangspunt dat de moedertaal van een leerder de grootste invloed heeft op het leren van een nieuwe taal. In de vroegste stadia van het leren zal er dus het meeste terug te zien zijn van deze moedertaal, omdat dit de manier is waarop de leerder het geleerd heeft. Deze overdracht van kennis wordt *transfer* genoemd. Enerzijds kan de moedertaal belemmeren dat een concept in de nieuwe taal goed geleerd wordt; een leerder kan immers veel moeite hebben met het veranderen van zijn reeds opgedane kennis. Dit wordt *negatieve transfer*, of *interferentie* genoemd. Anderzijds is er ook *positieve transfer*. Hoe meer een T1 op de T2 lijkt (voor zover dit te meten valt), hoe minder moeite een leerder zal hebben met het leren van de nieuwe taal.

Creatieve-constructiehypothese

De tweede theorie die is besproken is de *Creatieve-constructiehypothese*. Deze hypothese gaat uit van de veronderstelling dat leerders bij het leren van een nieuwe taal zelf steeds hypothesen vormen aan de hand van de input die ze krijgen. Deze hypothesen toetsen ze vervolgens door ze toe te passen. Aan de hand van feedback die ze daarop krijgen (door verbeteringen of complimenten), schaven ze hun hypothese beetje bij beetje bij. Deze benadering geeft hiermee een verklaring dat in vroege stadia van het leren van een taal, veelgemaakte fouten ten grondslag liggen van *overgeneralisaties* of *simplificatie*. Dat is immers een logisch gevolg na het opstellen van een zelfgemaakte hypothese, die nog veel bewerking nodig heeft.

Universele-grammaticahypothese

De laatst besproken theorie over T2-verwerving is de *Universele-grammaticahypothese*. Deze hypothese richt zich niet op de T1, maar op de invloed van het aangeboren taalvermogen, de Universele Grammatica (UG) bij het leren van een T2. Een vergelijkbare conclusie die je kunt trekken uit deze hypothese en de transferhypothese, is dat hoe meer een moedertaal op de T2 lijkt, hoe makkelijker het is om de nieuwe taal te leren. De parameters uit de UG die immers zijn ingesteld voor de moedertaal, hoeven niet, of minder drastisch te worden omgezet dan wanneer een T2 weinig lijkt op de moedertaal.

Deze hypothesen zeggen allemaal iets over de invloeden die meespelen bij het leren van een tweede taal. Er zijn nog veel meer variabelen die meespelen, die per individu verschillend zijn. Dat zijn echter invloeden die nooit methodebreed kunnen worden ondervangen. De rol van de moedertaal is al een bewerkelijke variabele, omdat er talrijke talen zijn in de wereld. Het is echter te doen om met de grootste talen te beginnen, de talen die het meest in de NT2-groepen te vinden zijn. Zo wordt er gedaan wat binnen de mogelijkheden van de universiteit ligt, om het NT2-onderwijs zo optimaal mogelijk invulling te geven.

Een laatste onderwerp dat is behandeld in de literatuurstudie, is het belang van oefeningen bij het leren van een taal. Oefeningen zorgen dat de geleerde stof herhaald wordt en door herhaling is een T2-er beter in staat om de nieuw geleerde informatie te onthouden.

Met deze informatie is er een basis gelegd voor de relevantie van de handleidingen. Er is namelijk bewezen dat de moedertaal invloed heeft, zowel positieve als negatieve, en dat daarop kan worden ingespeeld door een NT2-docent. Ook de oefeningen dragen bij tot het beter leren van een taal.

Het tweede deel van het eindwerkstuk bestaat uit het analyseren van de acht reeds bestaande NT2-handleidingen en aan de hand daarvan en tevens aan de hand van feedback die NT2-docenten hebben gegeven op de handleidingen, een advies uitbrengen voor uniformiteit. Dit heb ik gedaan in de vorm van een voorgestelde standaardopzet met advies erbij en in de vorm van een checklist. De eenheid wordt dus vooral in de opzet van de handleidingen aangebracht. De inhoud is moeilijk uniform te maken, omdat de bedoeling juist is dat deze divers is; iedere moedertaal verschilt immers op andere punten van het Nederlands. Deze opzet en checklist kunnen worden toegepast op de huidige handleidingen, maar kunnen ook als basis dienen voor nieuwe handleidingen die worden geschreven. De aangereikte opzet is, na het analyseren van de handleidingen, als volgt:

- 1) Inleiding;
- 2) Schematisch overzicht van de overeenkomsten en tevens een van de verschillen;
- 3) Theoretisch gedeelte, bestaande uit:
 - a. Uitleg over de fonologie
 - b. Uitleg over de morfologie
 - c. Uitleg over de syntaxis;
- 4) Gedeelte met oefeningen;

- 5) Antwoordmodel;
- 6) Lijst met taalkundige begrippen.

Deze opzet zal een leidraad zijn bij het uniformeren van de handleidingen. Wanneer alle handleidingen dezelfde opzet hebben, kunnen docenten gemakkelijker de informatie vinden die ze nodig hebben. Dit draagt vervolgens bij tot meer gebruik onder de docenten, waardoor de handleidingen zo optimaal mogelijk benut kunnen worden.

Bibliografie

- Appel, R. en Vermeer, A. (1994). *Tweede-taalverwerving en Tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Appel, R. en Muysken, P. (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bossers, B., Kuiken, F. & Vermeer, A. (2010). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Carroll, J. B. (1968). The psychology of language testing. In *Language testing symposium: A psycholinguistic approach* (pp. 46-69).
- Craats, I. van de, Corver, N. en Hout, R. van. (2000). Conservation of grammatical knowledge: on the acquisition of possessive noun phrases by Turkish and Moroccan learners of Dutch. *Linguistics*, 38(2), 221-314.
- Gass, S. en Selinker, L. (Eds.). (1992). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hui, Y. (2010). The Role of L1 Transfer on L2 and Pedagogical Implications. *Canadian Social Science*, 6(3), 97-103.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language learning*. New York: Pergamon Press Inc.
- Kuiken, F. (2011) (Vreemde) taalverwerving en de contrastieve aanpak. *N/F - Association des Néerlandistes de Belgique francophone*. (Vol. 10) Amsterdam: Amsterdam Center for Language and Communication.
- Kuiken F. et al. (2001). *Zebra docentenhandleiding*. ThiemeMeulenhoff, Amersfoort (2^e druk).
- Lado, C. (1957). *Linguistics across cultures. Applied linguistics for teachers*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rintell, E. (1984). The pragmatics of expressing emotion in a second language. In *Eighteenth Annual TESOL Convention*, Houston: TX.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10(1-4), 209-232.
- Skinner, B. (1974). *About Behaviorism*. New York: Random House Inc.
- Swan, M. & Smith, B. (Eds.). (1987). *Learner English: a teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Unsworth, S. & Blom, E. (2010). Comparing L1 children, L2 children and L2 adults. In: Blom, E. & Unsworth, S. (Eds.). *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. Amsterdam: John Benjamins. Pp. 201-222.
- Upton, T. A., & Lee-Thompson, L. C. (2001). The role of the first language in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(04), 469-495.
- Verhallen, M. en Verhallen, S. (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam: ITTA. Pp. 181-206

Bijlage 1: Feedback handleidingen NT2-docenten: enquête

Waarom denkt u dat het hebben en toepassen van kennis over de eerste taal van cursisten nuttig kan zijn voor de NT2 docent?	
Cursist	Docent
Uitleggen/bewust maken verschil T1 en T2 maakt begrijpen T2 makkelijker	Snel opsporen/voorkomen mogelijke fouten/moeilijkheden
	Begrip voor fouten vermindert frustratie en creëert meer geduld
	Weten aan welke onderwerpen misschien meer aandacht moet worden besteed en specifieker daarop inspelen, inspelen op individuele cursist/taal
	Gebruik kunnen maken voor verschillen en overeenkomsten
	Inzicht in hoe je kan aansluiten bij voorkennis, wat kan de cursist wel/niet vanuit moedertaal
	Betere uitleg (T1 doet X, NL doet Y)
	Nadeel: verschillende leerdertalen; kennis daarvan kan de docent afleiden (het gaat uiteindelijk om NT2)

Hoe zou een moedertaalspecifieke handleiding voor een NT2-docent het handigst opgebouwd kunnen zijn (denk bijvoorbeeld aan grootte, soorten voorbeelden, belang verschillende onderwerpen, etc)?

Per taal per taalgebied (fonologie, morfologie..etc) een **korte** beschrijving (al dan niet schematisch) + voorbeelden/oefeningen
 Veelgemaakte fouten op basis van interferentie (+voorbeelden)
 Overzichtstabel/-schema met de belangrijkste punten
 Bij oefeningen/voorbeelden ook uitgaan van communicatief belang.
 Haalbare doelen voor cursist dus kijken naar (start)niveau cursist (ook met de oefeningen)
 Focus op uitspraak
 Index met taalkundeterminen
 Didactische handleiding: hoe onderwijs je het NL naast deze T1
Online variant

In hoeverre wordt er naar uw idee al gebruik gemaakt van/rekening gehouden met T1-informatie binnen het NT2 domein? Licht het antwoord toe

weinig/matig:
 -Ondoenlijk om van iedere moedertaal de verschillen te weten en toe te passen.
 -Onvoldoende kennis
 -Makkelijker om 1 standaard boek te gebruiken voor alle leerlingen
 -Mensen zijn niet op de hoogte van het nut.
 -Maar een klein deel van de docenten heeft een taalwetenschappelijke opleiding gedaan, de 1 jarige -NT2 opleiding gaat niet diep genoeg in op de materie
 -(reguliere) Docenten weten de weg niet te vinden in T1 materiaal (uit tijdsgebrek of gebrek aan vakkennis)

Wat vond u prettig aan de handleiding(en)?

- per taal verkrijgbaar
- systematische opbouw
- De tabellen aan het begin met verschillen en overeenkomsten
- Aanwezigheid van oefenmateriaal
- De uitleg van de verschillen.
- De uitleg van de grammatica.
- Het feit dat ze allemaal op dezelfde manier zijn opgebouwd zoekt gemakkelijk.
- de links naar websites voor uitspraak
- positieve transfer
- achtergrond info/studiemateriaal
- taalkundig overzicht

Wat zou u gebruiken uit de handleiding(en)/wat vond u nuttig?

- informatie over de fonologie
- de overzichtstabellen
- links naar websites
- de vetgedrukte tekst maakt onderwerpen gemakkelijk vindbaar
- (bepaalde) oefeningen (al dan niet met vereenvoudigde instructie)
- achtergrond info voor uitleg/theorie
- de verschillen tussen L1/NL (interferentie)
- dingen opzoeken/naslagwerk als er een probleem wordt geconstateerd
- korte cursus?
- hangt af van doelgroep

Wat zou u veranderen aan de handleiding(en)?

- de grammatica oefeningen kunnen wat mij betreft eruit dus bijvoorbeeld oefeningen in meewerkend voorwerp te oefenen. Als docent kan je die zelf ook verzinnen en/of achterhalen want die staan ook in plenty NT2 methodes.
- zorg dat elke handleiding een duidelijke afzender heeft en zorg eventueel voor een adres waar vragen gesteld kunnen worden.
- niet in elke handleiding uitleggen hoe het zit met de invloed van de T1 op T2. Je kunt je zelfs afvragen of niet elke gediplomeerde NT2 docent dat al weet.
- denk goed na over welke informatie over de taalsituatie in een land relevant is. Wel info over welke talen er in Marokko gesproken worden, maar niet hoe het Arabisch in Marokko terecht gekomen is.
- Een korte, bondige, praktische samenvatting per handleiding, per taal.
- een klein foutje in de handleiding Turks (over de plaats van het onbepaald lidwoord, deze komt nl. meestal tussen het bvnw en het znw)
- De opmerking dat er geen lidwoorden bestaan in het Russisch staat wel in de scriptie, maar zou ik ook in de inleiding plaatsen.
- dit leent zich erg voor een digitale variant, zodat je nog sneller kan zoeken.
- de uitleg over de naamvallen was erg uitgebreid. Je kunt je afvragen of je dit als docent Nederlands moet weten. Ik denk dat een korte uitleg over de naamvallen volstaat, zonder daarbij diep in te gaan op de specifieke naamvallen.

- de oefeningen voor de cursisten zijn van een pittig taalniveau. Beginnende taalleerders kunnen deze oefeningen nog niet maken. Ik zou adviseren om opdrachten toe te voegen voor verschillende taalniveaus.
- Ik had bij de oefeningen graag een niveauaanduiding in CEFR gehad.
Inkorten! Maak het zo kort en bondig mogelijk. Mensen lezen en gebruiken het anders niet! Dat zou zonde zijn.
- de uitspraak problemen in een tabel, hetgeen het overzichtelijk maakt. de letters die anders worden uitgesproken in een aparte tabel.
De tekst voor het Spaans was naar mijn idee te uitgebreid. Er zaten ook voorbeelden in maar die werken niet altijd op papier is mijn ervaring. Misschien een idee om er audiovoorbeelden aan toe te voegen?
- Ik zou ze wat toegankelijker maken voor een geïnteresseerde die geen universitaire opleiding genoten heeft.
- allemaal dezelfde opbouw, dat vergemakkelijkt het snel terugzoeken van informatie.
- Misschien meer eenheid in lay-out? Ik heb ze nog niet allemaal goed bekeken, maar ik vind het fijn als ik alles op dezelfde plek kan terugvinden.
- Minder gedetailleerd, het beperkt houden tot de grote lijnen op een overzichtelijke manier gepresenteerd.
- Veel te veel details over de soorten werkwoorden. maakt niet uit: in de tegenwoordige tijd komt het werkwoord zijn niet voor in het MA, dus of het nou koppelwerkwoord is of zich bevinden, zelfde verhaal: ana mrida, ana fe-l-meghrib. In de verleden tijd komt het ww zijn trouwens wel voor: kunt mrida.
- Literatuurlijst completeren.
- Indonesisch: voor een docent is de handleiding helder, dus niets.
- Marokkaans-Arabisch: ook uitleg over andere algemene onderdelen van de taal.
Ik zou woorden aan willen bieden in woordclusters, rekening houdend met bekende woorden uit de moedertaal.

Op- en aanmerkingen
1 boek maken
Beperkte keuzes in de Marokkaanse handleiding gemaakt zijn.
Studiedagen
Onderscheid niveaus in oefeningen
Apart boekje voor basisschoolleerkrachten
Handleidingen niet goede omschrijven: eerder een naslagwerk

Waarom handig voor u
- Uit (professionele) interesse/nieuwsgierigheid
- Voor aandacht aan uitspraak
- Om te gebruiken in mijn vak/les
- Om cursisten beter te begrijpen

Bijlage 2: Checklist

<i>Algemene opzet</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Heeft de handleiding de opzet zoals hierboven beschreven?
<i>Theorie</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Behandelt de handleiding kenmerken die specifiek moeilijk zijn voor leeders van de betreffende taal, en geen moeilijkheden voor iedere NT2-er?
<ul style="list-style-type: none"> • Wordt er gebruik gemaakt van voorbeeldzinnen in de theorie?
<ul style="list-style-type: none"> • Ligt de nadruk bij het uitleggen van een grammaticale regel op de vreemde taal?
<ul style="list-style-type: none"> • Biedt de handleiding verwijzingen voor extra digitale verdieping/uitleg/oefeningen aan?
<i>Oefeningen</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Biedt de handleiding oefeningen?
<ul style="list-style-type: none"> • Worden de onderwerpen die in de theorie besproken werden, waaruit duidelijk werd dat er verschillen tussen de twee talen zaten, herhaald in de oefeningen?
<ul style="list-style-type: none"> • Is er met het opstellen van de oefening rekening gehouden met het taalniveau van de cursist?
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Overig</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Is er een index met taalkundetermen aanwezig?
<ul style="list-style-type: none"> • Is er een overzichtstabel of beknopt schema te vinden in de handleiding, dat zowel de verschillen als overeenkomsten tussen de talen samenvat?