

De rol van input in tweedetaalverwerving

Een literatuuronderzoek bekeken in de praktijk

Merina Daudeij (3972852)

Bachelor eindwerkstuk (cursuscode: NE3VD11017)

ECTS: 7,5

Begeleider: dr. Marko Simonovic

Tweede lezer: dr. Jacomine Nortier

Datum: 15-04-2016

Blok: 3

Jaar van afronding: 2016

Samenvatting

Deze scriptie gaat over de rol van input in tweedetaalverwerving. De eerste onderzoeksvraag die hierbij is opgesteld, luidt: Wat is input en wat is de rol ervan in tweedetaalverwerving bij kinderen van de basisschoolleeftijd? Uit het literatuuronderzoek blijkt dat input omschreven kan worden als de spraak die de leerder in een betekenisvolle context hoort. Het gaat om gebeurtenissen waarbij de zintuigen aspecten waarnemen en men leert een tweede taal door blootstelling aan T2-stimuli. De tweede onderzoeksvraag luidt: Hoe wordt input gecontroleerd in de praktijk? Uit de vergelijkende analyse blijkt dat de theorie over input niet altijd toepasbaar is in de praktijk. Het belangrijkste punt van overeenstemming ligt bij het aspect taalverwerving. Alle partijen zijn het tevens eens over het nut van het geven van een zo rijk mogelijk aanbod aan anderstalige kinderen, ongeacht individuele verschillen. Discussie blijft bestaan over op welke manier de verwerving precies plaatsvindt en of kinderen na een bepaalde leeftijd meer baat hebben bij NT2-onderwijs om de tweede taal te kunnen leren.

Inhoudsopgave

1.	Inleiding en onderzoeksvraag	blz. 04
2.	Theoretisch kader	blz. 06
	2.1 Input	blz. 06
	2.2 Intake	blz. 06
	2.3 Kritische periode	blz. 07
3.	Methode	blz. 08
	3.1 Materiaal analyse <i>Ondersonline</i>	blz. 08
	3.2 Materiaal analyse basisschool	blz. 09
	3.3. Proefpersonen analyse basisschool	blz. 09
4.	Literatuuronderzoek	blz. 10
	4.1 Het Monitor Model	blz. 10
	4.1.1. De Monitor Hypothesis	blz. 10
	4.1.2. De Input Hypothesis	blz. 11
	4.1.2.1 <i>Child directed speech</i>	blz. 11
	4.1.3. De Affective Filter Hypothesis	blz. 11
	4.2 Kritiekpunten op het Monitor Model	blz. 12
	4.2.1. <i>Child directed speech</i>	blz. 12
	4.2.2. Begrijpelijke spraak	blz. 12
	4.2.3. Foreigner talk	blz. 12
	4.3 Begrijpelijke input in het klaslokaal	blz. 13
5.	Resultaten	blz. 14
	5.1 Beweringen van de website <i>Ondersonline</i>	blz. 14
	5.1.1. Tweedetaalverwerving	blz. 14
	5.1.2. Onderscheid leren en verwerven	blz. 15
	5.1.3. Begrijpelijke input	blz. 15
	5.1.4. Tweedetaalonderwijs	blz. 15
	5.1.5. Contact met de leerkracht	blz. 15
	5.2 Antwoorden op de vragenlijsten	blz. 16
	5.2.1. Tweedetaalverwerving	blz. 16
	5.2.1.1. Foreigner talk	blz. 16
	5.2.1.2. Krashens $i+1$	blz. 16
	5.2.1.3. Kritische periode	blz. 16
	5.2.2. Onderscheid leren en verwerven	blz. 16
	5.2.3. Begrijpelijke input	blz. 17
	5.2.4. Tweedetaalonderwijs	blz. 17
	5.2.5. Contact met de leerkracht	blz. 17
6.	Discussie	blz. 18
	6.1 Tweedetaalverwerving	blz. 18
	6.1.1. Foreigner talk	blz. 18
	6.1.2. Kritische periode	blz. 18
	6.2 Onderscheid leren en verwerven	blz. 19
	6.3 Begrijpelijke input	blz. 19
	6.4 Tweedetaalonderwijs	blz. 19
	6.5 Contact met de leerkracht	blz. 20
7.	Conclusie	blz. 21
8.	Literatuurlijst	blz. 23
	Bijlage 1 Vragenlijsten	blz. 25
	Bijlage 2 Beantwoorde vragenlijsten in tabellen weergegeven	blz. 29

1. Inleiding

It is trivial to point that no individual can learn a second language without input of some sort."

(Gass, 1997:3).

Bij het onderzoeken van tweedetaalverwerving komt één aspect terug in alle theorieën die erover gevormd zijn: *input*. Zoals Gass aangeeft, is er geen model dat volledig het fenomeen tweedetaalverwerving kan beschrijven (Gass, 1997:1). Bij theorieën over eerstetaalverwerving is goed de lijn van ontwikkelingen waar te nemen in opvattingen over taalverwerving, en de rol van input in elk van deze theorieën.

Vanaf 1950 ging het behaviorisme bijvoorbeeld een rol spelen in de onderwijswereld (Demírezen, 1988:136). Het concept 'input' deed in deze stroming zijn intrede toen in de jaren '70 van de vorige eeuw gesteld werd dat de taal waaraan de leerder wordt blootgesteld (met andere woorden de input) het belangrijkste is in taalleren (Gass, 1997:49). Taalleren was een proces van gewoontevorming en een kwestie van imitatie (Bossers et al., 2013:23). De input was dan ook de bron waaruit geput kon worden. Er ontstond echter nogal wat debat over hoe een mens daadwerkelijk taal ontwikkelt. Gebleken was dat kinderen tijdens taalleren meer doen dan alleen hun omgeving imiteren; één van de bekende voorbeelden is dat kinderen nieuwe woorden en zinscombinaties maken die zij nooit uit de omgeving gehoord kunnen hebben (Bossers et al., 2013:23).

Als reactie hierop ontstond het generativisme. In deze stroming wordt gesteld dat mensen ter wereld komen met een aangeboren taalverwervingsmechanisme: het *language acquisition device* (LAD) (Bossers et al., 2013:26). Het concept 'input' kwam hierbij enigszins op de achtergrond te staan omdat het werd gerelateerd aan het behaviorisme. De leerder was immers zelf actief bezig om een taalsysteem te creëren en aangenomen werd dat er sprake was van een aangeboren structuur die de leerder moest toepassen op zijn taal (Gass, 1997:51).

De ontwikkelingsstappen in het taalleerproces werden verder onderzocht en hieruit kwam de ontdekking dat de rol van de omgeving cruciaal was voor (tweede)taalverwerving (Bossers et al., 2013:30). Dit is de interactionele benadering zoals opgesteld door Huls (1982, in Extra, van Hout & Vallen, 1987:69). Zij stelt dat het taalaanbod (dus de input) en de interactie met moedertaalsprekers de belangrijkste aspecten in het (T2-)leerproces zijn (Bossers et al., 2013:31).

Dit zijn drie verschillende theorieën over taalverwerving. In elke theorie speelt het concept input een andere rol; dit is dan ook de reden dat ik dieper wil ingaan op het concept. Het doel van mijn scriptie is een vergelijking maken tussen wat de literatuur zegt over input in tweedetaalverwerving en hoe dit voorkomt in de praktijk. De praktijksituatie die ik wil onderzoeken is het basisonderwijs. Ik zal kijken naar de ervaringen van basisschooldocenten als het gaat om kinderen die in de klas komen, die het Nederlands als een tweede taal moeten leren.

De onderzoeksvragen die ik heb opgesteld, luiden:

1. Wat is input en wat is de rol ervan in tweedetaalverwerving bij kinderen van de basisschoolleeftijd?
2. Hoe wordt input gecontroleerd in de praktijk?

De opbouw is als volgt. In hoofdstuk 2 zal een theoretisch kader geschetst worden waarin de definitie van input verder wordt toegelicht. In het daaropvolgende hoofdstuk zal de methode besproken worden. In hoofdstuk 4 zal een

literatuuronderzoek gedaan worden naar theorieën rondom input. In hoofdstuk 5 zullen analyses van de praktijk aan bod komen, namelijk de website *Oudersonline* en het basisonderwijs. In de discussie in hoofdstuk 6 zal met deze informatie een analysevergelijking gemaakt worden. Bekeken wordt welke vergelijkingen te trekken zijn tussen de diverse partijen (deze partijen zullen besproken worden in de methode). In hoofdstuk 7 zal de conclusie van het onderzoek te lezen zijn, waarin de onderzoeksvragen beantwoord zullen worden. In hoofdstuk 8 is de literatuurlijst te vinden. Daaronder zijn de bijlagen te vinden, bestaande uit een afgenomen vragenlijst en de antwoorden daarop.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal dieper ingegaan worden op de definitie van input. Een onderscheid zal gemaakt worden tussen input en intake. Ook zal worden ingegaan op de kritische periode, omdat dit wellicht invloed kan hebben op de mate waarin tweedetaalverwerving plaatsvindt bij kinderen van de basisschool.

2.1 Input

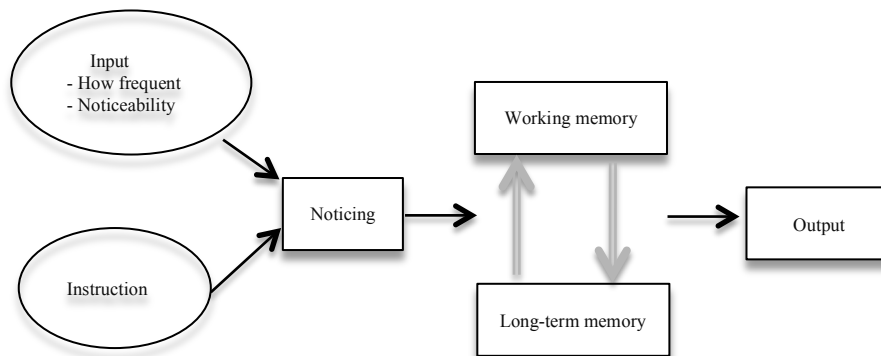
Input kan worden gedefinieerd als ‘de spraak die de leerder in een betekenisvolle context hoort’ (Carroll, 2001:8). Corder (1967) stelt dat input de informatie is die de leerder opneemt; het is niet per se alle informatie die de leerder hoort (Gass, 1997:61). VanPatten en Cadierno (1993) geven tevens aan dat input taal is die betekenis codeert (p.46). Er zijn dus veel verschillende definities, maar veel auteurs geven niet precies aan wat zij bedoelen met de term als erover wordt geschreven (Carroll, 2001:8). Wel ziet Carroll als overeenkomst dat het gaat om gebeurtenissen die worden waargenomen door het visuele en auditieve systeem. Deze gebeurtenissen zijn observeerbaar en meetbaar en daarom te analyseren (Carroll, 2001:8). Carroll voegt aan deze definitie de term ‘stimuli’ toe waarmee ze verwijst naar alle “observeerbare instantiaties van de tweede taal met dit woord” [input, M.D.].

De *dynamic system theory* (DST) zegt dat input bestaat uit geluiden of woorden in zinnen en teksten. Input kan gezien worden als één van de bronnen voor taalontwikkeling. Het is echter ook nodig om het ‘systeem op gang te houden’ (Piske & Young-Scholten, 2009:71). De DST gelooft dat de hersenen een netwerk zijn waarin connecties worden gesterkt door informatie-input. Als informatie niet gebruikt wordt, kunnen connecties zwakker worden of zelfs verloren gaan. Daarom is input nodig als bron voor zowel behoud als groei (Piske & Young-Scholten, 2009:71). Bij taalontwikkeling verandert het systeem constant omdat er constant nieuwe verbindingen worden gemaakt. De rol van input verandert hierin mee. Dezelfde informatie kan dus een verschillende betekenis hebben op verschillende momenten omdat de condities in de omgeving veranderen (Piske & Young-Scholten, 2009:72, Carroll, 2001:8).

2.2 Intake

Een belangrijk verschil is te maken tussen input en *intake*: input gaat om de observeerbare stimulus, terwijl intake om de informatie gaat die de leerder uit deze stimulus haalt (Carroll, 2001:8). De *noticing hypothesis* stelt dat wat de leerder *notices* [opmerkt] in de input hetgeen is dat hij als intake opneemt en leert. Het opmerken zelf resulteert niet in verwerving maar is het startpunt. De T2-leerder begint pas met het verwerven van een taalaspect als hij zich bewust is van dat aspect in de input (Schmidt, 1955:20. In: Hummel, 2013:82). Hieronder wordt het model van Skehan (1998) ingevoegd dat de invloeden beschrijft die meespelen in het opmerken van talige aspecten.

Figuur 1. Influences upon noticing (Skehan, 1998:49. In: Hummel, 2013:83).



Een T2-leerder merkt talige aspecten dus op als zij een hoge frequentie hebben en ook instructie speelt mee in het bewust maken van een aspect. Nadat iets is opgemerkt gaat dit het werkgeheugen in waarna de leerder het aspect kan uiten. Carroll (2001) geeft tevens aan dat *intake* een mentale representatie is van een fysieke stimulus (p.9). Ze stelt dat er dankzij het monitor model van Krashen verwarring is ontstaan over dat intake hetzelfde zou zijn als *comprehensible speech* [begrijpelijke spraak]. Dit is niet het geval. Als een spraaksignaal succesvol ontleed is, kan begrijpelijke spraak voorkomen. Maar de leerder moet eerst de grammaticale kenmerken geleerd hebben vóórdat een tweede taal ontleed kan worden (Carroll, 2001:9). Het monitor model geeft het echter andersom aan, namelijk dat de geleerde competentie van de leerder invloed kan hebben op de verworven competentie. De geleerde competentie werkt hier als een monitor. Het model zal in hoofdstuk 4 paragraaf 4.1.1. verder besproken worden.

2.3 Kritische periode

Kinderen lijken een taal moeiteloos te verwerven zonder hulp of instructie van buitenaf. Onderzoekers zagen echter een grens in deze mogelijkheid. Dit wordt de kritische of sensitieve periode genoemd, wat staat voor de tijd waarin bepaald gedrag verworven wordt zonder moeite en externe interventie (Hummel, 2013:170). Penfield & Roberts (1959) stellen dat het einde van deze periode is als het kind negen jaar is. Lenneberg legt de grens aan het eind van de puberteit, rond het 13^e jaar, op basis van neurologische en klinische bewijzen (1967:176. In: Hummel, 2013:170). Kinderen uit het basisonderwijs zouden volgens deze theorie in staat moeten zijn om de tweede taal vloeiend te verwerven, omdat zij blootgesteld worden aan de taal vóór het einde van de kritische periode.

3. Methode

Om te onderzoeken welke rol input speelt in de tweedetaalverwerving en welke theorieën er bestaan over de toepassing ervan in de praktijk zal eerst literatuuronderzoek worden gedaan. Dit onderzoek wordt gepresenteerd in hoofdstuk 4. Meer algemene zaken rondom input zijn besproken in het theoretisch kader in hoofdstuk 2. De besproken aspecten in het literatuuronderzoek zijn ingedeeld in kopjes om de onderwerpen af te kunnen bakenen. Deze onderwerpen zullen vervolgens gebruikt worden in de analyses.

Er zullen twee analyses worden gedaan. Ten eerste zal de populairwetenschappelijke website *Oudersonline* onderzocht worden, om de gemaakte beweringen te bekijken als het gaat over de aspecten zoals in het literatuuronderzoek besproken. Ten tweede zal het basisonderwijs onderzocht worden om te bekijken hoe de aspecten uit het literatuuronderzoek in het onderwijs naar voren komen. Via vragenlijsten zal de ervaring van basisschooldocenten worden bekeken. Met deze analyses zal een vergelijking gemaakt worden. Hier wordt op teruggekomen bij de resultaten. In de conclusie kan dan worden vastgesteld wat de verschillen en overeenkomsten zijn van de drie partijen – literatuur, *Oudersonline* en het basisonderwijs.

Om het geheel overzichtelijker te maken zal de onderstaande tabel aan het begin van elk hoofdstuk worden ingevoegd. Met een markering wordt aangegeven welke ‘partij’ in de betreffende sectie wordt behandeld. De onderwerpen uit de tabel zijn gekozen op basis van het literatuuronderzoek en de adviezen die op *Oudersonline* worden gegeven. De vragen van de vragenlijst voor docenten gaan dan ook over deze onderwerpen.

	Literatuuronderzoek	<i>Oudersonline</i>	Vragenlijsten docenten	Analysevergelijking
Tweedetaalverwerving	4.1.2	5.1.1	5.2.1	6.1
Onderscheid leren en verwerven	4.1.1	5.1.2	5.2.2	6.2
Begrijpelijke input	4.1.2	5.1.3	5.2.3	6.3
Tweedetaalonderwijs	4.3	5.1.4	5.2.4	6.4
Contact met de leerkracht	x	5.1.5	5.2.5	6.5

3.1 Materiaal *Oudersonline*

Als ouders advies nodig hebben over het vraagstuk kinderen en de opvoeding ervan kunnen zij onder andere terecht bij de website www.oudersonline.nl. Volgens de website zelf is *Oudersonline* de grootste ouders-community van Nederland. Zij ontvangen maandelijks 700.000 bezoekers die 20.000 berichten op het forum plaatsen¹.

Voor de gebruikte gegevens van *Oudersonline* zijn in de zoekfunctie van de website de woorden ‘tweede taal’ ingevoerd. De gevonden artikelen zijn doorgelezen en bepaalde adviezen en beweringen zijn gebruikt voor de analyse. In sommige artikelen werden dezelfde beweringen gedaan. Geprobeerd is om de beweringen en adviezen samen te nemen onder kopjes. Voor deze analyse zijn negen artikelen gebruikt van de website. In de literatuurlijst zijn de URL’s hiervan te vinden.

¹ <http://www.ouders.nl/onderwerpen/van-de-redactie>

3.2 Materiaal analyse basisschool

Om de ervaringen van basisschooldocenten te onderzoeken is een vragenlijst opgesteld, bestaande uit zeven vragen die beantwoord kunnen worden door het kiezen van een optie (a, b, c en soms d) en door eventuele aanvulling te geven op de stippellijnen die naast de optie zijn bijgevoegd. Voorafgaand aan de vragenlijst werd een aantal algemene vragen gesteld: leeftijd en geslacht, de ervaring op het gebied van lesgeven in het algemeen en het lesgeven aan anderstalige kinderen. Deze vragen kunnen later gebruikt worden in de discussie.

De eerst drie vragen bevragen wat de docent zou doen in een klassensituatie waarbij een kind uit Engeland (Charles) in de klas komt. Hij is in dit geval het kind dat het Nederlands als tweede taal moet leren. De opties a en b geven bepaalde adviezen, gebaseerd op de beweringen van *Oudersonline* dan wel de literatuur, en optie c zegt: ‘anders, namelijk...’ Als optie d aanwezig is, bestaat optie c ook uit een bewering die gebaseerd is op de twee eerder genoemde partijen. Vraag vier tot en met zes bevragen het aspect taalverwerving. Begrijpelijke input, de vraag of taalverwerving een automatisch proces is voor kinderen en het bestaan van een kritische periode worden bevestigd. Vraag zeven gaat over of de docent gebruik maakt van voor- en vroegschoolse educatie (VVE) of NT2-onderwijs en of deze methoden het kind helpen in de tweedetaalverwerving.

3.3 Proefpersonen analyse basisschool

De vragenlijsten zijn afgenomen bij tien basisschooldocenten; zes vrouwelijke en vier mannelijke docenten. Zeven docenten zijn werkzaam op basisschool de Driemaster te Voorburg. Eén docent heeft daar tevens een aantal jaar gewerkt en is nu eigenaar van een bijlescentrum waar vooral anderstalige kinderen bijzitten. Twee docenten zijn leraar in opleiding en hebben minder ervaring met het werken met anderstalige kinderen. Wel zitten waarschijnlijk de adviezen die zij op de PABO te horen krijgen nog vers in het geheugen waardoor hun mening daar wellicht op gebaseerd is, wat naar mijn idee ook bruikbaar is.

Over de afgenomen vragenlijsten zijn de volgende zaken op te merken. De vragenlijst is bij tien basisschooldocenten afgenomen, de antwoorden zijn daarom niet te generaliseren over alle docenten in het basisonderwijs. Daar komt bij dat zeven van de docenten lesgeven op dezelfde basisschool in Voorburg, wat maakt dat de meningen ook niet te generaliseren zijn over verschillende plaatsen in Nederland. Ook is er één docente die twee vragen van de vragenlijst niet heeft ingevuld, waardoor vraag een en vraag twee maar negen respondenten hebben. Ten slotte hebben twee leraren in opleiding de vragenlijst ingevuld. Zij hebben minder ervaring met het lesgeven (aan anderstalige kinderen) waardoor hun antwoorden hier dus ook minder op gebaseerd zijn. Hier moet dus rekening mee gehouden worden bij het lezen van de resultaten en conclusie. De volledige vragenlijst is te vinden in bijlage 1. In bijlage 2 zijn in tabellen de antwoorden van de docenten op de vragenlijst te vinden.

4. Literatuuronderzoek

In dit hoofdstuk zal onderzocht worden wat de literatuur zegt over input in tweedetaalverwerving. Met name Krashen (1982) is diep ingegaan op dit aspect, bijvoorbeeld in zijn monitor model (1977). Dit model zal verder besproken worden. Ook het concept ‘begrijpelijke input’ zal aan bod komen, en meer specifiek als dit voorkomt in het klaslokaal.

	Literatuuronderzoek	Oudersonline	Vragenlijsten docenten	Analysevergelijking
Tweedetaalverwerving	4.1.2	5.1.1	5.2.1	6.1
Onderscheid leren en verwerven	4.1.1	5.1.2	5.2.2	6.2
Begrijpelijke input	4.1.2	5.1.3	5.2.3	6.3
Tweedetaalonderwijs	4.3	5.1.4	5.2.4	6.4
Contact met de leerkracht	x	5.1.5	5.2.5	6.5

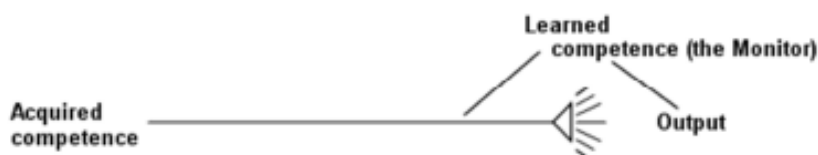
4.1 Het Monitor Model

In deze sectie zal het monitor model van Krashen (1982) besproken worden. Dit model bestaat uit vijf theorieën over tweedetaalontwikkeling. De belangrijkste aanname van het model is dat begrijpelijke input cruciaal is om een tweede taal te verwerven (Krashen, 1982:57). Het model is voor het eerst beschreven in 1977, maar na verloop van tijd kwam er veel kritiek op de achterliggende theorieën (Gass, 1997:80). Het heeft echter veel met input te maken en zal daarom verder besproken worden. Van de vijf theorieën worden er drie besproken op basis van hun relevantie voor deze scriptie.

4.1.1. De Monitor Hypothesis

De *monitor hypothesis* gaat in op het onderscheid tussen leren en verwerven. Krashen geeft aan dat taalverwerving een talige uiting in de tweede taal initieert en verantwoordelijk is voor taalvloeiendheid. Leren heeft maar één functie, namelijk als monitor of ‘bewerker’. Leren is van belang bij het maken van veranderingen in de vorm van een talige uiting, nadat deze geproduceerd is door het verworven systeem. Dit kan al gebeuren vóór het spreken of schrijven (Krashen, 1982:18). In figuur 2 wordt de hypothese toegelicht. (Krashen, 1982:18).

Figuur 2. Leren en verwerven in tweedetaalproductie (Krashen, 1982:18).



Krashen zegt over deze figuur: “Conscious learning is available only as a ‘Monitor’, which can alter the output of the acquired system before or after the utterance is actually spoken or written. It is the acquired system which initiates normal, fluent speech utterances.” (Krashen, 1982:18). Hij stelt met de *monitor hypothesis* dus dat de geleerde competentie de verworven competentie kan bewerken. De *monitor hypothesis* zegt dat geleerde competentie maar een gelimiteerde rol speelt in de tweedetaalprestatie.

4.1.2. De Input Hypothesis

Na het beschrijven van de *monitor hypothesis* zegt Krashen: “If the Monitor hypothesis is correct, that acquisition is central and learning more peripheral, then the goal of our pedagogy should be to encourage acquisition. The question of how we acquire then becomes crucial.” (Krashen, 1982:22). Volgens Krashen kan de *input hypothesis* antwoord geven op de cruciale vraag in het onderzoeksveld, namelijk hoe de mens taal verwerft (Krashen, 1982:22). Krashen spreekt in de *input hypothesis* over hoe de mens tot $i+1$ komt. Met ‘ i ’ wordt de huidige competentie bedoeld en met ‘ $+1$ ’ één niveau hoger. De hypothese stelt dat de leerder van stadium i naar stadium $i+1$ komt als hij de input begrijpt die in dit laatstgenoemde stadium zit. Met begrip gaat het alleen om het begrijpen van de betekenis, de leerder laat hierbij de grammaticale vorm dus even buiten beschouwing. Krashen zegt dat een leerder alleen taal kan verwerven als deze iets boven het niveau zit dan dat de leerder op dat moment heeft. Een leerder doet dit door het gebruiken van de context. Ook andere aspecten zoals wereldkennis worden gebruikt (Krashen, 1982:22). De leerder gaat dus eerst op zoek naar betekenis en aan de hand daarvan wordt de taalstructuur verworven. De *input hypothesis* zegt ook dat de input pas wordt begrepen als de communicatie succesvol was. De beste input zou daarom niet met opzet naar $i+1$ moeten streven (Krashen, 1982:23).

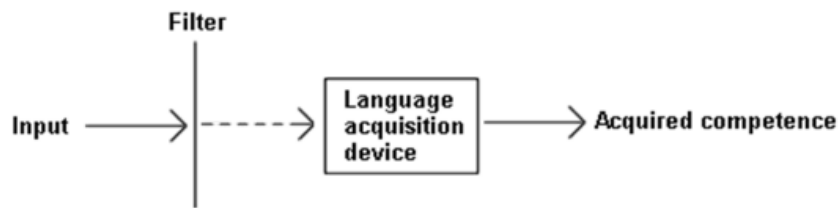
4.1.2.1 Child directed speech

Bij de *input hypothesis* heeft Krashen gekeken naar de manier waarop eerstetaalverwerving plaatsvindt bij kinderen. Te zien is dat ouders meestal gebruik maken van *child directed speech* waarin de spraak zodanig wordt aangepast aan het kind om het, volgens de ouders, zo begrijpelijk mogelijk te maken voor het kind. Toch wordt het niet met opzet toegepast zodat het kind de taal leert, maar meer ter bevordering van de communicatie (Krashen, 1982:23). Ook wordt de spraak aangepast aan het kind, dat wil zeggen dat het oploopt in moeilijkheidsgraad aangezien een kind meer kan begrijpen naarmate het ouder wordt. *Child directed speech* is meestal gericht op aspecten die het kind in het ‘hier en nu’ kan waarnemen (Krashen, 1982:24). De *input hypothesis* voorspelt dat *child directed speech* nuttig is voor het kind omdat het is gefocust op het zo begrijpelijk mogelijk maken van de input die het kind ontvangt. Op deze manier begrijpt het kind eerst wat er wordt gezegd en zodoende leert het taal (Krashen, 1982:24). Uit het tweedetaalverwervingsveld is gebleken dat de leerder de taal moet verwerven en dat deze verwerving in een bepaalde volgorde verloopt. Er is daarom ook sprake van $i+1$ in de tweedetaalverwerving. Ook is aangepaste spraak te vergelijken met *child directed speech* die kinderen meestal horen. Bij tweedetaalleerders is er tevens sprake van dit soort aangepaste spraak, meestal in de vorm van *foreigner talk* [als de moedertaalspreker tegen de leerder praat met aanpassingen] (Krashen, 1982:24). Ook deze spraak is ter verhoging van begrip en is aangepast aan het niveau van de leerder. De *input hypothesis* voorspelt dan ook dat gesimplificeerde spraak nuttig is voor de tweedetaalleerder net zoals *child directed speech* nuttig is voor het kind (Krashen, 1982:25).

4.1.3 De Affective Filter Hypothesis

De *affective filter hypothesis* gaat over de affectieve factoren die betrokken zijn bij het tweedetaalverwervingsproces (Krashen, 1982:29). Het is namelijk gebleken dat het tweedetaalverwervingsproces niet voor iedereen even succesvol verloopt. Krashen heeft hiervoor een affectieve filter voorgesteld, waarin ‘*affect*’ staat voor aspecten als motivatie, attitude, zelfverzekerdheid en angst [*anxiety*] (Gass, 1997:82). In onderstaande figuur wordt de filter toegelicht.

Figuur 3. Werking van de affective filter (Krashen, 1982:31).



Zoals in de figuur te zien is, werken de eerder genoemde aspecten als een blokkade of filter waardoor de input niet binnen kan komen bij de leerder, waardoor er geen verwerving plaats kan vinden. De *affective filter* is volgens Krashen dus verantwoordelijk voor individuele variatie in tweedetaalverwerving (Gass, 1997:82). Volgens Krashen zijn twee condities nodig voor succesvolle verwerving: ten eerste begrijpelijke input (Krashen voegt hieraan toe: “Or even better: comprehended input”), en ten tweede een zwakke *affective filter* zodat de input binnen kan komen (Krashen, 1982:33). Krashen stelt dat kinderen een tweede taal sneller oppikken omdat de *affective filter* bij hen lager is dan bij volwassenen het geval is.

4.2 Kritiekpunten op het Monitor Model

4.2.1. *Child directed speech*

Zoals gezegd is er veel kritiek gekomen op het monitor model. Hier zullen enkele punten worden besproken. *Child directed speech* is een vorm van input waar de meeste kinderen mee te maken hebben (Gass, 1997:55). De vraag blijft echter of deze aangepaste spraak eigenlijk nuttig is voor het leren van een taal. In sommige niet-westerse culturen spreken ouders namelijk helemaal niet tegen hun kinderen en deze kinderen leren ook het volledige taalsysteem (Gass, 1997:55). De stelling dat *child directed speech* leerzamer voor kinderen zou zijn omdat gebruik gemaakt wordt van begrijpelijke input is daarom niet waar, want de taal is in dit geval versimpeld en dergelijke simplificatie zou juist de taalontwikkeling vertragen (Gass, 1997:56). Als input een positieve rol speelt, zou dat betekenen dat een kind zijn spraak aanpast op basis daarvan. De volwassene past de spraak aan het kind aan, maar de vraag is of de ouder dat op basis van de uitingen van het kind doet of dat het kind de volwassene volgt (Gass, 1997:56).

4.2.2. *Begrijpelijke spraak*

Carroll (2001) heeft tevens kritiek op de *monitor hypothesis* omdat zij stelt dat intake en begrijpelijke spraak niet hetzelfde zijn, zoals door Krashen in het monitor model wordt samengenomen. Was het wel hetzelfde, dan zou dat betekenen dat grammatica ook geleerd kan worden door begrijpelijke spraak. Er is echter geen bewijs dat de leerder bewust kenmerken van spraaksignalen kan waarnemen. De leerder leert dus niet de geluiden van de T2 door uit de spraaksignalen lettergrepen te kunnen onderscheiden of een zin op te delen in zinsdelen en deze te ontleden. Carroll zegt dan ook: “Krashen got it backwards” (Carroll, 2001:9).

4.2.3. *Foreigner talk*

Ook is gebleken dat *foreigner talk* niet altijd nuttig is voor de tweedetaalleerder. Het kan namelijk voorkomen dat de moedertaalspreker zijn spraak zodanig aanpast dat het grammaticaal niet meer klopt. *Foreigner talk* is in dit geval dan ook van negatieve invloed op de taalleersituatie omdat hierbij sprake is van foutieve input waar de

tweedetaalleerder niets van leert. De hypothesen die de leerder had gevormd zullen niet kloppen zodat de leerder niet verder kan in zijn taalontwikkeling (Bossers et al., 2013:32). Er moet goed gelet worden op het verschil tussen *child directed speech*, waarbij sprake is van een (grammaticaal correcte) versimpeling van het taalaanbod, en *foreigner talk*, wat dus niet bevorderlijk is voor de T2-leerder. Krashen (1982) zegt over het aanpassen van de spraak: “Such characteristics (...) appear to be more or less common to different types of simple codes, such as caretaker speech, foreigner-talk, and teacher-talk (...), and clearly help make input language more comprehensible.” (Krashen, 1982:59). Het lijkt er op dat Krashen het verschil tussen *child directed speech* en *foreigner talk* niet goed uit elkaar haalt. Hier moet echter wel een duidelijk onderscheid gemaakt in worden, vooral op het gebied van (on)grammaticaliteit.

4.3 Begrijpelijke input in het klaslokaal

Krashen geeft aan dat begrijpelijke input het belangrijkste aspect is in tweedetaalverwerving, wat ook laat zien waarom mensen geen tweede taal kunnen leren van luisteren naar de radio of kijken naar de TV (Krashen, 1982:57). Deze input is niet begrijpelijk omdat het niet aan de spreker is aangepast.² Ook stelt Krashen dat een gesprek niet hetzelfde is als taalonderwijs geven. Een goede docent is volgens hem iemand die de input begrijpelijk kan maken voor een niet-moedertaalspreker, ongeacht zijn of haar eigen niveau. Aspecten die een leraar kan toepassen om begrip te bevorderen bij een niet-moedertaalspreker zijn syntactische simplificatie, kortere zinnen en meer gebruik van hoog frequente woorden (Krashen, 1982:59). Dit lijkt op de kenmerken die ouders gebruiken met *child directed speech*. Krashen geeft het advies om te focussen op de communicatie en dan komt de optimale input “vanzelf” naar boven. Ook zal in het klaslokaal extra-linguïstische informatie beschikbaar moeten zijn zoals afbeeldingen om de focus te leggen op het ‘hier en nu’. De docent kan tevens ingaan op onderwerpen waar de leerder al iets vanaf weet, maar moet daarbij opletten dat hij net iets erbij betreft wat nog niet bekend is voor de leerder, omdat anders het gevaar ontstaat dat de leerder niets nieuws leert en de boodschap dus oninteressant is [de boodschap bevat in dit geval geen *i+1*, M.D.] (Krashen, 1982:61). Optimale input legt de focus dus op het bericht zelf en het begrip ervan en gaat niet in op de grammaticale vorm (Krashen, 1982:60). In leermethoden is dit volgens Krashen moeilijk toe te passen omdat interesses en doelen van leerders kunnen verschillen. Maar hij benadrukt dat de docent de focus moet leggen op de *betekenis* van de boodschap, en dan zal *i+1* vanzelf komen.

² Wat precies het effect is van educatieve televisieprogramma's wordt hier niet besproken.

5. Resultaten van de praktijk

In deze sectie zullen de antwoorden van de verschillende partijen aan bod komen. Ten eerste zal de website *Oudersonline* worden onderzocht om te bekijken wat hun opvattingen zijn over de aspecten uit het literatuuronderzoek. Daarna zullen de antwoorden op de vragenlijsten van de docenten uit het basisonderwijs worden besproken. Deze twee secties zullen vervolgens samenkomen in een analyse.

	Literatuuronderzoek	<i>Oudersonline</i>	Vragenlijsten docenten	Analysevergelijking
Tweedetaalverwerving	4.1.2	5.1.1	5.2.1	6.1
Onderscheid leren en verwerven	4.1.1	5.1.2	5.2.2	6.2
Begrijpelijke input	4.1.2	5.1.3	5.2.3	6.3
Tweedetaalonderwijs	4.3	5.1.4	5.2.4	6.4
Contact met de leerkracht	x	5.1.5	5.2.5	6.5

5.1 Beweringen van de website *Oudersonline*

De website *Oudersonline* neemt bepaalde standpunten in bij de adviezen die worden gegeven. Hieronder zullen diverse punten aan bod komen.

5.1.1. Tweedetaalverwerving

Een eerste punt dat opvalt is dat ouders vaak vragen hoe überhaupt de tweedetaalverwerving loopt bij kinderen en of zij een tweede taal vloeiend kunnen verwerven. Als antwoord wordt gegeven dat de verwerving kan verschillen per kind. Wel is het zo dat hoe eerder een kind met de tweede taal in aanraking komt, hoe beter.³ Het advies is dat zelf boekjes voorlezen aan het kind een goede methode is om een kind te laten wennen aan de klanken en melodie van de taal, maar dat spontaan taalaanbod en interactie met moedertaalsprekers nodig is om een taal te kunnen verwerven⁴. Op *Oudersonline* wordt wel geloofd in een aangeboren taalvermogen: “Taalverwerving is een automatisch proces, waar elk kind bij de geboorte voor toegerust is.”⁵ Toch gaat taalontwikkeling niet vanzelf: “Van belang is dat een kind taalaanbod krijgt; dat het de te leren taal (of talen) *hoort*. Pas als dat gebeurt, zorgt het aangeboren taalmechanisme ervoor dat het kind op een creatieve manier de informatie verwerkt en ook dingen kan gaan zeggen die het nog nooit gehoord heeft.”⁶ Als het gaat om de soorten input dan wordt gezegd dat er meer nodig is dan mondeling taalaanbod: “Zo moet er ook schriftelijk aanbod zijn, in de vorm van boeken, kranten en tijdschriften.”⁷

Kinderen kunnen een taal ook vloeiend verwerven via successieve taalverwerving volgens *Oudersonline* omdat een drie- of vierjarig kind nog gevoelig is voor het “oppikken van een taal”⁸. Voor een ouder kind is het waarschijnlijk enger om ondergedompeld te worden in een nieuwe taal. Ook wordt gezegd dat het gunstig is voor de

³ Uit: a. Kan een kind van 3 à 4 jaar een tweede taal nog snel genoeg oppikken?
b. Wat is de beste leeftijd om te beginnen met een tweede taal?.

⁴ Het gaat hier om ouders die de doeltaal zelf vloeiend spreken.

⁵ Uit: *Welke problemen kan ik verwachten bij een meertalige opvoeding?*

⁶ Uit: *Sinds ze naar de peuterspeelzaal gaan, is hun taal een rommeltje (2 jr).*

⁷ Uit: *Kan ik mijn kinderen (7 en 9) Engels en Spaans laten leren zonder een meertalige omgeving?*

⁸ Zie 4a.

taalverwerving als een kind ‘alvast gewend is aan de melodie van een taal’.⁹ Tevens wordt gezegd dat een taal op de ongestuurde manier wordt verworven “door een taal te horen en te gebruiken in concrete situaties”.¹⁰

5.1.2. Onderscheid leren en verwerven

Als het aankomt op het verschil tussen leren en verwerven, wordt op *Oudersonline* de grens bij acht jaar gesteld. Kinderen die voor deze tijd blootgesteld worden aan een tweede taal kunnen deze vloeiend verwerven. Kinderen na hun achtste jaar zullen de taal moeten leren op basis van onderwijs.¹¹ Volgens *Oudersonline* blijkt dat kinderen tussen de nul en drie jaar het meest gevoelig zijn voor taalverwerving, dit is dan ook de kritische periode. Wel wordt het verschil tussen leren en verwerven duidelijk gemaakt met het stukje: ‘Spontaan een taal verwerven (...) is (...) iets heel anders dan een taal leren op school. Spontane taalverwerving is per definitie spontaan, waardoor je het kind niet kunt dwingen of verplichten (...).’¹²

5.1.3. Begrijpelijke input

Over de kwaliteit van het taalaanbod bestaat discussie op de site. Eén auteur geeft aan dat een ouder de taalontwikkeling van zijn kinderen het best kan stimuleren door de principes *fine tuning* en *cognitive challenge* van de onderzoekster Snow te volgen. “*Fine-tuning* is dat het taalaanbod is afgestemd op wat kinderen weten, zodat bekende woorden en zinsconstructies kunnen bezinken. *Cognitive challenge* gaat nog een stapje verder: het taalaanbod moet soms ook net een klein beetje boven het niveau van een kind liggen, zodat het denkvermogen van het kind geprikkeld wordt.” Dit is te vergelijken met de *i+1* van Krashen (1982). In de voetnoot van dit antwoord wordt gezegd dat op de afdeling Kindertaal van de website juist wordt geclaimd dat taalontwikkeling niet gestimuleerd kan worden omdat er geen onderzoeken bekend zijn waarin stimulatie nut zou hebben. Afgesloten wordt met: “Deze kwestie laat zien dat er een wetenschappelijke discussie is, waarin de deelnemers verschillende standpunten innemen.”¹³

5.1.4. Tweedetaalonderwijs

Eén ouder vraagt uitleg over waarom haar anderstalige kinderen het Nederlands niet goed onder de knie krijgen, ondanks meer dan vijf jaar scholing op het Nederlandse basisonderwijs. Het antwoord luidt dat het vaak goed komt met het Nederlands naarmate kinderen ouder worden.¹⁴ De focus ligt vooral op de input omdat gezegd wordt dat het Nederlands in de omgeving van de kinderen volop aanwezig moet zijn. Als tweede verklaring wordt gegeven dat de kinderen in kwestie wellicht ‘wat minder gevoelig voor taal’ zijn. Aangeven wordt dat veel scholen gebruik maken van VVE. Als de kinderen van de peuterspeelzaal overgaan naar groep 1, zullen zij volgens *Oudersonline* dankzij deze programma’s het Nederlands ‘aardig goed kunnen verstaan’.¹⁵

5.1.5. Contact met de leerkracht

Een als laatst benoemd aspect gaat over het contact met de leerkracht. Volgens *Oudersonline* is dit erg belangrijk, helemaal als een kind op een voor hem anderstalige school komt.¹⁶ Er wordt niet aangegeven wat het belang van dit contact precies is.

⁹ Hoe zielig is emigreren voor kinderen als ze de taal niet spreken (6 jr)?

¹⁰ Uit: Meertalig opvoeden op latere leeftijd? (6 en 8)

¹¹ Uit: Wat is de beste leeftijd om te beginnen met een tweede taal?

¹² Uit: Wat is ervoor nodig om een kind op te voeden in een andere taal?

¹³ Zie 7.

¹⁴ Uit: Problemen door tweetaligheid. Hoe komt dat? (11 jr en 8 jr)

¹⁵ Zie 12.

¹⁶ Zie 10.

5.2 Antwoorden op de vragenlijsten

De aspecten die naar voren kwamen op de website *Oudersonline* zijn gebruikt bij de vragenlijst die is afgenomen bij basisschooldocenten. In deze sectie zullen de antwoorden van de docenten worden toegelicht. Elke vraag gaat over een bepaald onderwerp. Deze onderwerpen zullen per kopje behandeld worden.

	Literatuuronderzoek	Oudersonline	Vragenlijsten docenten	Analysevergelijking
Tweedetaalverwerving	4.1.2	5.1.1	5.2.1	6.1
Onderscheid leren en verwerven	4.1.1	5.1.2	5.2.2	6.2
Begrijpelijke input	4.1.2	5.1.3	5.2.3	6.3
Tweedetaalonderwijs	4.3	5.1.4	5.2.4	6.4
Contact met de leerkracht	x	5.1.5	5.2.5	6.5

5.2.1. Tweedetaalverwerving

5.2.1.1. Foreigner talk

Vraag drie besprak het aspect *foreigner talk*. De meeste docenten geven optie b aan wat betekent dat zij ervoor kiezen hun spraak aan te passen. De taal bestaat op deze manier uit korte en eenvoudigere zinnen. Een docente zou ook non-verbale ondersteuning aanbieden, een andere docente geeft aan dat zij wel steeds zou terugvragen of het kind haar begrijpt.

5.2.1.2. Krashens $i+1$

Vraag vier gaf een stelling op van Krashen dat een tweedetaalleerder alleen een taal kan leren als deze net iets boven het niveau zit dan het kind op dat moment heeft. De helft van de docenten is het hiermee eens, wel hebben zij er zaken op aan te merken. Een docent zegt: “Ik vind dit echt heel erg afhankelijk van de situatie en dat wat je aanbiedt. Bij sommige dingen moet het kind inderdaad leerstof krijgen dat net boven zijn range zit (...). Je moet echter wel opletten dat het wel iets is waarvan je weet dat hij dit binnen enkele dagen of weken aan kan leren en niet iets wat echt te ver is.”

5.2.1.3. Kritische periode

Vraag vijf besprak het idee van een kritische periode. De rol van de leerkracht wordt er tevens mee bevraagd. Bijna alle docenten geloven dat het leren van een taal een automatisch proces is, maar dat de leerkracht zelf ook een belangrijke rol heeft in het aanbieden van voldoende leermateriaal. Een docente merkt op: “Het gaat alleen automatisch als het kind thuis en/of op school veel te maken heeft met de tweede taal.” Een leraar in opleiding heeft voor optie c gekozen (deze optie zegt dat taalverwerving niet automatisch gaat en dat de rol van de leerkracht doorslaggevend is, M.D.). Zij zegt: “Het is sowieso erg belangrijk om veel gebruik te maken van plaatjes en boekjes bij het aanleren van een tweede taal bij een kind. Met alleen woorden kom je er niet (...).” Eén docent denkt dat het kindafhankelijk is of de taalverwerving automatisch gaat of niet.

5.2.2. Onderscheid leren en verwerven

Vraag zes ging over het verschil tussen een tweede taal leren of verwerven. Zes leerkrachten geven aan dat zij geloven dat kinderen onder de acht jaar een taal vloeiend kunnen verwerven, daarna zal het kind meer moeten steunen op het onderwijs om een taal te leren. Wel zegt een docent dat het ook te maken heeft met intelligentie en

taalgevoel, een ander zegt dat ook de thuissituatie van belang is. Vier docenten geven aan dat het kindafhankelijk is of de taal vloeiend verworven kan worden. Eén docent zegt dat een kind boven de acht nog steeds een taal verwerft, maar dat het moeizamer gaat dan bij jongere kinderen. Een leraar in opleiding licht toe: “Wanneer een kind de Nederlandse taal veel aangeboden krijgt op school zal het spelenderwijs de taal eigen maken. (...) Wanneer een kind bijvoorbeeld in groep 5 pas de Nederlandse taal voor het eerst hoort en gaat aanleren verwacht ik dat hij een basis aan woorden mist omdat in bijvoorbeeld groep 5 toch al moeilijker taalgebruik wordt gehanteerd dan bijvoorbeeld in groep 1.” Vier docenten kiezen echter voor optie c (“Anders, namelijk..”). Bijna alle docenten zeggen dat het echt kindafhankelijk is of de taal vloeiend verworven wordt. Een leraar in opleiding schrijft: “Bij de ene zal je na een paar jaar niks meer merken, terwijl een ander nog vele jaren nodig heeft om ook de subtiele taalgrapjes te snappen of spreekwoorden te kennen.”

5.2.3 Begrijpelijke input

Vraag twee bevroeg wat de leraar zou doen als een anderstalig kind niet meekomt in de klas. Optie a is gebaseerd op Krashens idee dat een docent in het klaslokaal voor extra-linguïstisch materiaal moet zorgen. Optie b is een advies van *Oudersonline* om een kind via Nederlandse boekjes te laten wennen aan de klank en melodie van de taal. Zeven docenten kiezen voor optie a. Ook hier worden toelichtingen gegeven, bijvoorbeeld: “Ik zou leermaatjes aan hem koppelen. Deze kunnen hem dan begeleiden en helpen.” Een andere docent geeft dit ook op als zij schrijft: “Ik zou hem plaatsen naast een sociale en behulpzame leerling die misschien ook de taal spreekt van de anderstalige.” Alle docenten lijken ook een voorkeur te hebben voor extra ondersteuning. Een docente licht toe: “Ik zou beeldwoordenboeken geven, websites met oefeningen en eigen werk.” Een andere docent zou een map met werkmateriaal maken, “zodat er altijd werk op niveau is.”

5.2.4 Tweedetaalonderwijs

Vraag zeven besprak NT2-onderwijs en/of VVE. Alle docenten gebruiken NT2-methoden. Sommigen werken er zelf mee, maar de meesten geven aan dat de onderwijsassistent de taak van NT2-ondersteuning op zich neemt. Alle docenten geven aan dat deze methoden het anderstalige kind helpen de taal beter te leren. Een docent die nu bijlessen geeft, schrijft: “Ik gebruik soms *Taaltrap* als ik merk dat het kind dit echt nodig heeft. Er zijn echter ook kinderen die al snel in de gewone methodes kunnen werken.”

5.2.5 Contact met de leerkracht

Het aspect contact met de leerkracht is bevraagd in vraag 1. De meeste docenten geven aan dat zij de belangrijkste ontwikkelingen (in dit geval op talig gebied) bewaren voor de ouderavonden. Wel zullen waar nodig contactmomenten ingepland worden. Een docent is heel specifiek als zij toelicht: “Thuis moet het kind zijn eigen taal spreken en op school Nederlands. We gaan het kind eerst een paar weken onderdompelen in de Nederlandse taal en na zes weken plan ik een gesprek met de ouders. Drie keer per week krijgt het kind 45 min. extra woordenschatlessen.” Twee docenten zouden één keer per week een gesprek met de ouders houden over de vorderingen van de leerling. Eén docent geeft aan dat het ook afhankelijk is van de wensen van de ouders hoe vaak er contact is.

6. Discussie

In deze sectie wordt bekeken wat de verschillen en overeenkomsten zijn tussen theorie uit het literatuuronderzoek, advies van *Oudersonline* en de praktijk zoals voorkomend in het basisonderwijs.

	Literatuuronderzoek	<i>Oudersonline</i>	Vragenlijsten docenten	Analysevergelijking
Tweedetaalverwerving	4.1.2	5.1.1	5.2.1	6.1
Onderscheid leren en verwerven	4.1.1	5.1.2	5.2.2	6.2
Begrijpelijke input	4.1.2	5.1.3	5.2.3	6.3
Tweedetaalonderwijs	4.3	5.1.4	5.2.4	6.4
Contact met de leerkracht	x	5.1.5	5.2.5	6.5

6.1 Tweedetaalverwerving

6.1.1. Foreigner talk

Veel leerkrachten geven aan hun spraak wel te zullen aanpassen aan een anderstalig kind. Hier ligt een risico in het gebruik van *foreigner talk*. De nadelen hiervan zijn besproken in hoofdstuk 4 bij kritiekpunten op het monitor model. Er is echter één docent die aangeeft dat zij zorgt dat haar taalgebruik wel grammaticaal correct blijft. Krashen zou het zeker aanmoedigen de spraak aan te passen omdat het volgens hem zorgt voor begrijpelijke spraak voor de tweedetaalleerder.

Wat betreft de stelling dat kinderen een tweede taal alleen kunnen leren als het niveau net iets hoger is dan het kind aankan is te zien dat de helft van de leerkrachten het hiermee eens is. Twee docenten spreken elkaar tegen als het gaat over het taalaanbod. Eén docent zegt: “Ik pas mijn taal niet aan. Ik zou veel visualiseren, laten proeven, voelen, ervaren, ondersteund door taal”. De andere docente zegt: “Maar je taalaanbod moet wel aangepast worden, anders komt het niet aan.” Toch is er sprake van een aanpassing bij beide docenten, de ene docent zou dit niet met de taal zelf doen maar zich meer richten op non-verbale taalaspecten, de andere docent past de spraak wel aan.

Op *Oudersonline* gaat het niet per se over het aanpassen van de spraak, zij geloven dat kinderen een tweede taal makkelijk kunnen oppikken door het bijvoorbeeld in concrete situaties te horen en gebruiken. Het gaat hier wel om heel jonge kinderen (circa drie à vier jaar), wat de suggestie wekt dat een kind ouder dan vier jaar het moet hebben van NT2-onderwijs. Over dit punt is dus geen overeenstemming tussen de partijen.

6.1.2. Kritische periode

De kritische periode wordt door iets meer dan de helft van de docenten aangenomen. De rol van de docent zelf wordt echter erg groot geacht. Alleen spontaan aanbod is dus niet genoeg volgens docenten. Op *Oudersonline* wordt in een aangeboren taalvermogen geloofd en het krijgen van veel taalaanbod is volgens de site genoeg om de tweede taal vloeiend te verwerven. Wel ligt de grens hiervoor rond de vier jaar, wat de kritische periode een krappe periode maakt. Penfield & Roberts (1959) geloven dat deze periode eindigt als het kind negen jaar is, Lenneberg (1967) legt de grens bij dertien jaar. De meerderheid van docenten geeft aan dat de grens bij acht jaar ligt, maar vier docenten zeggen dat het kindafhankelijk is of een tweede taal vloeiend verworven kan worden. Dit is toch bijna de helft van de bevraagde docenten. Over het bestaan van een kritische periode en over waar dan de grens ligt is dus nog veel discussie.

6.2 Onderscheid leren en verwerven

Krashen zegt dat geleerde competentie als een monitor beschikbaar is en dat het alleen dient om de al verworven taal aan te passen als deze geuit wordt. Kritiek hierop is dat het andersom gaat. In de praktijk lijkt dat ook wel het geval te zijn aangezien alle docenten aangeven dat NT2-onderwijs weldegelijk verschil uitmaakt in het bereiken van een hoger taalniveau. In dit geval heeft geleerde competentie invloed op verworven competentie en niet andersom (zoals Krashen aangeeft). Er moet wel op gelet worden dat de tweedetaalleerders in deze scriptie drie tot twaalf jaar oud zijn. Uitspraken die Krashen (1982) gedaan heeft over T2-leerders kunnen daarom niet per definitie ook toegepast worden op deze leeftijdsgroep. Zeker omdat een kritische periode mee kan spelen in de tweedetaalverwerving bij kinderen waardoor zij wellicht minder gebruik hoeven te maken van tweedetaalonderwijs, ten minste niet zoals oudere tweedetaalleerders dit moeten. Ook is niet duidelijk hoe groot de rol is van een *affective filter* bij kinderen die het Nederlands als tweede taal moeten leren. Sommige kinderen hebben misschien meer baat bij NT2-onderwijs omdat zij meer onzeker zijn en daarom minder snel spontane uitingen zouden maken in de T2.

6.3 Begrijpelijke input

Begrijpelijke input is volgens Krashen (1982) het belangrijkste aspect in tweedetaalverwerving. In het klaslokaal moet daarom extra-linguïstische informatie beschikbaar zijn voor de tweedetaalleerder. De docent moet proberen in het taalaanbod *i+1* toe te voegen. Wel moet de focus liggen op de betekenis van de boodschap zodat *i+1* vanzelf zal komen. Als wordt gekeken naar het basisonderwijs is te zien dat de meeste basisschooldocenten zouden zorgen voor deze extra-linguïstische ondersteuning in het klaslokaal. Dit gaat samen met NT2-onderwijs. Het lijkt erop dat de nadruk ligt op schriftelijke ondersteuning. Deze ondersteuning kan in de vorm van beeldwoordenboeken zijn of een ‘eigen’ map waar het kind uit kan werken. De docenten geven aan dat de begrijpelijkheid van de talige boodschap voorop staat. Als zij merken dat het anderstalige kind hen begrijpt, gaan zij pas moeilijker taalaanbod geven. De gewenste *i+1* van Krashen zal in dit geval pas komen als de docenten merken dat het kind een niveau hoger ook daadwerkelijk aankan. Zij volgen zijn theorie dan ook niet helemaal op, aangezien Krashen stelt dat een ‘niveau hoger’ standaard aanwezig moet zijn in het taalaanbod.

De *noticing hypothesis* zegt dat een T2-leerder pas een aspect in de tweede taal kan verwerven als hij zich bewust is van dat aspect in de input. Volgens het model van Skehan (1998) moet een aspect daarom regelmatig in de input voorkomen om opgemerkt te worden (zgn. *noticeability*). In de tweedetaalondersteuning wordt de *noticing hypothesis* waarschijnlijk wel toegepast, omdat in schriftelijke methoden, zoals *Taaltrap*, meestal een thema voorop staat. In dit thema worden dan verschillende zaken van een onderwerp besproken, en zo staan deze zaken dan ook in de aandacht en worden opgemerkt door de leerling.

Ook zijn er docenten die de hulp van andere leerlingen zouden inschakelen. De input die het anderstalige kind krijgt, is in dit geval afkomstig van een ander kind. De focus van de uitingen van dit kind ligt waarschijnlijk op de betekenis van de boodschap. Een kind dat de doeltaal vloeiend spreekt zal in de conversatie met een anderstalig kind daarom niet geforceerd proberen de *i+1*, zoals aanbevolen door Krashen, in de uitingen proberen te verwerken wat de uitingen meer spontaan maakt. Volgens *Oudersonline* is spontaan taalaanbod erg belangrijk in de tweedetaalverwerving. In dit opzicht komen theorie, advies en praktijk daarom redelijk overeen.

6.4 Tweedetaalonderwijs

Op alle basisscholen wordt gebruik gemaakt van VVE of NT2-methodes in het ondersteunen van anderstalige kinderen. Alle docenten geven aan dat deze methoden het kind ook helpen in het beter verwerven van het

Nederlands als tweede taal. Een docent die een bijlescentrum is gestart geeft echter aan dat er ook kinderen zijn die geen gebruik hoeven te maken van deze ondersteuning omdat zij de tweede taal snel oppikken. Ook op *Oudersonline* wordt waarde gehecht aan schriftelijke ondersteuning voor het kind. Er moeten allerlei soorten input aanwezig zijn zoals de website aangeeft. Om terug te komen op de *affective filter hypothesis* kan ook hier gezegd worden dat het per kind kan verschillen hoe succesvol de tweedetaalverwerving loopt, omdat de sterkte van dit filter kan verschillen.

6.5 Contact met de leerkracht

Alle docenten geven aan dat contact met de ouders over de vorderingen van het kind belangrijk is. Het contact varieert van één keer per week tot alleen de ouderavonden. Ook op *Oudersonline* wordt aangegeven dat contact met de leerkracht van belang is. De geraadpleegde literatuur is niet ingegaan op het belang hiervan.

8. Conclusie

In deze scriptie is het aspect input nader bekeken en de rol ervan in de praktijk, in dit geval het basisonderwijs. Mijn eerste onderzoeksvraag luidde: Wat is input en wat is de rol ervan in tweedetaalverwerving bij kinderen van de basisschoolleeftijd? Uit het literatuuronderzoek blijkt dat input omschreven kan worden als de spraak die de leerder in een betekenisvolle context hoort (Carroll, 2001). Het gaat om gebeurtenissen waarbij de zintuigen aspecten waarnemen en men leert een tweede taal door blootstelling aan T2-stimuli (Carroll, 2001). Input is nodig voor taalgroei en taalbehoud.

De vraag wat precies de rol is van input, kan worden beantwoord aan de hand van de tweede onderzoeksvraag, welke luidde: Hoe wordt input gecontroleerd in de praktijk? Uit de vergelijkende analyse blijkt dat de theorie over input niet altijd toepasbaar is in de praktijk. Het belangrijkste punt waar grotendeels overeenstemming in is te vinden is over het aspect taalverwerving. Alle partijen zijn het erover eens dat input nodig is in vele vormen, zowel in het klaslokaal als in het aanbieden van schriftelijk aanbod zodat de tweedetaalverwerving gestimuleerd kan worden. Als wordt gekeken naar andere theorieën over input lijken de partijen het echter minder eens te zijn met elkaar.

Krashen (1982) heeft ten eerste veel kritiek ontvangen op zijn monitor model. Carroll (2001) heeft het bijvoorbeeld over het onderscheid tussen leren en verwerven. Volgens Krashen werkt de geleerde competentie als een monitor en kan alleen aanpassingen maken in de verworven competentie. De volgorde is volgens Carroll (2001) echter andersom. De docenten lijken de visie van Carroll te ondersteunen. Zij geven aan dat NT2-onderwijs een anderstalig kind erg helpt om de tweede taal beter te leren. Ook wordt altijd voor ondersteuning gezorgd voor anderstalige kinderen in de vorm van werkboeken of extra woordenschatlessen.

Volgens Krashen is het leerzaam voor de T2-leerder als de moedertaalspreker zijn taal aanpast zoals dat gebeurt bij kinderen in de vorm van *child directed speech*. Een risico van het aanpassen van de spraak is dat de uitingen niet meer grammaticaal correct zijn. De leerder kan in dat geval niets leren van de geuite taal. Op *Oudersonline* wordt geloofd dat kinderen een tweede taal makkelijk kunnen oppikken door het bijvoorbeeld in concrete situaties te horen en gebruiken, er wordt niets gezegd over het aanpassen van de spraak. De meeste basisschooldocenten geven aan hun spraak aan te passen aan het anderstalige kind. Eén docente vraagt wel steeds terug of het kind haar begrijpt. Een andere docent let er op dat haar uitingen grammaticaal correct blijven, zij zorgt alleen dat haar uitingen korter en eenvoudiger zijn. Kortom, het risico op verkeerde grammaticale uitingen blijft hier bestaan, maar aan de opmerkingen van docenten te zien ligt de nadruk op de betekenis van de boodschap. Krashen (1982) zou het waarschijnlijk eens zijn met dit talige aanbod omdat hij gelooft dat als de communicatie succesvol is, de benodigde *i+1* in de taal vanzelf 'erbij' komt.

Een discussiepunt blijft bestaan over de aanwezigheid van een kritische periode voor (tweede)-taalverwerving dan wel waar de grens precies ligt. Wordt deze bij *Oudersonline* bij vier jaar gelegd, de literatuur zegt dat de grens tussen de negen en dertien jaar ligt. Docenten geven echter, hoewel de meeste geloven in een kritische periode, een andere en misschien wel nuchterder toevoeging aan deze periode: het is kindafhankelijk hoe snel en goed de tweede taal wordt opgepikt. Sommigen geven aan dat het ook ligt aan de thuissituatie en één docente geeft eerlijk aan dat zij door de jaren heen niet altijd kijkt heeft op de vorderingen van een anderstalig kind.

Tweedetaalverwerving lijkt dus bevorderd te kunnen worden op verschillende manieren. De docent kan de talige ontwikkeling van het kind stimuleren door het aanbieden van extra-linguïstisch materiaal in het klaslokaal of

concrete methoden waar het kind mee kan werken. Veel docenten geven aan dat er merkbare verschillen zijn te zien bij kinderen die met deze methoden werken. Echter is het ook kindafhankelijk hoe snel en goed een tweede taal verworven wordt. Er zijn kinderen die altijd moeite blijven houden met de tweede taal, andere kinderen hebben extra NT2-ondersteuning niet eens nodig omdat zij in de reguliere lesmethoden prima mee kunnen komen. De *affective filter hypothesis* van Krashen (1982) geeft als verklaring voor het verschil in het succes van tweedetaalverwerving dat de sterkte van de filter per kind van verschillen. Sommige kinderen hebben een sterk *affective filter* waardoor zij meer moeite hebben om de T2 te verwerven. De literatuur over input is in elk geval positief over het geven van zoveel en een zo rijk mogelijk aanbod aan anderstalige kinderen, ongeacht individuele verschillen. Discussie blijft bestaan over op welke manier de verwerving precies plaatsvindt en of kinderen na een bepaalde leeftijd meer baat hebben bij NT2-onderwijs om de tweede taal te kunnen leren.

Over de antwoorden op de vragenlijst moet opgemerkt worden dat er niet gekeken is naar de bevolkingsstructuur. De antwoorden zouden wellicht kunnen verschillen als de vragenlijst ook door basisschoolleerkrachten is ingevuld die bijvoorbeeld lesgeven op zogenoemde ‘zwarte scholen’. De ervaring van deze docenten kan breder zijn als het gaat om het werken met kinderen die het Nederlands als tweede taal moeten leren. Tevens kunnen de vragen onbewust uitnodigen tot sociaal wenselijke antwoorden; hier moet rekening mee gehouden worden bij het trekken van conclusies over de meningen en ervaringen van de docenten.

Suggesties voor vervolgonderzoek zijn als volgt: deze scriptie heeft zich volledig gefocust op het aspect input in tweedetaalverwerving en de rol ervan. Het is echter duidelijk geworden dat input niet het enige belangrijke aspect voor tweedetaalverwerving is. Eén docent gaf bijvoorbeeld aan dat hij gebruik maakt van non-verbale talige uitingen in zijn uitleg aan een anderstalig kind. Het zou bijvoorbeeld van belang kunnen zijn deze non-verbale uitingen te onderzoeken, dit kan meegenomen worden naast het aspect input.

Een ander punt dat steeds naar voren kwam is de persoonlijkheidskenmerken van de leerder. Alle docenten gaven aan dat het kindafhankelijk lijkt te zijn hoe de tweedetaalverwerving loopt. De rol van de persoonlijkheidskenmerken van de leerder kan dus ook van groot belang zijn in het onderzoeken naar de rol van input in tweedetaalverwerving.

9. Literatuurlijst

Boeken en artikelen

- Bossers, B., Kuiken, F. & Vermeer, A. (2013). *Handboek Nederlands als Tweede Taal in het volwassenenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Carroll, S.E. (2001). *Input and Evidence. The Raw Material of Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Demirezen, M. (1988). *Behaviorist Theory and Language Learning*. Hacettepe University Faculty of Education Magazine (3), p. 135-140.
- Extra, G., van Hout, R. & Vallen, T. (1987). *Etnische minderheden. Taalverwerving, taalonderwijs, taalbeleid*. Dordrecht: Foris Publications, p. 69.
- Gass, S.M. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoff, E. (2013). *Language Development. 5th Edition (International Student Edition)*. Stamford: Wadsworth Cengage Learning.
- Hummel, K.M. (2013). *Introducing Second Language Acquisition. Perspectives and Practices*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.,
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California, Pergamon.
- Piske, T. & Young-Scholten, M. (2009). *Input Matters in SLA*. Great Britain: MPG Books Ltd.
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993). *Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction*. The Modern Language Journal (77).

Websites

- Aarssen, J. (2001). Kan ik mijn kinderen (7 en 9) Engels en Spaans laten leren zónder een meertalige omgeving? Geraadpleegd 12 februari 2016, van <http://www.ouders.nl/vraagbaken/kan-ik-mijn-kinderen-7-en-9-engels-en-spaans-laten-leren-z%C3%B3nder-een-meertalige-omgeving>
- Aarssen, J. (2000). Meertalig opvoeden op latere leeftijd? (6 en 8). Geraadpleegd 12 februari 2016, van <http://www.ouders.nl/vraagbaken/meertalig-opvoeden-op-latere-leeftijd-6-en-8>
- Aarssen, J. (2002). Problemen door tweetaligheid. Hoe komt dat? (11 jr en 8 jr). Geraadpleegd 12 februari 2016, van <http://www.ouders.nl/vraagbaken/problemen-door-tweetaligheid-hoe-komt-dat-11-jr-en-8-jr>
- Aarssen, J. (2001). Sinds ze naar de peuterspeelzaal gaan, is hun taal een rommeltje (2 jr). Geraadpleegd 12 februari 2016, van <http://www.ouders.nl/vraagbaken/sinds-ze-naar-de-peuterspeelzaal-gaan-is-hun-taal-een-rommeltje-2-jr>
- Eversteijn, N. (2010). Hoe zielig is emigreren voor kinderen als ze de taal niet spreken? (6 jr). Geraadpleegd 12 februari 2016, van <http://www.ouders.nl/vraagbaken/hoe-zielig-is-emigreren-voor-kinderen-als-ze-de-taal-niet-spreken-6-jr>
- Eversteijn, N. (2009). Kan een kind van 3 à 4 jaar een tweede taal nog snel genoeg oppikken?. Geraadpleegd 12

februari 2016, van <http://www.ouders.nl/vraagbaken/kan-een-kind-van-3-%C3%A0-4-jaar-een-tweede-taal-nog-snel-genoeg-op pikken>

Eversteijn, N. (2006). Wat is de beste leeftijd om te beginnen met een tweede taal? Geraadpleegd 12 februari 2016, van <http://www.ouders.nl/vraagbaken/wat-is-de-beste-leeftijd-om-te-beginnen-met-een-tweede-taal>

Eversteijn, N. (2008). Wat is ervoor nodig om een kind op te voeden in een andere taal? Geraadpleegd 12 februari 2016, van <http://www.ouders.nl/vraagbaken/wat-is-er-voor-nodig-om-een-kind-op-te-voeden-in-een-andere-taal>

Eversteijn, N. (2005). Welke problemen kan ik verwachten bij een meertalige opvoeding? Geraadpleegd 12 februari 2016, van <http://www.ouders.nl/vraagbaken/welke-problemen-kan-ik-verwachten-bij-een-meertalige-opvoeding>

Overzichtspagina 'Van de redactie' (n.d.). Geraadpleegd 12 februari 2016, van <http://www.ouders.nl/onderwerpen/van-de-redactie>

Bijlage 1: De vragenlijst

Vragenlijst

Dank u voor de tijd en moeite voor het invullen van deze vragenlijst. Het invullen ervan zal ongeveer 15 minuten duren. De vragenlijst gaat over situaties met kinderen die het Nederlands als tweede taal leren. Voor deze kinderen is het Nederlands dus niet de moedertaal. Vooraf zou ik graag willen weten:

1. Geslacht en leeftijd:
2. Heeft u ervaring met het lesgeven aan kinderen die het Nederlands als tweede taal leren? Zo ja, hoe lang?
.....
3. Aan welke klas geeft u les of heeft u lesgegeven?
4. Hoe lang geeft u al les in het basisonderwijs?

Voordat u aan deze vragenlijst begint, moet u weten dat er geen goede of foute antwoorden zijn. Ik ben voornamelijk benieuwd naar uw eigen ervaringen. Op basis van literatuuronderzoek en advies op websites heb ik deze vragen opgesteld. Met uw antwoorden kan ik hopelijk een vergelijking trekken tussen wat de literatuur zegt en wat u zelf (dagelijks) meemaakt of heeft meegemaakt in uw klas.

Opmerkingen bij het beantwoorden van de vragen:

Bent u het wel eens met een optie, maar is er een klein puntje waar u het niet mee eens bent, wilt u dat dan achter deze optie zetten. Bv. “*Optie a: Ja, maar ik ben het niet eens met het gedeelte waarin staat dat*” Ook andere dingen die u misschien kwijt wilt over de optie kunt u erachter zetten. Zo heb ik een volledig beeld van waarom u voor deze optie kiest.

Nogmaals dank voor uw medewerking.

1. Wat zou u doen in de volgende situatie?

Een kind uit Engeland, Charles, komt aan het begin van het schooljaar bij u in de klas. Charles heeft nog nooit Nederlands gesproken en zijn ouders komen naar u toe. U:

- a. Stelt aan de ouders voor om één keer per week na de les even te bespreken welke punten Charles goed oppakt van het Nederlands en met welke dingen hij nog moeite heeft. U vindt goed contact erg belangrijk.
(.....)
- b. Maakt kennis en geeft aan dat de ouders voor vragen naar u toe mogen komen. De besprekingen over Charles' Nederlandse taalgebruik bespreekt u op de ouderavonden. (.....
.....)
- c. Anders, namelijk:
.....

2. Wat zou u doen in de volgende situatie?

U geeft klassikaal les. U merkt dat Charles moeite heeft om u te begrijpen. Hij komt hierdoor niet goed mee met de klas. Wat zou u doen om hem bekend te maken met de Nederlandse taal?

- a. Het belangrijkste is om Charles materiaal aan te bieden dat hij kan begrijpen. Op deze manier kan hij geleidelijk aan bekend raken met de Nederlandse taal. Ik zou in de klas daarom dingen ophangen zoals posters of plaatjes waar hij het Nederlands van kan leren.
(.....
.....)
- b. Ik zou aan de ouders opdragen om hun kind Nederlandse boekjes voor te laten lezen (via bijvoorbeeld Nederlandse familieleden), zodat het kind kan wennen aan de klank en ‘melodie’ van de Nederlandse taal. Ik zou verder geen aanpassingen doen in de lessen of in de klas zelf. (.....
.....)
- c. Anders, namelijk:
.....
.....

3. Charles zit nu een paar maanden bij u in de klas en hij begint het Nederlands al een beetje te herkennen en te spreken. Hij vraagt iets aan u over een opdracht die hij niet begrijpt. Hoe zou u uw uitleg geven?

- a. Ik zou hem uitleg geven op precies dezelfde manier als ik bij een Nederlandstalig kind zou doen. Ik let er wel op dat Charles mij begrijpt. Als ik zie dat hij dat niet doet, probeer ik bijvoorbeeld langzamer te praten of dingen te herhalen. Maar ik let erop dat ik geen foute dingen zeg die niet in het Nederlands gezegd worden. (.....
.....)
- b. Ik zou mijn spraak wel iets aanpassen, ik zou niet hetzelfde praten als ik tegen een Nederlandstalig kind zou doen. Ik zou bijvoorbeeld minder vervoegingen maken (bv. niet ‘Nadat je de schaar hebt gepakt en het blaadje in de vorm hebt geknipt, ga je pas nadenken over de kleuren die je het gaat verven.’ Maar: “Je pakt de schaar, knipt het blaadje in de vorm. Dan kijken: welke kleur.”) of dingen weglaten (bv. niet: “Pak de hand van je buurman altijd vast als je gaat oversteken en kijk links, rechts en weer links” , maar: “Pak hand van buurman en bij oversteken kijken: links, rechts, links.”). (.....
.....)
- c. Anders, namelijk:
.....
.....

4. Wat vindt u?

Persoon A zegt dat Charles alleen het Nederlands kan leren als de taal steeds iets boven het niveau zit dan hij op dat moment heeft. Charles kan niet alles begrijpen dus daarom gebruikt hij andere dingen, zoals de context of zijn wereldkennis. Een anderstalig kind moet je dus steeds taalaanbod geven dat iets boven het niveau zit dan hij aankan. Anders kan hij nooit de taal beter leren. Wat vindt u?

- a. Ik ben het eens met persoon A.

- b. Ik zou mijn taalaanbod juist zo simpel mogelijk houden. Als ik merk dat Charles mij begrijpt ga ik pas iets geven of zeggen dat (voor hem) moeilijker is.
- c. Anders, namelijk:
-
-

5. Wat denkt u, is het leren van een taal voor kinderen een automatisch proces of heeft u als leerkracht ook een belangrijke rol in het aanbieden van voldoende materiaal (plaatjes, boekjes etc.)?

- a. Ik denk dat taalverwerving (tot een bepaalde leeftijd) wel automatisch gaat. De dingen die ik als leerkracht aanbied hebben in mijn ervaring niet geholpen. (.....)
- b. Ik denk dat taalverwerving (tot een bepaalde leeftijd) wel automatisch gaat. De dingen die ik als leerkracht aanbied spelen echter ook een belangrijke rol in de vorderingen die een anderstalig kind maakt in de tweede taalverwerving. (.....)
- c. Ik denk dat taalverwerving (tot een bepaalde leeftijd) niet automatisch gaat. Ik denk dat de rol van de leerkracht heel belangrijk is, bv. door materiaal aan te bieden.
- d. Anders, namelijk:
-
-
-

6. Stelling: Kinderen die voor hun achtste jaar een nieuwe taal leren kunnen deze vloeiend verwerven. Kinderen na hun achtste jaar zullen de taal moeten leren op basis van onderwijs.

Wat denkt u, op basis van uw ervaring?

- a. Ik ben het eens met deze stelling. Ik heb gemerkt dat kinderen onder de acht jaar het Nederlands snel oppakken. (.....)
- b. Ik ben het niet eens met deze stelling. Ik heb gemerkt dat kinderen onder de acht jaar moeite blijven houden met de Nederlandse taal. *(Let wel: het leren van een taal duurt langer dan een paar maanden. Kies deze optie als u heeft gezien dat een anderstalig kind moeite blijft houden met het Nederlands, bijv. vanaf het begin van groep 2 tot het einde van groep 8.)* (.....)
- c. Anders, namelijk:
-
-
-

7. Maakt u gebruik van NT2- methodes of geeft u VVE? Zo ja, wat is uw ervaring? Helpt het anderstalige kinderen, of juist niet?

- a. Ja, ik gebruik methoden die het anderstalige kind kunnen helpen met het leren van het Nederlands. Ik heb gemerkt dat deze methoden het kind helpen om de taal beter te leren. (.....
.....)
- b. Ja, ik gebruik methoden die het anderstalige kind kunnen helpen met het leren van het Nederlands. Ik heb gemerkt dat deze methoden het kind niet (beter) helpen om de taal beter te leren. (.....)
- c. Ik maak geen gebruik van methoden die het anderstalige kind kunnen helpen met het leren van het Nederlands. (.....)
- d. Anders, namelijk:
.....

Bijlage 2: Beantwoorde vragenlijsten in tabellen weergegeven

Tabel 1.2 Persoonskenmerken

Geslacht en leeftijd	Marja (63), Mieke (68), Erik (36), Lex (22), Maaïke (19), Franc (52), Michelle (29), Yerma (37), Daan (24), Diana (25)
Heeft u ervaring met het lesgeven aan kinderen die het Nederlands als tweede taal leren? Zo ja, hoe lang?	42 (Marja), 5 jaar (Mieke), 12 jaar (Erik), Nee (Lex, Maaïke), 20 jaar (Franc), 6 jaar (Michelle), 14 jaar (Yerma), 3 jaar (Daan), 7 jaar (Diana)
Aan welke klas geeft u les of heeft u lesgegeven?	3 t/m 8 (Marja), peuters (Mieke), 1 t/m 6 (Erik), Groep 7 (Lex), 1-4 en 7 (Maaïke), 6 en 8 (Franc), 6 t/m 6 (Michelle), alleen groep 6 niet (Yerma), 5 en 7 (Daan), kleuters en groep 3 (Diana)
Hoe lang geeft u al les in het basisonderwijs?	43 (Marja), 30 (Mieke), 12 (Erik), LIO (Lex), LIO (Maaïke), 15 jaar + zzp (Franc), 6 jaar (Michelle), 14 jaar (Yerma), 3 jaar (Daan), 7 jaar (Diana)

Tabel 2. Vraag 1 van de vragenlijst

Optie	Aantal	Wie	Commentaar
A	2	Erik: Daarnaast onderwijsassistent in zetten en het pakket met ouders bespreken. Maaïke: In de hoop dat hier tijd voor is. Een keer in de week, ik weet niet of dat gaat lukken. Maar overleg met ouders is zeker goed.	
B	3	Michelle: Wel tussentijdse contactmomenten inplannen, maar niet elke week. Daan: En bijzonderheden worden tussendoor besproken.	
C	4	Marja: Combinatie van a en b: ik zou heel regelmatig contact houden. Hulp aanbieden en de vorderingen vaak bespreken. Franc: Dat is afhankelijk van de ouders, sommige ouders willen vaker contact dan andere ouders. Ik vind het persoonlijk niet echt een goed idee om elke week te bespreken en zal dus geregeld een terugkoppeling geven, maar niet elke week. Yerma: Ik zoek regelmatig contact tijdens haal- en brengmomenten en informeer ouders dan tussentijds. Verder de reguliere ouderavonden, zo nodig incidenteel extra. Diana: Thuis moet het kind zijn eigen taal spreken en op school Nederlands. We gaan hem eerst een paar weken onderdompelen in de Nederlandse taal, na 6 weken plan ik een gesprek met de ouders. Drie keer per week krijgt het kind 45 min. extra woordenschatlessen.	

1 x Mieke: ?

Tabel 3: Vraag 2 van de vragenlijst

Optie	Aantal	Commentaar
A	7	<p>Marja: Ja, en materiaal geven, horen, zien, schrijven waar hij mee kan werken.</p> <p>Erik: Lessen aanbieden via de methode van Marianne Verhallen. Veel talige activiteiten.</p> <p>Franc: Ik zou leermaatjes aan hem koppelen. Dit zijn kinderen die in een betreffend onderdeel zeer goed zijn. Deze kunnen hem dan begeleiden en helpen. Per onderdeel kunnen dit andere kinderen zijn. Natuurlijk zal ik ook een leerrijke omgeving maken, waarbij er voldoende te zien is. Ook zou ik de RTer en IBER verzoeken om bepaalde lessen samen met hem voor te bereiden.</p> <p>Maaïke: Veel taalaanbod geven.</p> <p>Michelle: Ik zou hem plaatsen naast een sociale en behulpzame leerling die misschien ook de taal spreekt van de anderstalige.</p> <p>Yerma: Ik zou beeldwoordenboeken geven, websites met oefeningen en eigen werk.</p> <p>Daan: Een map met werkmateriaal maken zodat er altijd werk op niveau is.</p>
B	1	
C	1	Diana: Zowel a als b. Uitleggen – uitbeelden – uitbreiden. Thuis moet het kind Nederlandse boekjes lenen/kopen en het kind zelf laten lezen.

1 x Mieke: ?

Tabel 4: Vraag 3 van de vragenlijst

Optie	Aantal	Wie	Commentaar
A	3		<p>Franc: Ik zou hem weer koppelen aan een ander kind die samen met hem kan werken. In de uitleg zou ik het een en ander wel op papier zetten of in posters neerzetten, maar dit is niet altijd mogelijk, omdat je natuurlijk niet alles maar kan uitwerken. Ik zou dit dus alleen gebruiken bij bepaalde taal of rekenopgaven. Bij handvaardigheid zou ik het inzichtelijk maken en hem dus koppelen aan andere kinderen.</p> <p>Daan: Eerst probeer ik mijn spraak niet aan te passen. Als het dan niet begrepen wordt, ga ik over op aangepaste spraak (optie b).</p>
B	6		<p>Marja: En terugvragen of hij het begrijpt.</p> <p>Michelle: Veel non-verbale ondersteuning</p> <p>Yerma: Ik gebruik wel altijd lidwoorden en correcte zinnen, ik maak ze alleen korter en eenvoudiger.</p>
C	1		<p>Mieke: Regelmatig contact hebben met de ouders bij het halen en brengen van het kind. Advies en hulp bieden.</p>

Tabel 5: Vraag 4 van de vragenlijst

Optie	Aantal	Wie	Commentaar
A	5		<p>Franc: Maar, ik vind dit echt heel erg afhankelijk van de situatie en dat wat je aanbiedt. Bij sommige dingen moet het kinderen inderdaad leerstof krijgen dat net boven zijn range zit. Denk maar aan de stelling van Vygotsky met de zone van de naaste ontwikkeling. Je moet echter wel opletten dat het wel iets is waarvan je weet dat hij dit binnen enkele dagen of weken aan kan leren en niet iets wat echt te ver is.</p> <p>Erik: Ik pas mijn taal niet aan. Ik zou veel visualiseren, laten proeven, voelen, ervaren, ondersteund door taal.</p> <p>Yerma: Maar je taalaanbod moet wel aangepast worden, anders komt het niet aan.</p> <p>Daan: Zoals de zone van naaste ontwikkeling.</p>
B	4		<p>Marja: Maar ik geef zeker uitdaging. Maar dingen die noodzakelijk begrepen moeten worden doe ik simpel. Mieke: Voor peuters veel plaatjes kijken en benoemen en korte zinnen spreken.</p>
C	1		<p>Diana: Eerst een goed basisaanbod aanbieden, hieruit kan het kind zelf gaan uitbreiden – kapstokjes maken en nieuwe woorden aan ophangen. Veel herhaling.</p>

Tabel 6: Vraag 5 van de vragenlijst.

Optie	Aantal	Wie	Commentaar
A	0		
B	7		<p>Marja: Ik zie bij gerichte aanpak zeker sneller verwerving.</p> <p>Michelle: Een rijke leeromgeving is wel nodig.</p> <p>Yerma: Het gaat alleen automatisch als het kind thuis en/of op school veel te maken heeft met de tweede taal.</p> <p>Daan: Veel aanbod is altijd beter.</p>
C	2		<p>Maaïke: Het is sowieso erg belangrijk om veel gebruik te maken van plaatjes en boekjes bij het aanleren van een tweede taal bij een kind. Met alleen woorden kom je er niet. Als een kind met een andere taal een woord hoort heeft het geen idee wat het betekent. Wanneer er een voorwerp, plaatje, boekje, o.i.d. bij zit, is het voor het kind visueel. Wanneer het woord herhaald wordt bij het boekje zal het kind het woord veel makkelijker aanleren dan zonder materiaal.</p>
D	1		<p>Franc: Dit is helemaal afhankelijk van het niveau van een kind. Het ene kind is autodidactisch en zal sneller leren dan een ander kind. Ik vind het echter wel altijd belangrijk dat je voldoende stof aanbiedt om het kind dingen te leren. Je moet dan bekijken wat het kind kan en aankan en vervolgens bekijken of hij jou als leerkracht nodig heeft of dat het kind bepaalde zaken automatisch aan kan leren.</p>

Tabel 7: Vraag 6 van de vragenlijst.

Optie	Aantal	Wie	Commentaar
A	6	Marja: Ik denk het wel, maar ik zie altijd een periode, meestal een jaar, daarna zie ik de kinderen nog wel; maar ik heb niet altijd voldoende inzicht in hun vorderingen. Het heeft ook te maken met intelligentie en taalgevoel. Wij hebben een Syrische vluchteling die maar een deel van het jaar hier is en een 1 scoort bij spelling maar heel goed meekan met taal (groep 5). Maaïke: Ik ben het deels eens met deze stelling (...) Ik denk dat kinderen voor hun achtste jaar de nieuwe taal niet vloeiend maar wel goed kunnen aanleren. Kinderen onder de 8 jaar leren de taal makkelijker dan oudere kinderen. Wanneer een kind de Nederlandse taal veel aangeboden krijgt op school zal het spelenderwijs de taal eigen maken. Wanneer het kind nog jong is, is de taal voor de Nederlandse kinderen van de leeftijd van het anderstalige kind ook nog niet erg moeilijk. Wanneer een kind bijvoorbeeld in groep 5 pas de Nederlandse taal voor het eerst hoort en gaat aanleren verwacht ik dat er een basis aan woorden mist omdat in bijvoorbeeld groep 5 toch al moeilijker taalgebruik wordt gehanteerd dan bijvoorbeeld in groep 1. Michelle: Het ligt ook aan de thuissituatie.	
B	0		
C	4	Lex: Grotendeels toch ook wel kindafhankelijk. De ene zal je na een paar jaar niks meer bij merken, terwijl een ander nog vele jaren nodig heeft om ook de subtiele taalgrapjes te snappen of spreekwoorden te kennen. Franc: Ook dit is weer afhankelijk van het vermogen van een kind. Ik ken kinderen die hier op oudere leeftijd in Nederland kwamen en nu vloeiend Nederlands spreken, maar ken ook kinderen die dit niet kunnen. Ditzelfde zie ik met kinderen die jonger dan 8 zijn. Sommige zullen dit wel snel kunnen en anderen weer veel moeilijker. Daan: Boven de acht jaar verwerven kinderen nog steeds zelf, het gaat wel moeizamer dan bij jongere kinderen. Diana: Het ligt aan het kind. Jonge kinderen zijn wel taalgevoeliger dus bij hen zal het makkelijker gaan.	

Tabel 8: Vraag 7 van de vragenlijst.

Optie	Aantal	Wie	Commentaar
A	5	Mieke: Methode van Puk = werken met projecten. In groep $\frac{1}{2}$ gaan ze daar mee verder. Franc: Ik gebruik soms <i>Taaltrap</i> als ik merk dat het kind dit echt nodig heeft. Er zijn echter ook kinderen die al snel in de gewone methodes kunnen werken. Michelle: het aanbieden van basiswoorden is belangrijk. Yerma: Met behulp van een klassen-assistent wordt NT2-onderwijs gegeven.	
B	0		
C	4	Marja: In de klas is het lastiger; maar krijgen ze wel speciale begeleiding. Erik: de taalverwerving zit in onze reguliere methode. Lex, Maaïke: nog niet mee gewerkt.	
D	1	Daan: Onze onderwijsassistente helpt mee met tweedetaalverwerving en gebruikt een NT2-methode.	