

Kiezen of delen:

Didactische vernieuwingen versus traditioneel docentengedrag.

SIEL VAN DER REE

Het geheugen is net zo bizar als de liefde.

Marcello Mastroianni.

(VPRO op NL3, Cinema/Documentaire 30/11/97)

Samenvatting ¹⁾

Traditioneel docentengedrag leidt vaak tot een omweg, waarbij studenten een woord als *best* eerst leren als superlatief van *goed* en daarna pas de gebruikswijzen ervan, zoals *nou, het beste en tot ziens!* of *doe je best, hè!* of *mij best hoor, je gaat je gang maar*. Hierbij wordt nog steeds gesuggereerd, dat taal is: woordjes plus structuren, waar die woordjes in passen. De functioneel-notionele benadering versterkt deze suggestie.

De *Grammatica van het Woord* (een belangrijke innovatie voor taalonderwijs, dat aandacht wil geven aan de *diepte van verwerking* en daarmee de *onthoudbaarheid* van leerstof) maakt echter duidelijk, dat niet losse woorden, maar complete 'taalfarden' of 'chunks' de belangrijkste zelfstandige eenheden zijn in onze mentale encyclopedie. En dat het kennismaken met die duizenden taalfarden veel meer oplevert.

In het eerste deel zal het begrip 'lemmatisering' en z'n consequenties voor leer- en woordenboeken kort aangegeven worden. Daarna bekijken we hoe een goede basiscursus NT2 eruit ziet en wat de docent daarvoor moet kunnen. Want ideeën kunnen wel leuk zijn, maar staan of vallen natuurlijk met de uitvoerbaarheid.

Inleiding.

Er is hard gewerkt in ons vak en NT2 bestaat nu echt, althans in het taalgebruik van deskundigen. En we mogen ervan uitgaan, dat bestaat waar we over kunnen praten, al is het desnoods alleen als idee. Toch zijn er eigenaardige tekenen, van verwarring via ontmoediging tot vrijwillige zelfdoding, die dat bestaan schijnen te bedreigen, ja zelfs geheel te ontkennen.

Het zal bijvoorbeeld voor trouwe lezers van LES zo langzamerhand niet duidelijk meer zijn, waar het nou eigenlijk om gaat binnen NT2. Bekijkt men de laatste jaargangen, dan komt daarin nogal wat voor dat meer te maken heeft met algemene didactische standpunten als *leren leren* en *buitenschools leren*, onderwijsorganisatie als de *BVE* en de grote '*ROC-zooi*' ² en andere sores als *taalbeleid* dan met het vak als zodanig.

En anderen zal het verbazen, dat in Noord Nederland geklaagd wordt over een tekort aan

Noten

¹ De lengte van deze bijdrage is te wijten aan het fundamentele belang ervan. Hiervoor had ik dan ook een dubbele zitting aangevraagd. Veel te laat (vond ik dan!) kreeg ik te horen, dat er slechts één zitting beschikbaar werd gesteld. Ter elfder ure heb ik toen de presentatie aangepast.

² Waaronder ik versta het zolangzamerhand systematisch onderwijsbelangen aan grootschalige organisatiefouten, in de wandeling 'reorganisaties' genoemd, maar zoals we weten niets anders dan gescharrel van mannen en vrouwen in de leeftijdsfase van machtspeletjes. Zie hiervoor ook LES '89, pag. 4, waar de conclusie getrokken wordt, dat je voor taalgericht beroepsonderwijs buiten die ROC's moet zijn.

eenvoudige woordenschat³ en men behoefte voelt aan bijvoorbeeld 'beroepsgerichte woordenboeken'⁴ terwijl sommigen in Zuid Nederland geen aparte woordenschattoefeningen nodig vinden voor het leren van beroepsgericht Nederlands.⁵

Verder is het niet leuk te lezen dat een veelbelovend project als het Helmondse *Taalwerk*, vijf jaar geleden nota bene genomineerd voor de LES-trofee, nu een fiasco is geworden, eigenlijk alleen en uitsluitend door de daar ontstane 'ROC-zooi'! Interessant is, wat één van de voor mannen van dat project, moedeloos geworden van al 'die veranderingen (...) die (...) geen verbeteringen zijn' ervan zegt: 'Ik denk ook, dat we sterkere, echt inhoudelijke NT2 argumenten naar voren hadden moeten brengen maar daarvoor waren we onvoldoende toegerust'⁶. Wat zouden dat dan zijn, 'echt inhoudelijke NT2 argumenten'? En waardoor waren mensen, die zo betrokken en deskundig zijn, daartoe 'onvoldoende toegerust'?

En wat te denken van een suïcidale uitspraak als: 'NT2 is uit; helaas heeft Nederland dat onvoldoende in de gaten' en: 'Het is duidelijk dat geïsoleerd NT2, NT2-onderwijs als aparte voorziening, niet toereikend is.'⁷

Wat zou NT2 nou toch betekenen?

Als je aan de wieg gestaan hebt van dit vak, toen nog 'Nederlands als vreemde voertaal' en je zou na ruim twintig jaar een 'overzichtje' willen geven ervan, dan zou je toch al snel enkele uren bezig zijn. Om dit te voorkomen kies ik ervoor te beschrijven, wat m.i. de KERN van NT2 is, en wel de **degelijke basiscursus**, en beperk ik me tot de volgende vier cruciale punten.

1. Hoe onthouden mensen de dingen eigenlijk (wel)?
2. Wat houdt het begrip basiscursus in?
3. En wat zijn de daarvoor benodigde doceervaardigheden?
4. Welke rol spelen oude stereotiepen over VTO daarin?

1. Hoe onthouden mensen de dingen eigenlijk?

Kinderen leren talen d.m.v. het oppikken van kant-en-klare 'flarden' of 'brokjes', die ze pas en te onpas te berde brengen. Ze doen dit vaak heel handig, bijvoorbeeld in uitingen als 'Afgelopen!', 'Kan bèst' en 'Slaat nergens op', geven daarbij blijk van (sociale) intelligentie en worden dan ook 'vroeg wijs' genoemd. Naarmate het kind ouder wordt, combineert het die flarden niet alleen tot zinnen, maar slaat het die ook op en wel als 'lemma's': gehelen van samenhangende & hiërarchisch geordende brokjes taalkennis. Deze lemma's zijn op hun beurt weer deel van een netwerk van semantische relaties.

³ Waardoor men een woord als 'geinig' niet kent en het verschil tussen 'in principe' en 'uit principe' evenmin.
LES 89, okt. '97, pag. 12

⁴ LES 89, okt. '97, pag. 20

⁵ LES 89, okt. '97, pag. 22

⁶ LES 89, okt. '97, pag. 10

⁷ LES 89, okt. '97, pag. 4

Volwassenen blijken ook veel te kunnen leren via 'flarden taal' en 'lemmatisering', waarbij ze het brokjes-karakter van hun taalkennis actualiseren, mits dit didactisch *gesystematiseerd* wordt: ook als losse woorden aangeboden worden, moeten die VORM kunnen krijgen in *taalfarden* en als zodanig een PLAATS krijgen in een *lemma*, ja zelfs INGANG worden tot veel verschillende lemma's. Het zijn geen losse woorden, maar taalfarden en lemma's die de relevante zelfstandige eenheden voor taalleren vormen.

De vervormende, resp. aanpassende activiteiten die hiervoor onmisbaar zijn, verricht *de snelle leerder* geautomatiseerd en 'in het verborgene' en hierdoor kan hij veel 'onthouden' en snel leren; *de normale leerder* heeft eerst explicitering nodig om die aanpassende activiteiten systematisch te leren gebruiken: een set van werkvormen en oefeningen om leerstof 'diep' te verwerken.

De systematiek voor de aanpassende activiteiten vinden we in de taal zelf en wel in de z.g. *Grammatica van het Woord*. Deze is de kern van een methodiek, de audio-lexicale, welke bestaat uit zes strata.

Dit complexe verhaal, door mij tijdens de conferentie in essentie weergegeven, is te lang voor een artikel in dit HSN-boek. U kunt het vinden in één van de delen uit de SSALTO-serie '*Hoe het ook kan. Taalleren zonder memoriseren.*'⁸ Wel kunnen we u een idee geven van enkele kernbegrippen, zoals taalfard en lemma.

1.2 Soorten 'flarden taal' of 'chunks'

Een taalfard is een (niet zo gelukkig) woord voor *één in taal vormgegeven stukje werkelijkheid*. Een Engelsman als Michael Lewis spreekt van 'chunk', een brokje kennis. Je hoort ze in alledaagse taal van volwassenen en kinderen veel. Een woord als *zien* wordt waarschijnlijk het allermeeft gebruikt in de oer-hollandse **taalfard** '*Zie je wel! Heb ik het niet gezegd?*'. In het eerste deel is natuurlijk de *betekenis* (iets visueel waarnemen) ondergeschikt aan het *gebruik* (onderdeel van een verwijt achteraf). Mutatis mutandis geldt zoiets ook voor '*Mij niet gezien!*' En het woord *slaan* verliest bijna z'n betekenis in '*(Dit) slaat nergens op*', vaak gebruikt in de ellipsvorm, die zo kenmerkend is voor veel flarden taal. Als zodanig vormen taalfarden het probleem voor vreemde taalleerders, die denken dat ze woordjes kunnen stoppen in zinnestelsels (zoals ze leren met methodieken, welke taal beschrijven verwarren met taalleren).

Voorbeelden van 'flarden' zijn dus:

- 1) woorden met lexicale betekenis, al-dan-niet als afleidingen & samenstellingen: (*wat een oen!* - *oenig* - *opperbest* - *bestevaer* - *de oenen-club*)
- 2) idiomatische verbindingen: *lest best* - *zeker weten!* - *niet de eerste de beste* - *mij niet gezien*
- 3) collocaties: *mij best hoor* - *licht verlies* - *doe je best, hè!* - *vroege vogel*
- 4) vrije woordcombinaties: *Cruiff is de beste*

⁸ en wel uit deel 1: *De Grammatica van het Woord in de coöperatief lerende groep*.

Best komt zo voor in de volgende frequent gebruikte verbindingen, grotendeels tevens taalflarden:

nou, het beste en tot ziens	ik begrijp best, wat je bedoelt
beste wensen, hè	na drie borrels is hij op z'n best
ja, jij ook: de beste wensen voor het nieuwe jaar	zo'n maatregel leidt op zijn best tot licht verlies
beste vriend! beste mensen!	dat is niet de eerste de beste
mij best hoor, je gaat je gang maar doen	we doen ons best, meer kunnen we niet
dit is best een moeilijk probleem, hè!	lest best

NB Let op het verschil in betekenis en gebruik van bijvoorbeeld *op z'n best*.

Slaagt de leerling erin, zelf al deze voorbeelden binnen de systematiek van een *lemma* te brengen, dan is de kans dat hij *best* goed gebruikt reëel vergroot. Hij KENT het woord *best* dan echt.

1.3 Het Lemma.

Een lemma is het geheel van samenhangende & hiërarchisch geordende taalflarden rond één woord. De interne vorm-betekenisrelaties erin zijn, gebaseerd als ze zijn op concrete vragen en opmerkingen van taalleerders, nogal simpel van aard. U vindt ze, als u kijkt naar de verschillende symbolen voor de volgende bruikbare geheugensteunen:

- ☉ *antoniemen* of tegengestelden, bijvoorbeeld: *zwart-wit* of *onder-boven*
- ⊕ *complementen* of begrippen, die elkaar aanvullen of nodig hebben, bijvoorbeeld: *man-vrouw* of *kop-en-schoteltje* of *gaan-en-komen*, of op syntactisch niveau: *alsjeblijft!* - *dankjewel!* - *geen dank!*
- *synoniemen* of vrijwel dezelfde begrippen, bijvoorbeeld: *stoep* en *trottoir*
- ¶ *hypo-hyperoniemen* d.w.z. begrippen die in één categorie behoren, maar hiërarchiek geordend, bijvoorbeeld: *haring*, *makreel*, *zalm*, *forel* en *steur* zijn soorten vis, met andere woorden *haring*, *makreel*, *zalm*, *forel* en *steur* zijn *hyponiemen* van (het *hyperoniem*) *vis*

Een degelijke NT2-methode biedt taalflarden zó aan dat ze, verwerkt tot **lemma's** opgeslagen worden en daarna zonder problemen opgeroepen. Dat kan, als er sprake is van een goed geleide '*diepte van verwerking*'. Hierbij gaat het niet zozeer om het aantal woorden, dat geleerd is (hoe belangrijk dat op zichzelf ook is), maar om de vraag: hoe bruikbaar is de opslag ervan? Hij is bruikbaar, indien de taalleerder er makkelijk bij kan (het lemma) en er dan communicatief bruikbare eenheden uithaalt (taalflarden).

Een nieuw soort woordenboekje *LEMMATICA*⁹ geeft voor **achter** en **alsjeblijft** deze soort lemma's:

achter

De stoel staat achter de tafel

Voor (het raam)

⁹ LEMMATICA, te verschijnen als boekje bij SSALTO, als software bij schrijf- en spreekvaardigheidstraining bij een nog onbekende uitgever.

De klok loopt vijf minuten achter.	De klok loopt voor/gelijk
Als je dikwijls de les verzuimt, raak je achter (bij de rest van de groep)! Je kunt ook blijven of vóórliggen	
Wie zit er achter die bomaanslag?	(Niemand! Lepe Lennie werkte op eigen houtje.)
'Die jongen is lui, je moet hem altijd achter de broek zitten.' (Die komt er wel, rustig z'n gang laten gaan!)	
'We staan achter je, allemaal!'	(Anderen zijn tegen je, ze laten je stikken!)
maar je komt er nog wel achter!	'Nu begrijp je het nog niet,
'Zijn jullie er al achter, wie het gedaan heeft?'	Dat ontdek je nog wel.
'Een stok achter de deur hebben.'	Dat zullen we nooit te weten komen!
Het ligt voor de hand, dat je hier iets achter zoekt!	geen sancties hebben / hanteren
Het spreekt vanzelf, dat je denkt:	hier ontgaat me iets!
<i>achter, naast, onder, op, in ... :</i>	<i>voorzetsels van plaats of positie</i>
alsjeblieft / alstublieft	
Mag ik één capuccino, alstublieft?	Alstublieft, één capuchino. Dat is f3,50.
Wilt u een kop koffie?	Graag, (bedankt)! / Neen, dank je.
Alstublieft meneer, uw koffie!	(a.j.b., a.u.b., s.v.p, alsje, alstu)
Houd alsjeblieft even je mond!.....	(even geen reactie gewenst)
'Alsjeblieft, dat is knap!'	jemig, goh!, asjemenou!, te gek zeg!
<i>alsjeblieft, ga je gang, dank je wel:</i>	<i>verzoek & instemming/bijval</i>

1.4 Storage & retrieval.

We gebruiken de term 'opslaan' voor 'storage', een belangrijk begrip uit de leerpsychologie. Van belang is daarbij, dat 'opslaan' een eigen activiteit is, want je moet iets *doen* om de dingen te onthouden. Voor dat 'doen' gebruiken we ook een speciale term: 'mentale of materiële handelingen', gewoon allerlei oefeningen en TPR¹⁰. De mentale (?) handeling 'uit het hoofd leren' blijkt voor de meeste volwassen leerders of ondoenlijk als het om duizenden gaat, of onrendabel (met z'n houdbaarheid van zo'n twee weken).

Uitspraken als 'Het wil me niet te binnen schieten', 'Ik kan er niet opkomen', 'Het is me even ontschoten', 'Ik ben het even kwijt, hoor' wijzen op een soort machteloosheid, waarbij het soms aan 'het' ligt, en soms aan 'ik'. Wel, het ligt aan onszelf, zo weten wij: we kunnen ziek zijn, doodmoe of verdrietig, we zijn soms verstrooid en hebben concentratieproblemen of we zitten met de gevolgen van verkeerde 'opslag'. Rijties 'woordjes' leren is dus het klassieke voorbeeld van het laatste.

Een goede 'retrieval' of 'trefzeker oproepen van kennis', hoe bereik je dat? Door, zo herhalen wij, een systematische opslag te bevorderen, die het oproepen vergemakkelijkt. Kortweg: een goede 'storage' garandeert een snellere 'retrieval'. En de storage is goed, als die bestaat uit handelingen, die een *diepe* dat is een *veelzijdige* opslag tot gevolg hebben, d.w.z. een opslag met veel 'ingangen'¹¹.

¹⁰ Total Physical Response, de meer materiële handelingen om allerlei taal te verinnerlijken.

¹¹ een 'opslag met veel ingangen' is te vergelijken met het bewaren/saven van één document/file door er vele duplicaten of aliases van te maken en die op te bergen in veel verschillende 'mappen' of 'directories', die op hun beurt weer voorkomen in verschillende bestanden, welke op hun beurt weer op verschillende schijven staan.

1.5 Expertgedrag en de Grammatica van het Woord.

Het *Expertgedrag* van mensen met een goed geheugen en hoe we daarvan geleerd hebben, dat is ook een verhaal apart¹². Maar we kunnen er hier wel een impressie van geven.

U kent bijvoorbeeld ongetwijfeld het bezwaar, dat gewoonlijk gemaakt wordt tegen uit het hoofd leren van rijtjes woorden. Hoe komt het dan, dat sommigen dat toch met succes doen? Die moeten namelijk het probleem oplossen, dat lijsten met losse woorden een beroep doen op het verkeerde geheugen (en wel, het sequentiële, fotografische of iconische geheugen.) Dit merk je soms, doordat je het woord erboven en het woord eronder wél, maar het woord zelf niet kunt oproepen. Je hebt dus iets sequentieel of 'op volgorde' geleerd, wat helemaal niet sequentieel is!

Goede leerders zijn blijkbaar in staat, zulke lijsten eerst woord voor woord te transformeren tot (geheel andere!) elementen, die wel thuishoren in ons geheugen voor taal. 'Goede leerders zijn ezelsbruggen-bouwers', zo luidt een oud adagium.

Maar nu 'normale mensen!' Die kijken vaak alleen naar het gewenste resultaat: het is vervelend, zo'n lijst leren, dus stel je het eerst zo lang mogelijk uit, daarna moet het gauw-gauw geleerd, er komt een test of iets dergelijks ... dus dan maar stampen! De school, de leraren en de ouders zeggen daar niks van, die prijzen het juist als een voorbeeld van hard werken: 'Je moet er even doorheen! En hard werken is goed, dus dit voorbeeld ervan ook! En tenslotte, als slimmeriken het zo redden, dan moet het anderen ook lukken. Doorbijten dus!'. Hier wordt dus 'expertgedrag', dat niet eens gespecificeerd is, als voorbeeld genomen van 'dege-lijk studeren'!

Betere voorbeelden van expertgedrag zijn af te leiden uit *gedrag* van (lerende) kinderen, *vragen*, die leerlingen stellen en *versprekingen* en *fouten* die zij maken. Uit het eerste leiden we leerstrategieën af, bijvoorbeeld bij een *nieuw woord* het *vragen naar tegengestelden* of trachten het *af te leiden uit de context*, wat nogal wat volwassen leerders doen. Uit het tweede vallen *generalisaties* af te leiden, een vorm van groeiend grammaticaal inzicht.

Expertgedrag van z.g. geheugenwonderen (in staat om reeksen van die grote getallen te onthouden) laat zien, dat zij twee vaste strategieën hebben: *herordening* (zij ordenen de cijfers opnieuw, in kleine groepjes met 'betekenis' of in concrete begrippen) en *in beeld brengen* (ze maken er een plaatje of een schema van)

Wát we zoal van expertgedrag geleerd hebben is wel interessant: weer talen te leren 'zonder zonder uit je hoofd te leren. 'Expertgedrag' en 'Grammatica van het Woord' leveren tezamen de zogenaamde receptief-handelingspsychologische oefentypologie op, een set samenhangende mentale handelingen.

Kort geven we hieronder de drie belangrijkste niveaus van deze *receptief-handelingspsychologische oefentypologie* weer, tevens de drie soorten relaties verduidelijkend van de *Grammatica van het Woord*¹³, en wel achtereenvolgens:

¹² Wilt u daar wat meer van weten, dan raden wij u (nog steeds) Carolien Schouten-van Parreren 1985, 'Woorden leren in het vreemde -talenonderwijs' aan.

¹³ Verder kunt u in een bijlage 'Grammatica als het varen op een woordkompas' een nadere toelichting vinden.

1) **Lexiconstructuur**: het niveau van de verwantschappen tussen woorden (antoniem, complement, hyponiem en synoniem) en tussen 'woorddelen': samenstellingen (zoals: *open dag-activiteiten*) en afleidingen (als: *openbare werken*, *openlijk protesteren*).

2) **Lexicale combineerbaarheid**: het niveau van de directe verbindbaarheid van woorden, zichtbaar in valentie of collocatie. **Valentie** is het aantal en soort van 'open plaatsen' bij een woord. **Collocatie** de 'verwachte verbinding' bij een woord.

Voorbeelden van valentie-categorieën:

- 0) *Hoi!* of *Tjee*: valentie 0 voor woordverbindingen, dus niet combineerbaar met woorden, wel met zinnen.
- 1) *gaan*, *slapen*: valentie 1, en wel voor ... de doener (*hij gaat*) ... of de oorzaak, de (actief) betrokkene etc. *zij slapen*, *dat valt (slecht)*
- 2) *begaan*: valentie 2, en wel één voor de doener en één voor het object: *die begaat nog een moord!*
wachten op, idem, en wel voor de betrokkene / doener en voor het doel: *ik wacht op jou*
- 3) *zeggen*, *geven*: valentie 3 voor doener/ betrokkene, object en doel: *ik zeg je iets!* *jou geef ik niks*

Voorbeelden van collocaties, zo lastig voor het leren van vreemde talen.

- * Is deze stoel *vrij*? (vraagt men in het Nederlands) Is deze stoel *leeg*? (Indonesisch).
Het eten is *gaar* (Nederlands) Het eten is *rijp* (Indonesisch)
- * Zo doof als een *kwartel*. Deaf as a *post/stonedeaf* (Engels)
Het paard *achter de wagen* spannen. Putting the cart *before the horse* (Engels)
- * We zien uit op heuvels. We zien uit naar je komst. Wat zie je er (fantastisch) uit! <<>>>
Wat zie je eruit! (negatief bedoeld)

3) **Contextstructuur**: het niveau van de indirecte verbindbaarheid, tot zinnen of als zinnen tot complete teksten. Eén enkel voorbeeld, de 'Warboel-oefening':

Maak zinnige 'triootjes' (combineer dus 3 tot drietallen, die logisch samenhangen.)

- 1. Joh, aso, doe normaal!
- 2. Joh, doe niet zo onbeschoft!
- 3. Joh, wil je dat laten!
- 4. Hoezo, onbeschoft?
- 5. Hoezo, 't kan toch geen kwaad?
- 6. Weet je wel, wie je voor je hebt?
- 7. Je kunt zoiets hier toch niet doen! Daar kunnen ze echt niet tegen, die ouwetjes.
- 8. Ja zeker! Iemand, die zelf heel wat boter op het hoofd heeft!
- 9. Nou, 't is maar hoe je 't ziet!

Oplossing bijvoorbeeld: 1 + 6 + 8 2 + 4 + 7 3 + 5 + 9

1.6 De grammatica van het woord en diepte van verwerking.

Taalleerders zijn er bij gebaat om een woord als *best* 'in collocatie te leren', dus als *onderdeel van* flarden of brokjes (doel) taal, waarin het voorkomt. Dat zorgt er niet alleen voor, dat de betekenis van zo'n woord duidelijk wordt, maar ook dat men direct weet, hoe het gebruikt wordt en men dus het zelf construeren van totaal misplaatste uitdrukkingen kan vergeten. Dit helpt voorkomen, dat men bijvoorbeeld zegt: *Die man is steendoof, of zo doof als een deurpost* (Engels) of *zo doof als een bus* (Frans). Of dat Amerikaanse piloten op de vraag, wat ze zaterdagavonds doen, antwoorden met: *'We gaan eerste een teeffe zoeken en dan ...'*

Ernstiger is het, als we moeten zeggen: 'Ja, het is op zich niet fout, maar het klinkt niet!'. Neem als voorbeeld een uitspraak over *'de laatste verjaardag (...) van'* een 80-jarige dame, waar bedoeld was *'de verjaardag ...'* resp. *'de vorige verjaardag'* van de bejaarde in kwestie. De (Amerikaanse) spreekster was construerend bezig, en wel met een vertaling van 'last' in een Nederlandse structuur. Ze realiseerde zich kennelijk niet, wat ze daarmee in dit geval impliceerde! Het gezelschap, waarin ze zat echter wel: dat begon een beetje te lachen, wat voor de spreekster niet echt leuk was.

Collega's herkennen dit soort kleine foutjes onmiddellijk en zijn zich dus bewust van dit probleem; nochtans blijven ze bereid, een woord als *best* eerst aan te bieden als onderdeel van de serie *goed-beter-best*, 'omdat de leerlingen daar nou eenmaal naar vragen', 'omdat iedere taalleerder behoefte heeft aan grammatica' etc.

Als ze vervolgens in het kader van 'grammatica-oefeningen' en geheel te goeder trouw nog zeggen: 'Ga nu maar telkens drie zinnnetjes maken met *goed/goede, beter/beter en best/beste*, in totaal dus negen.', dan brengen ze iets op gang, dat wel eens zou kunnen resulteren in *'... op zich niet foute, maar het klinkt niet...'* -constructen! Nogal logisch, want die broodnodige collocaties en idiomatische wendingen kun je niet maken, die moet je nog weten of alsnog opzoeken.

Diepte van verwerking houdt niet alleen in, dat woorden aangeboden en verwerkt worden in zoveel mogelijk taalflarden (zodat ze direct te gebruiken zijn), maar ook dat de cultuurgebonden betekenis duidelijk wordt (wat bij vertalen teloor gaat). Dit gebeurt niet alleen met onze receptief-handelingspsychologische oefentypologie, maar ook door de cursisten een specifiek bewustzijn aan te leren via de reflectie op (ver)taalverschijnselen.

Veel beter is daarom, als het zover is, te zeggen:

1) Kijk eens naar bijvoorbeeld 'Good luck' versus '(Op) goed geluk'. Het zijn niet elkaars equivalenten! Het eerste kun je misschien nog wel kort afdoen¹⁴ maar het tweede levert minstens zes mogelijkheden¹⁵ op! Je kunt dus een heleboel niet woord-voor-woord vertalen. En je hebt meer aan kant-en-klare gebruiksvoorbeelden. Pas deze wetenschap nu toe op *best*. Doe dit als volgt.

2) Schrijf dus eerst zelf zinnnetjes met *goed, beter* of *best* op, die je je *herinnert* van afgelopen lessen.

¹⁴ met 'De mazzel' of 'Veel geluk, hè!

¹⁵ on the off-chance, hoping for the best, at random, at a venture, haphazardly, on spec corresponderend met op de bonnefooi, in het wilde weg, lukraak.

- 3) Combineer die nu met je buurman, eventueel met de hele groep. Zoveel mogelijk concrete herinneringen, daar gaat het om.
- 4) Zoek vervolgens samen in je woordenboek een paar andere voorbeelden van hoe Nederlanders *best* gebruiken. Kijk ook eens in Lemmatica¹⁶
- 5) Vergelijk jullie werk nu met het desbetreffende lemma ...(voor een impressie: zie onder 1.2)
- 6) .. en kies als individu de maximaal tien voor jou meest bruikbare zinnestelsels.
- 7) Ben je bezig met taal, die op je eigen vak (douane, politie, verpleegkunde etc.) gericht is, ga dan nu in drietallen nieuwe voorbeelden maken ...
- 8) ... leg die eerst aan de groep voor en combineer de meest bruikbare tot één lijst,
- 9) ... die je ter verbetering voorlegt aan de docent.

1.7 De Grammatica van het woord en taal & denken.

In *Rechtdoen aan Krompraters* en latere publikaties¹⁷ is steeds uitgegaan van de eenheid van taal en denken, te vinden in dat tussengebied *cultuur*. Het is het gebied, waarover wel erg veel te zeggen valt en dat bijgevolg ook overloos kan worden. Toch kan het belang ervan niet hoog genoeg geschat worden, zeker in een multiculturele samenleving (en welke is dat eigenlijk niet?). Het is in de eerste plaats belangrijk voor het begrip van etnische minderheden en de eerste generaties migranten, daarnaast voor het inzicht bij taalkundigen die zich werkelijk willen verdiepen in 'land- en volkenkunde'. Zo zegt een Pools-Engelse schrijfster er het volgende over: 'De taal is zelfs meer dan het milieu waarin je je beweegt. De taal is je weefsel, het weefsel van je leven. (...) Ik vergaar woorden, (...) ... ik slik ze in en hunker naar meer. Als ik er genoeg opneem, kan ik misschien de hele taal inlijven. De gedachte, dat er delen van de taal zijn die ik mis, kan me in een lichte paniektoestand brengen, alsof zulke gaten ontbrekende stukken van de wereld of van mijn geest zijn. (...) Jarenlang heb ik geprobeerd uit te leggen wat het is om in een tweede taal en in een tweede cultuur te leven. Het is me nooit gelukt.'¹⁸

Daarbij is van belang, dat de eenheid taal/cultuur naast het niveau van de *concepten* (in de vorm van woorden) en *gedachtengangen* (in de vorm van zinnen & discoursen, cultuurgebonden 'logica') ook zichtbaar wordt in dat m.i. zeer relevante tussenniveau van *losse invallen & gedachten*: van de *collocaties* en de *idiomatische verbindingen*. Die laatste hebben in de vorm van z.g. 'uitdrukkingen & spreekwoorden' natuurlijk altijd al de volle aandacht gehad, bijvoorbeeld in de talloze stukjes scheepstaal in het Nederlands, zoals de antoniemen 'aan lager wal geraken' en 'het hoger op zoeken'. Stereotiepe 'platte' grappen verraden ook veel, bijvoorbeeld tegen iemand, die zo mager is als een lat: 'Als ze jou een pet opzetten, kan je zo poseren voor punaise!' Of als reactie op de vraag 'Dag, hoe gaat het nou?': 'Goed! Met slechte mensen gaat het altijd goed!' Of bij regen met zonneschijn: 'Hé, kermis in de hel!' of 'Er gaat een kleermaker naar de hemel'. Interessant is ook het verschil in werk-(denk?)wijze, dat blijkt uit een detail als: *Putting the cart before the horse*, wat kan leiden tot: 'Wat een uitslovers, die Engelsen!'

¹⁶ zie noot 9

¹⁷ o.a. Siel van der Ree: 'Taal en cultuur' in Handboek Intercultureel Onderwijs, 1990

¹⁸ Eva Hoffmann in NRC Handelsblad van 13 december 1997, p.35 / Z3

Maar de eerste (die collocaties) zijn mijns inziens òf in feite los en brokkelig aangeboden, bijvoorbeeld in de vorm van die beruchte 'Schwere Wörter', maar ook onvoldoende belicht, met name doordat ze niet beschreven zijn als onderdeel van 'lemma's'. Laat ik daar dan ook een enkel voorbeeld van geven.

In het Nederlands kan je van een persoon rustig zeggen: 'Ach, die verandert toch nooit!'. Vele Indonesiërs zullen dit niet makkelijk over de lippen krijgen, maar zeggen: "Ach, die wordt toch nooit veranderd!". Dit komt doordat de begrippen *toestand* - *proces* - *activiteit* daar op een andere manier beleefd worden, zodat een mens niet zelf in een *proces van verandering* of *zich veranderen* kan stappen, maar kennelijk alleen door externe factoren als de activiteit van een medemens, door gebeurtenissen of het 'lot' *daartoe gebracht kan worden*. Een Nederlander kan ook rustig zeggen, dat *een liniaal buigt* of *een balpen breekt* en beweert dan zelfs, dat hier sprake is van *werkwoorden*. Maar in Inuit talen kan een liniaal helemaal niet zelf buigen en een pen evenmin breken: er moet iets zijn, een soort 'ergativum' of 'causativum', dat ze *laat buigen*, resp. *doet breken*.

Het is op het niveau van die taalflarden als 'Had je gedacht' - 'Mij niet gezien' - 'Hè, hè, eindelijk af!' - 'Zie je wel, (heb ik het niet gezegd!)' - '(Is deze stoel vrij?) Nee, bezet!' - 'Ik zàl je!', dat erg veel onderzoek nodig is op het gebied van *taal en denken*. Aan dat onderzoek zou een poging om de frequente taalflarden en andere uitingen (dus niet de frequente woorden) in kaart te krijgen in de vorm van die psycholinguïstische 'lemma's', zeker bijdragen. Want dan weet je, wat er in de mensen leeft! En dat is voor mij de kern van de eenheid taal / cultuur.

Dat het lemma zo'n eye-opener is, komt doordat de gehanteerde categorieën (als antoniem, complement, hypo- en hyperoniem en synoniem) kennelijk uit universele denkwijzen stammen, wat overigens ook blijkt uit hun relatieve eenvoud. Ik heb ze althans 'geleerd' van mijn buitenlandse studenten, die vroegen naar antoniemen en complementen (niet in die bewoordingen natuurlijk). En de hele receptief-handelingspsychologisch oefentypologie, die hierop gebaseerd is, heeft in de praktijk aangetoond dat het zo werkt.

De in lemma's opgenomen collocaties laten zien waar het om gaat: de specifieke denkwijzen van een taal- en cultuurgebied. *Lijm snuiven* (vorm van drugsgebruik) en *rook drinken* (= gewoon *roken* in het Indonesisch) zijn zulke combinaties, nu nog gebonden aan (sub) culturen, wellicht ooit onderdeel van de Coca Cola-cultuur en dan universeel gemaakt door de beeldbuis en via Internet.

2. Wat houdt het begrip basiscursus in?

Het leren *van* een tweede taal vormt gewoonlijk de inleiding tot het leren *in* die taal, teneinde beter te kunnen functioneren in een nieuwe samenleving. Je kunt voor het leren van een nieuwe taal in principe veel verschillende wegen kiezen, maar voor mij staat vast, dat daarin het begrip *basiscursus* cruciaal is: een vrij lange cursus (tot zo'n 1000 uur), waarbij de studenten brede kennis van en inzicht in de nieuwe samenleving, de receptieve vaardigheden voor diep begrip daarvan opdoen en enige productieve vaardigheid om zich verstaanbaar te maken, en last but not least taalleer-attituden, die een garantie moeten geven voor een vruchtbare vervolgopleiding, òf ter voorbereiding van een vak òf voor doorstuderen.

Let wel: een basiscursus is er dus ook op gericht dat men voldoende plezier krijgt in het taalleren als zodanig om het vol te kunnen houden, reden waarom twee aspecten van meet af aan (en jaren voordat men van leren leren¹⁹ ging praten) zo'n grote rol hebben gespeeld:²⁰ attitudetraining en rendement. We hebben daarbij ook gesteld: eigenlijk zou talen leren voor volwassenen moeten gebeuren zonder de noodzaak van memoriseren, want dat denken vele volwassenen (leerders vanaf ±14 jaar!) niet meer te kunnen en bovendien blijft het resultaat ervan zo kort hangen. De leerstof: 8500 tot 10.000 woorden, veel op kennis van de nieuwe samenleving gerichte teksten, video's etc. Aparte aandacht voor bijv. luister- of spreekstrategieën, waarbij attitudes t.a.v. taal en taalleren bewust beïnvloed worden. Tot het rendement draagt een multimediale aanpak aantoonbaar bij. En naast de eis van het *multimediale* karakter, die zolangzamerhand standaard begint te worden, moet die van het *multilaterale*, wellicht beter: *multi-user*²¹ karakter gesteld worden.

Er leiden meer wegen naar Rome, we heten het allemaal en wel in verband met de verschillende, al-dan- niet door tradities bepaalde leerstijlen van studenten. Het 'multilaterale' of multi-user aspect gaat daarvan uit en betekent voor de curriculum-praktijk, dat de studenten in principe de kortste leerroute kunnen kiezen, maar d.m.v. nogal frequente tussentijdse zelftoetsing leren bepalen, welke aanvullende studie (oefeningen voor de *retentie* en/of *cultural notes*) nodig is om de cursus voor hen aan het doel te laten beantwoorden: zich enigszins thuis te gaan voelen in het gastland, het onderwijs redelijk te kunnen volgen en de taal actief te beheersen tot op verstaanbaar niveau.

Een multilaterale of multi-user cursus is dus opgebouwd uit centrale en perifere elementen. De centrale elementen zitten in de kern-cursus, de perifere in twee soorten verrijking.

De eerste soort vind je bijvoorbeeld in zo'n vraagje bij een (economische) tekst, waarin uitdrukkingen als 'aan lager wal (geraken)' en 'het hogerop zoeken' voorkomen: 'Weet u ook, waar deze uitdrukkingen vandaan komen en wat ze daar letterlijk betekenen? Als dit u interesseert, zoek dan onder scheepstaal ... (...)'

Studenten kunnen dan in een (computerprogramma- of boekje 'Cultural Notes', 'Maatschappelijke Oriëntatie' o.i.d.) opzoeken, waar deze uitdrukkingen besproken worden.

De tweede soort verrijking vind je in de vorm van extra retentie-oefeningen; ze zijn bedoeld voor die studenten, bij wie de tussentijdse zelftoetsing onvoldoende resultaten oplevert en die het idee moeten krijgen: zo lukt het me niet. Zij kunnen dus aanvullende oefeningen op de drie niveaus (Lexiconstructuur, Syntaxis en Discourse Analysis) doen om de leerstof GEGARANDEERD onder de knie te krijgen.

Dus toch: een autonome cursus als basis voor toekomstige verdieping, van welke aard ook, dat is volgens mij de bestaansgrond van NT2. Mits zo'n cursus te doen is. We zullen in schema laten zien, waaraan zo'n cursus verder moet voldoen om hem ook 'doenlijk' te maken. We weten al, dat ons ogenschijnlijk ontoereikend geheugen (10.000 woordjes in een paar maanden? Toe nou!) in de eerste plaats geholpen is doordat de *Grammatica van het*

¹⁹ een beledigende woordkeuze, zeker voor mensen die tot de meest gemotiveerde leerders in dit land gerekend moeten worden

²⁰ in bijvoorbeeld een leergang als *Spoken is silver*.

²¹ Dit betekent niet hetzelfde als gedifferentieerd, dat in Nederland nog steeds betrekking heeft op differentiatie binnen klassenverband, dus tussen verschillende leerlingen. Multi-user of multilateraal heeft betrekking op verschillende voorkeuren van één cursist, die hij zelf dient te traceren.

Woord de principes geeft, die via een specifieke storage een goede retrieval helpen waarborgen. Daarna werken er nog vijf andere mechanismen, eveneens gebaseerd op expertgedrag, die als lagen of strata om de kern heen liggen:

TPR: Asheriaans & simpel, voor direct -dus zonder vertalen- taalleren door handelen/situationeel leren

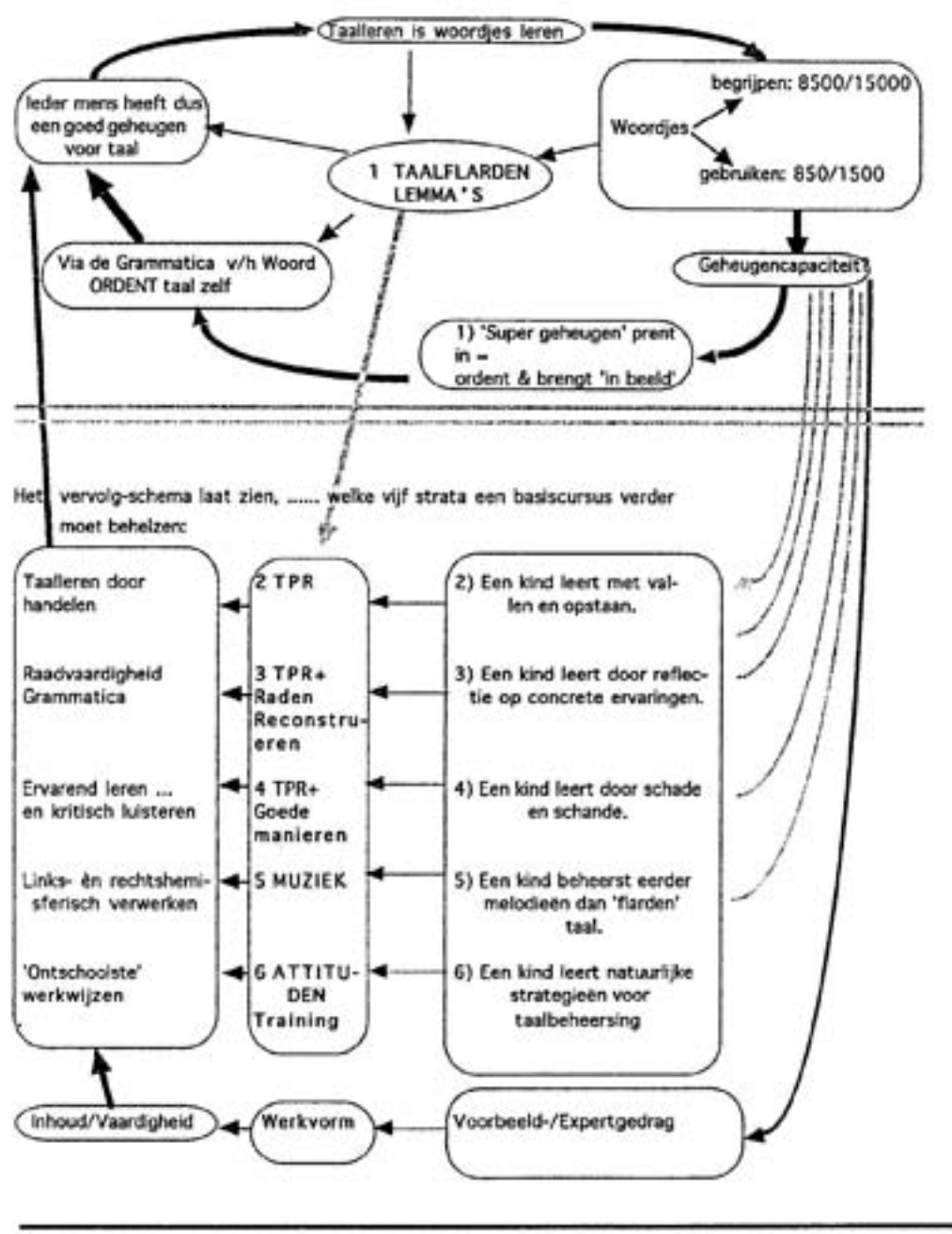
TPR+ 1: Radend en reconstruerend leren

TPR+ 2: Leren onderscheiden van gepaste & ongepaste taaluitingen; goede manieren leren

Muziek: Woord- en suprasegmentele elementen als eenheid leren; veel idiooms & uitdrukkingen 'opdoen'

Taal-attitudetraining: Leren niet te schrikken van nieuwe woorden in een discourse, 'inhalig te luisteren' en 'in gesprekken overeind te blijven'

We kunnen dat als volgt in schema brengen:

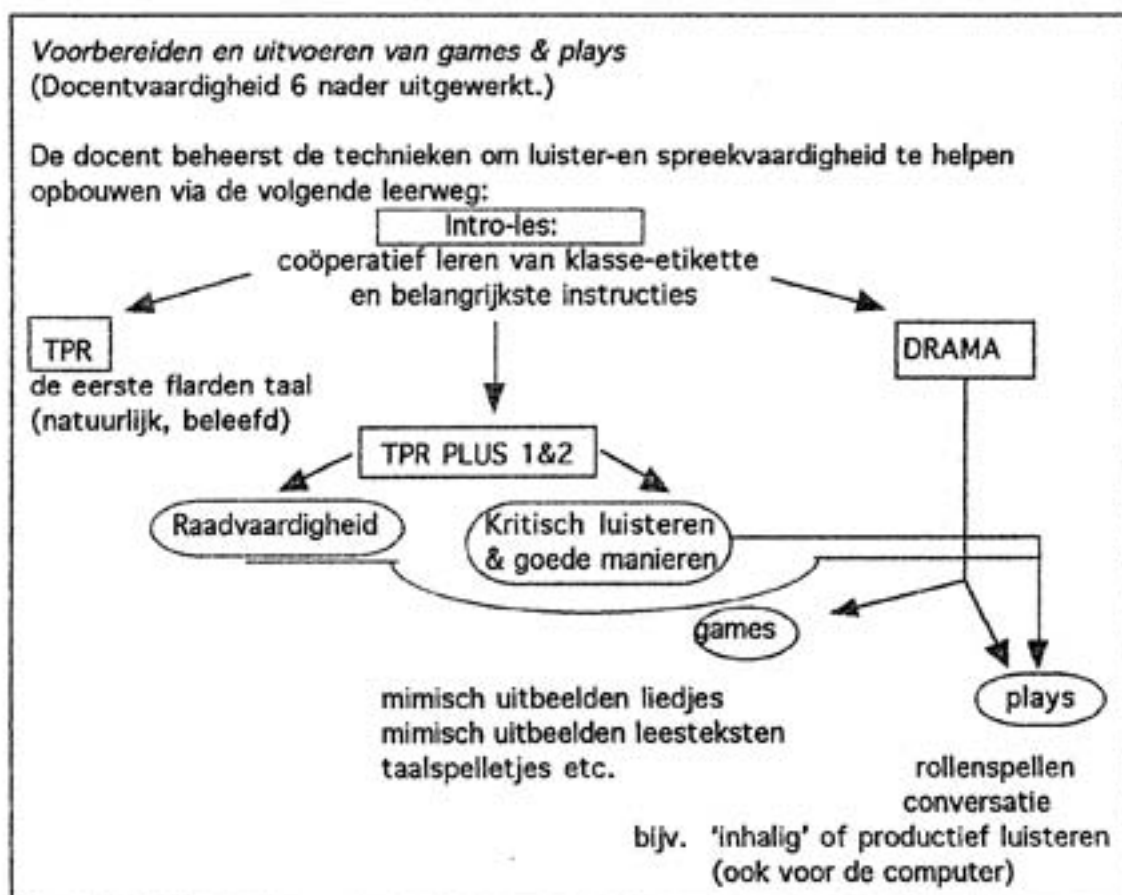


3.2 Schema 2

Enige voorbeelden van docentvaardigheden bij de A.L.M.

- 1) Vrije en gerichte luisteroefeningen.
Voorbeeld : goede manieren & via situationeel raden ...
de functionaliteit van raadvaardigheid laten ontdekken
- 2) Voorbeeldteksten kunnen voordragen.
Voorbeeld: leesteksten verhelderen d.m.v. goede voordracht
spelen met rollen
begrip meten via discrepancy feedback-oefeningen
- 3) Coöperatief werken op gang brengen, van meet af aan!
Voorbeeld: a) de gedeelde verantwoordelijkheid bij klassikaal werk
b) raadvaardigheid (contextueel & grammaticaal)
- 4) Muziek leren hanteren:
Voorbeeld: protocollen voor klassikaal gebruik
remediëren van individuele cursisten
- 5) Kunnen reageren op de vraag alles uit te leggen (=voor woordenboek te spelen).
Voorbeeld: terugvinden van vindplaatsen
stimuleren van hardop denken & hypothesen stellen
laten onthouden van 'taalflarden'
- 6) Voorbereiden en uitvoeren van games & plays
Voorbeeld: (interactieve) kaartjes voor tweetallen in grotere groepen
- 7) 'Doe-het-zelf'-feedback bij schrijfvaardigheid
Voorbeeld: het encoderen van soorten fouten in (klad) werk
- 8) Jury-beoordeling bij spreekvaardigheid.
Voorbeeld: aanwijzen van juryleden; taken beschrijven & toespelen
wijzen van beoordelen verduidelijken en trainen

3.3 Schema 3



4) Oude stereotypen.

Tijdens een recent congres van Neerlandici in Olomouc, Tsjechië, hoorde je weer die 'sombre' geluiden, welke taaldocenten elkaar toevoegen, over hoe moeilijk in dit geval Tsjechisch nou weer zou zijn: 'Maar dat Tsjechisch van jullie!' Het lijkt wel, of men elkaar complimenten wil maken: 'Goh, wát een moeilijke taal, welk een status geeft dat niet!' We herinneren ons nog wel, dat leraren Frans hun status verbeterden met de moeilijkheidsgraad van die taal. (Dat ze er tevens de eigen positie mee ondergroeven, is even een vervelend detail, dat ze zelf te laat door hadden. Erg veel is er niet meer van het vak over. Inmiddels stellen economen echter vast, dat het tekort aan kennis van Franse taal & cultuur ons miljarden kost! De inkomstenderving t.g.v. verkeerd telefoneren schijnt al een ramp.) Het is zo'n stereotyp, dat onuitrocibaar is: Sommige talen zijn moeilijker te leren; kun je die aan dan lever je een betere prestatie. Omgekeerd zou het leren van z.g. makkelijke talen (Spaans, Pasaar Maleis) niet veel voorstellen.

Wat de meeste leerders nou ook niet direkt in de kaart speelt is het feit, dat belangrijke innovaties in het denken over taal en taalonderwijs²² door de leerboekenschrijvers m.i. dusdanig aangepast, resp. aangetast worden, dat er in de praktijk weinig van overblijft. (Ook een Michael Lewis onderschrijft dit, als hij het heeft over '... the bowdlerised version which publishers incorporated into coursebooks'²³). Als daarna de docenten deze aanpassingen kunnen gebruiken om alles bij het oude te laten, dan leidt bijvoorbeeld de door een Wilkins e.a. zo goed bedoelde communicatieve aanpak tot een *gemotiveerde & gesanctioneerde* dwang tot spreken op momenten, dat je nog nergens over spreken kunt: 'We zijn immers communicatief bezig' en communicatie, dat is vooral ... geluid maken!

Wat ernstiger lijkt maar op het zelfde neerkomt, is: als de innoverende ideeën wel degelijk operationeel gemaakt zijn²⁴, maar de docent in de klas eenvoudig niet in staat blijkt, deze in de praktijk te brengen, integendeel, sterk selectief werkend met een geïnnoveerde leergang erin slaagt deze a.h.w. uit te kleden en alles ook weer terug te brengen tot het oude. Alleen al het werken met muziek, zo onmisbaar voor bepaalde leerstijlen, blijkt voor veel collega's te 'gedurfd'. Bijgevolg kan een collega drie jaar nadat zij overtuigd is geraakt van de noodzaak mij vertellen: 'Siel, ik ga nu maar eens een liedje in de klas doen!' Haar gelaat liegt er niet om: 'Als dat maar goed afloopt!'

Laten we slechts een paar van die schadelijke, door de meesten van ons nog steeds onderschreven, stereotiepen noemen:

**Taalleren op latere leeftijd is moeilijker.*

>> Kijk je naar de totale hoeveelheid tijd en inspanning, dat een klein kind moet leveren om z'n taal te leren (vele duizenden uren), dan is de werkelijkheid eerder omgekeerd: een volwassene leert in principe makkelijk een taal in zo'n 1000 tot 1500 uur.

**Talen, die moeilijk te beschrijven zijn, zijn ook moeilijk te leren*

**En: 'Makkelijke talen' leren? Daar is niks aan!*

>> Als dat zo zijn, zouden bijvoorbeeld Chinese, Turkse, Hongaarse en Nederlandse kinderen véél later zijn met spreken, en Indonesische en Spaanse veel vroeger! Maar ze zijn op 2½ jarige leeftijd ongeveer even ver.

**Met een relatief kleine woordenschat ('als ze maar frequent zijn!') kom je al een heel eind.*

>> En al die domeinen dan? Ik heb zelf ooit Militair Russisch geleerd op het niveau van tolk/vertaler, met een verbazende kennis van zaken, maar kon bijvoorbeeld een liefdesfilm of hele fragmenten uit Tolstoj's roman 'Oorlog en Vrede' niet volgen. Je kunt, met Lewis, net zo goed zeggen: 'Voor het leren van een taal heb je maar een beperkt aantal klanken nodig, zo'n 40 hooguit!' Daar schiet je ook geen steek mee op.

Taalleren is gewoon 'woordjes leren', tienduizenden. En het houdt ook nooit op. Dat weet gewoon iedereen, die in een vreemd land gewoond en gewerkt heeft.

**Taal is woordjes plus structuren, resp. 'grammaticale zinnen', waar die woordjes in passen.*

>> Dit stereotiep leidt tot moeizaam construeren van zinnen, juist een enorme drempel voor normaal spreken (= gericht op inhoud en uitwerking); het miskent de feiten: mensen onthouden alles in 'lemma's' en produceren taal in flarden bestaande uit woorden *met* hun valenties

²² Krashen's Natural Approach, Van der Ree z'n Audio-Lexicale benadering, Wilkins/ Brumfit/Widdowson e.a. Communicative Approach, Lewis' Lexical Approach

²³ Michael Lewis 1997 Implementing the Lexical Approach, pag 15

²⁴ Zoals in de Audio-Lexicale leergang Spreken is zilver...

of collocaties, woordcombinaties als uitdrukkingen, korte onaffe reacties en complete zinnen, met het accent op het suprasegmentele.

**Je moet een vreemde eigenlijk taal leren beheersen tot een ook qua uitspraak near native niveau.*

>> Luister je naar de talloze varianten van Engels en Frans, die er mondiaal voorkomen, dan weet je, wat de werkelijkheid is. En luister eens naar het koeterwaals, dat veel erudiete Nederlanders voor goed Engels houden!

** Als je een vreemde taal leert, moet dat snel leiden tot kunnen spreken.*

>> Niet alleen leidt dit hardnekkige idee tot het creëren van krompraters en een gebrek aan luister- en leesvaardigheden, die juist zo nodig zijn voor een vervolgstudie; maar ook tot een substantiële verarming van de leerstof (namelijk vooral ten koste van kennis van land, volk en cultuur.)

** Als je aandacht geeft aan fouten, maak dan een goede foutenanalyse aan de hand van grammaticale categorieën als 'persoonsvormen' of 'tijdsvormen'. Dan weet je beter, hoe je gericht kunt verbeteren.*

>> Deze pure tijdverspilling miskent de waarde van fouten en gaat dus geheel voorbij aan hoe je wel van fouten kunt leren: bijvoorbeeld inzien, dat je conclusies gebaseerd hebt op onvoldoende taalmateriaal of alsnog samen op zoek gaan naar 'onvergetelijke' voorbeelden van hoe het wel moet.

** Het ligt voor de hand, groepen leerlingen of studenten te beschrijven in termen van wat ze nog moeten leren; dat dit veelal leidt tot het accentueren van wat ze allemaal niet kunnen, wordt op de koop toe genomen.*

>> Niet alleen uitgaan van wat ze wel kunnen, maar ook het benadrukken van hun progressie en het bespreken van de kwaliteit van hun fouten leveren aanzienlijk gemotiveerder attitudes op, zowel bij de studenten als bij de docent.

** Grammatica leidt tot inzicht en snel ook. Het is dus onmisbaar, zeker voor talen als Duits.*

>> Dit stukje bijgeloof, krachtig relict van het in de vorige eeuw weer opgepikte klassieke idee, dat grammatica onmisbaar is voor welsprekendheid, keert de zaken om: grammatica ZIE je achteraf IN en dan nog in de mate, waarin je die nodig hebt.²⁵

** Leren doe je met je hoofd.*

>> Hier hoeft ik toch niet meer serieus op in te gaan?

Kunnen we de mensen laten inzien dat allerlei tradities wel begrijpelijk zijn, maar niet te handhaven met de kennis van zaken, die we nu hebben? Erger: zijn we zelf wel in staat, om ons open te stellen voor nieuwe ideeën? Willen we eigenlijk wel weten van een nieuwe stand van zaken, van recente inzichten, van nieuwe mogelijkheden? Of zal het traditioneel denken de overhand houden en ervoor zorgen, dat we platgetreden didactische paden blijven bewan-

²⁵ Men ziet het beste, hoe dit werkt als men kijkt naar onze schrijfdidactiek, met twee uitgangspunten:

1) Correctie van schriftelijk werk heeft alleen zin, wanneer de leerling die zelf verricht.

Dit kan gerealiseerd worden, indien leerlingen een vorm van begeleiding krijgen, die zowel controle als hulp inhoudt.

Controle: de leerling krijgt zijn werk nauwkeurig geëncodeerd terug, d.w.z. dat alle fouten gemarkeerd zijn en van een code voorzien.

Hulp: De codes kan hij terugvinden in een 'grammatica op maat', d.w.z. een lijst van fouten plus de verbeteringen ervan, die in de loop van de schrijftaaining met elkaar ontdekt en vastgelegd zijn. De lijst wordt allang opgebouwd aan de hand van kernidee twee. Zo bouw je (...) een correctie-apparaat op, waar de cursisten op kunnen terugvallen als ze zelfstandig te werk moeten gaan.' (Lentz e.a., 1996, pag. 8)

2) In taal worden in principe vier en niet meer dan vier soorten fouten gemaakt.

Op basis daarvan kan een docent gesignaleerde fouten encoderen in vier hoofdklassen & een ongekend aantal subklassen, bijvoorbeeld: 1/1/2. Daarbij is:

Hoofdklasse 1: Er staat iets te weinig.

Subklasse 1/1: Lidwoord vergeten. Kies een, de of het.

Subklasse 1/1/2: Nieuw element in je betoog, kies dus een.

delen, hoe slecht de gekozen routes ook voor vele leerders blijken te zijn?

Als dat zo is (en dat is het geval zonder degelijke opleiding, regelmatige bijscholing en functionele carrièreplanning²⁶), dan ziet het er inderdaad niet best uit voor NT2.

²⁶ Onder een functionele onderwijscarrière planning versta ik het creëren van mogelijkheden om om de $\pm$ 7 jaar ander werk, ook binnen hetzelfde vak, te gaan doen. Dus: een sabbatical van een half jaar om om te scholen, waarna óf binnen het oude vak geswitcht wordt (bijvoorbeeld van beginnersniveau naar gevorderd of beroepsonderwijs) óf geheel nieuwe taken opgepakt worden.