

**Hoe leer je een taal?**

**A.G.Sciarone  
F.Montens**

**De Delftse methode**

**Boom**

# Hoe leer je een taal?

*De Delftse methode*

A. G. Sciarone F. Montens

Boom Meppel  
Amsterdam

© A. G. Sciarone en F. Montens, 1984

Niets in deze uitgave mag worden  
verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door  
middel van druk, fotocopie, microfilm of  
op welke andere wijze ook zonder voorafgaande  
schriftelijke toestemming van de uitgever;  
*no part of this book may be reproduced  
in any way whatsoever without the written  
permission of the publisher*

Illustratie omslag Burkhardt Söll  
Verzorging omslag  
Leendert Stofbergen, Amsterdam  
Druk Boompers drukkerijen bv, Meppel

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Sciarone, A.G.

Hoe leer je een taal?: de Delftse methode/  
G. Sciarone, F. Montens. - Meppel [etc.]: Boom  
Met lit2 op.  
ISBN 90-6009-597-9  
SISO 456.1 UDC 371.4  
Trefw.: taalonderwijs; didactiek.

## **Inhoud**

<i>Inleiding</i>	5
1. <i>Korte beschrijving van de methode</i>	7
1.1    Uitgangspunten	7
1.1.1    Iedereen kan taal leren	7
1.1.2    Men moet een taal willen leren	8
1.2    Het les materiaal	9
1.2.1    Aanbod van een omvangrijke woordenschat	9
1.2.2    Aanbod van frequente woorden	9
1.2.3    Prioriteiten op woorden leren	9
1.2.4    Globale woordenkennis	9
1.2.5    Integraal aanbod van de grammatica	10
1.2.6    Grammaticale uitleg via voorbeelden	10
1.2.7    Integrale grammaticale oefening	10
1.2.8    Globale grammaticale kennis	11
1.2.9    Grammatica en woordenschat zijn onlosmakelijk verbonden	11
1.2.10    Van receptieve naar produktieve vaardigheid	12
1.2.11    Omvangrijk tekstmateriaal	12
1.2.12    Bruikbaarheid van teksten	12
1.2.13    Continue herhaling	13
1.2.14    Continue toetsing	13
1.2.15    Zelfcontrole	14
1.2.16    Zelfwerkzaamheid	14
1.2.17    Positieve controle	14
1.2.18    Geforceerde luistervaardigheid	14
1.2.19    Maximale druk	15

2	<i>Taalaanleg</i>	16
3	<i>Motivatie</i>	21
4	<i>Inhoud en vorm van de methode</i>	32
4.1	Woordenschat en grammatica	
4.2	De woordenschat: selectie en omvang	32
4.3	Integrale grammatica	38
4.4	Toetsing	40
4.5	Zelfwerkzaamheid	42
5	<i>Slotbeschouwing</i>	49
	<i>Bibliografie</i>	51

## Inleiding

Het aantal mensen dat in Nederland verblijft met een moedertaal anders dan het Nederlands is door een reeks van oorzaken de afgelopen jaren flink toegenomen. Deze toename is ook waarneembaar onder de studenten aan de Technische Hogeschool te Delft. Waar de groei van het aantal onderwijsvragenden verhoudingsgewijs aanzienlijk groter is dan de mogelijke toename van het aantal onderwijs gevenden zien deze laatsten zich vanzelf voor de vraag welke wijze het onderwijs geoptimaliseerd kan worden. Dit optimaliseren kan op twee manieren verwezenlijkt worden:

1. verhoging van het rendement door intensivering van het onderwijs: dezelfde stof wordt in een kortere tijd behandeld;
2. verhoging van het rendement door verbetering van het onderwijs: dit kan geschieden door invoering zowel van andere lesmethoden als van ander lesmateriaal.

Aan voor de leerder belangrijke aspecten als subjectieve leerervaring- het waarderen van de les - gaan we hier met opzet voorbij.

In Delft - voortaan als afkorting gebruikt voor de Technische Hogeschool in deze stad - werden we voor deze vraag gesteld, nu vijf jaar geleden (1979), met de komst van een groep Chinezen uit de Volksrepubliek die in een periode van minder dan een half jaar voldoende Nederlands moesten leren om met vrucht de studie aan een van de technische afdelingen te kunnen volgen. Binnen hetzelfde halve jaar zouden ze ook aanvullende lessen wis- en natuurkunde krijgen. De tot dan toe gebruikelijke methode ging uit van een lesperiode van ongeveer een cursusjaar, die overigens door veel studenten slechts gedeeltelijk werd benut. Kennis van het Nederlands was uiteraard ook toen onontbeerlijk om met vrucht de colleges te kunnen volgen. Zodra men echter enige kennis van het Nederlands had verworven, werd het verlangen om de vakcolleges te volgen dermate groot dat de lessen Nederlands, dan wel het daarbij behorende huiswerk in de verdrukking kwamen.

Ten behoeve van de Chinezen werden de lessen op beide genoemde wijzen geoptimaliseerd. In de eerste plaats werd de beginnerscursus die normaliter vier maanden duurde tot twee maanden bekort. In de tweede plaats werd naast het materiaal uit de beginnerscursus extra materiaal ontwikkeld en onderwezen. De ontwikkeling van dit extra materiaal berustte overigens op een jarenlange Delftse onderzoekstraditie. De in Delft ontwikkelde gezichtspunten ten aanzien van tweede taalverwerving konden nu in de praktijk worden beproefd. De voorbereidingstijd was weliswaar te kort om ook het lesmateriaal van de traditionele beginnerscursus, dat overigens op tal van punten door een van de docenten werd aangepast, te vervangen door eigen materiaal. Op dezelfde wijze werd ook de gevorderdencursus in beduidend kortere tijd gegeven dan gebruikelijk. Ook

hier werd naast het traditionele cursusmateriaal, ontwikkeld door een van onze docenten, extra experimenteel materiaal ingezet.

Hoewel de Chinezen ten opzichte van de meeste buitenlandse studenten als nadeel hadden dat ze nagenoeg geen Engels of andere nauw aan het Nederlands verwante vreemde taal kenden en hun moedertaal met name in de woordenschat nagenoeg geen gelijkenis vertoont met het Nederlands, leerden ze snel zich te uiten in het Nederlands en waren zij bij de aanvang van het cursusjaar gereed om de colleges in het Nederlands te kunnen volgen. Het succes van de Nederlandse cursus is uiteraard in belangrijke mate te danken aan de inzet van de studenten. Ook de ideale methode mislukt wanneer de leerder het laat afweten.

Kan men stellen dat de intensivering van de traditionele cursus mogelijk werd gemaakt doordat de studenten meer tijd beschikbaar hadden voor de Nederlandse les dan gebruikelijk, het rendement van het nieuw ontwikkelde en toegevoegde materiaal kan moeilijk op grond van beschikbare tijd verklaard worden. Naast de lessen Nederlands werden ook nog lessen wiskunde in het Chinees gegeven, terwijl enkele maanden later werd begonnen met natuurkundelessen die in het Nederlands werden gegeven, onder andere mogelijk gemaakt door integratie van het taalgebruik uit de wis- en natuurkunde in het experimentele materiaal.

De ervaringen met deze cursus opgedaan waren zo goed en de tevredenheid bij de afdelingen van de hogeschool zo groot dat algemeen het verlangen groeide studenten op soortgelijke wijze Nederlands te onderwijzen om de vakstudie zo weinig mogelijk te belasten met een gebrekkige kennis van het Nederlands. Dit heeft geleid tot een aantal aanpassingen van het onderwijsprogramma Nederlands. De traditionele beginnerscursus is in de afgelopen jaren in de tijd steeds verder bekort en duurt nu standaard 8 weken, terwijl het taalgebruik uit de wis- en natuurkunde standaard is opgenomen in het vervolgmateriaal. Hiermee waren echter het extra materiaal uit de beginperiode en, belangrijker, de wijze waarop dit werd aangeboden nog niet geïntegreerd. Aangezien de traditionele beginnerscursus en het extra materiaal principieel niet in harmonie gebracht konden worden, was het noodzakelijk de totale beginnerscursus zelf te ontwikkelen. Ook dat is ondertussen gebeurd en gedurende anderhalf jaar op een aantal groepen getest. De resultaten van deze nieuwe beginnerscursus zijn zodanig dat het vervolgmateriaal te simpel blijkt, zodat ook hier nieuwe aanpassingen noodzakelijk zijn geworden. Hier heeft verbetering van het onderwijsmateriaal tot meer kennis van het Nederlands in dezelfde tijd geleid.

De publiciteit waarmee de Chinese studenten destijds waren omgeven, heeft elders in Nederland tot veel belangstelling voor de Delftse onderwijsmethode geleid. Met graagte hebben we belangstellenden deelgenoot gemaakt van onze methode. Aangezien veel materiaal nog in ontwikkeling was of nog ontwikkeld moest worden, konden we niet altijd

adequaat hulp verlenen. Door de hoge onderwijslast van onze docenten kwam de beschrijving van de methode in de knel en moesten docenten elders in het land zich tevreden stellen met uitgeschreven versies van door ons gehouden lezingen en interviews, waarin uiteraard een gedegen argumentatie van de uitgangspunten ontbreekt. We hopen met dit werkje deze lacunes enigszins te kunnen opvullen.

In een eerste hoofdstuk zetten we kort de basisprincipes van de methode uiteen. In heel algemene termen gesproken kan de methode tot de klasse der 'natuurlijke' taalleermethoden gerekend worden. De Delftse 'natuur'methode onderscheidt zich echter wezenlijk van klassieke natuurmethoden doordat de natuurlijke weg een taal te leren op 'onnatuurlijke' wijze wordt afgedwongen. Klassieke natuurmethoden beschouwen we dan ook eerder als permissief dan als natuurlijk.

In de volgende hoofdstukken worden taalaanleg, motivatie en de methode beschreven. In drie appendixen geven we:

1. de basisgrammatica,
2. voorbeelden van het lesmateriaal,
3. een frequentielijst van 1200 woorden.

Al naar gelang de doelgroep kan met behulp van deze gegevens eigen materiaal ontwikkeld worden. Voor een intensieve twee-weekse cursus volgens de Delftse methode verwijzen we naar ons boek: F. Montens, A. G. Sciarone, *Nederlands voor buitenlanders: de Delftse methode* (Meppel/Amsterdam: Boom, 1984). Vervolgmaterialen volgens dezelfde principes, onder andere gericht op algemeen technisch taalgebruik, is beschikbaar bij de Vakgroep Toegepaste Taalkunde van de TH-Delft.

## **1. Korte beschrijving van de methode**

### ***1.1 Uitgangspunten***

#### ***1.1.1 Iedereen kan taal leren***

Onder leken en deskundigen bestaat het wijdverbreide vooroordeel dat sommige mensen voor taal aanleg hebben en anderen niet. Erger nog, veel mensen nemen aan dat mensen die goed zijn in wiskunde slecht zijn in talen en omgekeerd. Dit vooroordeel wordt onder andere gevoeld doordat sommige mensen wel of gemakkelijk, andere niet of moeizaam een vreemde taal leren. Men ziet hierbij over het hoofd dat alle mensen in ongeveer dezelfde tijd hun moedertaal leren en dat 'taalbegaafden' door allerlei oorzaken bij het leren van een taal gehinderd kunnen worden. In Delft gaan we er vanuit dat *iedereen* aanleg heeft om taal te leren. Hieruit



volgt ook onze stelling dat taal leren *gemakkelijk* is. Wat iedereen kan leren, noemen we gemakkelijk ook al is de taak nog zo complex. Leren lopen en taal leren zijn om deze reden gemakkelijk en dit geldt in versterkte mate voor volwassenen en nog meer voor universitaire studenten. Problemen bij taal leren moeten dan ook niet in de complexiteit van de taak gezocht worden, maar in andere factoren.

### *1.1.2 Men moet een taal willen leren*

Dit uitgangspunt wordt meestal motivatie genoemd. Een wijdverbreid vooroordeel is dat veel leerlingen uit zichzelf onvoldoende gemotiveerd zijn een taal te leren. Deze opvatting druist in tegen het gegeven dat mensen altijd bereid zijn te leren wat hen tot voordeel strekt (aangenomen dat ze het vermogen bezitten te leren; zoals opgemerkt bezit iedereen dit vermogen met betrekking tot taal). Motivatieproblemen moeten altijd worden gezocht in oorzaken buiten het strikte leervermogen van de persoon om. Gebrek aan motivatie wordt in laatste instantie altijd veroorzaakt door externe factoren.

Deze kunnen van een materiele aard zijn die op het eerste gezicht niets met het leervermogen te maken heeft, maar er wel een sterke psychologische weerslag op heeft (het ontbreken van een financiële basis, slechte huisvesting, slechte berichten uit het land van herkomst, enz.), dan wel direct met het leren zelf verbonden zijn: een vervelende leraar, een slechte onderwijsmethode, geen noodzaak kennis toe te passen, enzovoort, enzovoort.

Het is duidelijk dat met name de materiele problemen vaak niet op korte termijn kunnen worden verholpen. Het gebrek aan motivatie kan dan worden opgeheven door een van buiten opgelegde 'dwang' tot leren, waarbij dat leren wordt gepresenteerd als (het begin van) de oplossing van de problemen. Kan men mensen ook niet 'dwingen', dan wordt het onderwijs nutteloos en is het beter er van af te zien.

Mensen die in Delft komen studeren, zijn voornamelijk gemotiveerd voor hun vakinhoudelijke technische studie. Omdat men die niet kan volgen zonder Nederlands te kennen, moet er een duidelijke afgeleide motivatie mogelijk zijn om Nederlands te leren. De motivatie neemt af naarmate men er beter in slaagt met de reeds verworven kennis colleges te volgen. De motivatie wordt op tweeërlei wijze beïnvloed:

- de lessen worden zodanig ingedeeld en de omvang van de stof is dusdanig groot dat men de behandelde stof terstond moet leren, zodat ook onmiddellijk kan blijken dat dat werkelijk mogelijk is;
- wiskunde en natuurkunde worden al zo snel mogelijk in de Nederlandse les geïntegreerd, zodat directe aansluiting bij het gewenste toekomstperspectief zichtbaar wordt.

## 1.2 *Het lesmateriaal*

### 1.2.1 *Aanbod van een omvangrijke woordenschat*

Een algemeen vooroordeel is dat men beter weinig woorden goed dan veel woorden slecht kan leren. Men ziet hierbij over het hoofd dat het leren van veel woorden niet uitsluit dat men deze ook goed kan leren. Bovendien kan het slecht leren van veel woorden aantrekkelijker zijn dan het goed leren van weinig woorden: als men van 100 opgegeven woorden er 50 onthoudt en van 20 woorden alle, leert men in het eerste geval meer dan in het tweede. In Delft bieden we in de eerste twee weken ruim 1000 woorden aan.

### 1.2.2 *Aanbod van frequente woorden*

Hoewel in brede kring wordt aanvaard dat bij voorkeur frequente woorden moeten worden aangeboden, blijkt (Montens, 1975) dat veel methoden dit principe slecht in praktijk brengen. Talloze veel voorkomende woorden ontbreken, terwijl veel van de aangeboden woorden waarvan men denkt dat ze veel voorkomen in werkelijkheid heel wat zeldzamer blijken. De notie frequentie is ook danig uitgehold door de noties nuttigheid of vertrouwdheid van woorden. In Delft bieden we de eerste twee weken de 1000 meest frequente woorden aan volgens een frequentielijst gebaseerd op het zogenaamde Eindhovense corpus (Uit den Bogaart, 1975).

### 1.2.3 *Prioriteit op woorden leren*

Een wijdverbreid vooroordeel is dat woorden leren gemakkelijk, grammatica leren moeilijk is. Op grond hiervan wordt relatief veel tijd besteed aan het onderwijzen van grammaticale problemen ten koste van de woordenschat. In de Delftse methode wordt algehele beheersing van de aangeboden woordenschat geëist in tegenstelling tot beheersing van de grammatica

### 1.2.4 *Globale woordenkennis*

Veel woorden lijken in betekenis op elkaar. Gebruikelijke praktijk is of om de overeenkomst te verzwijgen - men komt nu eens *ophouden*, dan weer *eindigen* of *stoppen* tegen - of om de verschillen tussen *ophouden*, *eindigen* en *stoppen* uit te leggen. Dit laatste gebeurt meestal verbaal. In Delft worden deze overeenkomsten expliciet aangegeven: gelijkende betekenissen worden als synoniem aangegeven. Bijvoorbeeld: morgen krijgen jullie *ook* (= weer) les; *over* (= na) twee weken..... jullie *verstaan* (= begrijpen) geen Nederlands, enzovoort. Uitgangspunt is dat betekenissen slechts heel gedeeltelijk verbaal worden geleerd. Context en werkelijkheid zijn de

bepalende factoren. Verbale omschrijving moet gericht zijn op gelijkende, reeds aanwezige kennis.

### *1.2.5 Integraal aanbod van de grammatica*

Een algemeen vooroordeel is dat grammaticale kennis stap voor stap moet worden opgebouwd, hoewel bij moedertaalverwerving zoiets niet gebeurt. Het bijzondere van taal is dat deze bij gebrekkige kennis toch bruikbaar is en ook gebruikt wordt. Anders dan bij de opbouw van een brug is een onvolmaakt taalsysteem al bruikbaar en kan het slechts, of liever, het best door gebruik langzaamaan worden vervolmaakt.

In Delft wordt aan het begin van de cursus de volledige basisgrammatica ter beschikking gesteld. De omvang is vergelijkbaar met wat voor de vreemde talen gedurende een aantal jaren in het voortgezet onderwijs wordt aangeboden.

### *1.2.6 Grammaticale uitleg via voorbeelden*

In het algemeen wordt onderscheid gemaakt tussen expliciet en impliciet grammatica-onderwijs. Expliciet staat voor meta-talige uitleg ('het onderwerp staat voor het vervoegde werkwoord', 'het meervoud van het zelfstandige naamwoord wordt gevormd door de stam + 'en' ...'), impliciet voor de afwezigheid van grammaticale regelbeschrijving. Soms spreekt men ook van deductief of inductief al naar gelang de regel voor dan wel na taalgebruiksvoorbeelden staat. In Delft kennen we dergelijke opposities niet. Het algemene principe is dat meta-talige formulering nagenoeg geheel wordt vermeden. Praten over grammatica leidt af van (vertraagt) het leren van taal, en dus van grammatica. De grammatica wordt expliciet uitgelegd via voorbeelden en kan expliciet via de grammatica of impliciet via de teksten worden geleerd. De leerder bepaalt hoe hij zijn zaken wenst te organiseren. Beide systemen kunnen door elkaar worden gebruikt.

### *1.2.7 Integrale grammaticale oefening*

Gewoonlijk bestaan grammaticale oefeningen uit geïsoleerde problemen. Nadeel is dat de algehele concentratie op een probleem ligt, terwijl taalgebruik concentratie op een veelheid van problemen vereist. Bovendien gaat de kennis van het probleem gemakkelijk verloren door gebrek aan 'onderhoud'. De Delftse methode kent gevarieerde oefeningen waarbij verschillende problemen gelijktijdig worden geoefend. De aandacht wordt veelzijdig getraind, in plaats van eenzijdig zoals gebeurt bij de bekende zogenaamde structuuroefeningen.

### *1.2.8 Globale grammaticale kennis*

Hieronder wordt verstaan dat de leerling de grammaticale relatie kan herkennen en zodanig kan gebruiken dat de uiting nog begrijpelijk blijft. Hieruit volgt dat normaliter enkel- en meervoud van het zelfstandige naamwoord moet zijn aangegeven, of het onderscheid tussen heden en verleden in het werkwoord. Het betekent ook dat pure vormverschijnselen voorlopig van ondergeschikt belang zijn: ik woon(*t*), de/*het* grote man, een *grote* meer, vandaag ik kom om tien uur, enzovoort. Algemeen principe is dat het gebrekkige systeem zich langzaam verbetert en dat belangrijke zaken prioriteit hebben boven onbelangrijke, precies zoals bij moedertaalverwerving. Er wordt dus geen tijd en aandacht besteed aan problemen die zelfs door veel oefening niet binnen afzienbare tijd tot een bevredigend leerresultaat (kunnen) leiden.

### *1.2.9 Grammatica en woordenschat zijn onlosmakelijk verbonden*

Grammatica wordt niet beschouwd als een structuur waarin woorden passen. Woorden kunnen slechts geleerd worden in een grammaticale samenhang en grammatica bestaat slechts bij de gratie van woorden (Bolinger, 1970). De betekenis van de vorm 'aandoen' kan slechts geleerd worden in samenhang met de lexicale inhoud van subject/object. Subject en object krijgen pas inhoud in samenhang met de betekenis van het werkwoord. De puur vormelijke kenmerken van de grammatica zijn uiterst beperkt en communicatief in veel gevallen redundant.

### *1.2.10 Van receptieve naar productieve vaardigheid*

Veel methodes benadrukken als uitvloeisel van de audio-linguale periode de productieve taalvaardigheid. Er is een tendens tot meer aandacht voor receptieve taalvaardigheid. In Delft ligt de nadruk, zeker in de aanvang, op receptieve vaardigheden, aangezien deze binnen het lexicale/grammaticale kader geheel beheerst kunnen worden, terwijl de productieve vaardigheden wel vroegtijdig tot ontwikkeling worden gebracht, maar allerlei onvolkomenheden getolereerd worden (cf. 1.2.4 en 1.2.8). De Delftse methode sluit ook hier aan bij de wijze waarop de moedertaal wordt verworven.

Overigens kan men, net als bij de tegenstelling tussen woorden en grammatica, zeggen dat de tegenstelling tussen productieve en receptieve vaardigheden in belangrijke mate schijn is. Wat binnen het huidige taalonderwijs productief wordt genoemd, is vaak slechts reproductief.

### *1.2.11 Omvangrijk tekstmateriaal*

Binnen het vooroordeel 'liever weinig maar goed' bevatten veel methoden weinig tekstmateriaal, in tegenstelling tot de Delftse. Het leidende principe is hier dat we taal via taalgebruik verwerven en niet via woordenlijsten en grammaticale regels. Deze vormen hooguit hulpmiddelen. Bovendien, hoe sneller en hoe meer tekst men doorwerkt, hoe sneller de verhouding van oud (geleerd) tot nieuw (nog niet geleerd) materiaal van dien aard wordt dat de leerling de indruk krijgt iets te kunnen presteren.

### *1.2.12 Bruikbaarheid van teksten*

Veel docenten zijn van mening dat teksten leuk of boeiend moeten zijn. Men ziet hierbij over het hoofd dat bij moedertaalverwerving 'teksten' vaak nogal onbenullig zijn. Bovendien is het moeilijk te bepalen wat voor iemand anders boeiend is. Meestal noemt men boeiend wat men zelf als boeiend ervaart, en dringt dat dan aan anderen op. Pas wanneer men een taal enigszins beheerst, ontstaat de behoefte aan teksten die boeien. Men leest of luistert dan niet meer om taal te leren - ook al leert men er onbewust van -, of althans in veel mindere mate. In Delft wordt daarom het principe gehuldigd dat in het begin teksten veel woorden en grammatica moeten bevatten die bruikbaar zijn om te communiceren over onderwerpen waarover de student uit eigen ervaring spreken kan en normaliter ook graag spreken wil: woonsituatie, taal leren, studiedoel en werkgelegenheid, toestand in eigen land, familie-omstandigheden en dergelijke. In de vervolperiode kent men al Nederlands en gaan de (meestal gortdroge) teksten over voor onze studenten boeiende onderwerpen uit de wis- en natuurkunde en de techniek.

### *1.2.13 Continue herhaling*

De meeste taalmethoden herhalen weinig de aangeboden woorden en veelvuldig een grammaticaal probleem. Dit laatste gebeurt bijna steeds via directe herhaling: de kennis wordt daardoor onvoldoende 'onderhouden'. De oefeningen in de Delftse methode herhalen een reeks van grammaticale problemen waardoor de student constant gedwongen wordt ze te leren beheersen dan wel te onderhouden.

### *1.2.14 Continue toetsing*

Mensen leren niet zonder te toetsen. Is er sprake van een strikt systematische opbouw van het leerproces, zoals leren rekenen, dan kan de beheersing direct getoetst worden. Bij het leren van een taal, waar sprake is van een zich geleidelijk ontwikkelend systeem, is vaak moeilijk toetsbaar tot welk punt het systeem zich ontwikkeld heeft. Gezien de omvang van de woordenschat heerst er vaak onzekerheid, ook bij de leraar, of bepaalde

woorden al dan niet onderwezen zijn. Bovendien geeft ook een goed toetsresultaat onvoldoende uitsluitsel over welke woorden wel en welke niet onthouden zijn. De Delftse methode zorgt ervoor dat ten aanzien van de woordenschat precies bekend is welke woordvormen uit de tekst nieuw of oud zijn. Er is directe feedback aan de leerling, zodat hij weet of hij een woord heeft vergeten. Indien vergeten, moet hij het woord via een register terugzoeken. Indien nieuw, vindt hij ernaast de vertaling. Hij verkeert niet in onzekerheid. Ten aanzien van de grammatica wordt uitgegaan van een langzaam verbeterend systeem. Via de oefeningen wordt aangegeven welke problemen opgelost moeten worden, dat wil zeggen welke problemen direct oplosbaar worden geacht en dus oplosbaar moeten zijn. De oplossing kan hij vinden in de basisgrammatica. Doordat dezelfde problemen regelmatig terugkomen, is er ook de prikkel het probleem daadwerkelijk op te lossen.

#### *1.2.15 Zelfcontrole*

Controle op wat men heeft geleerd, wordt in de meeste methoden aan de docent overgelaten. In de Delftse methode controleert de docent vooral of de leerling zichzelf controleert. Hoe zelfstandiger de student hoe beter (en hoe dichterbij de natuurlijke verwervingsmethode). Alle teksten worden gevolgd door een toets die hem laten zien of hij de tekst heeft begrepen. Hij kan zelf controleren of hij de woorden nog kent. Van elke grammaticale oefening kan hij zelf in de basisgrammatica - omvang slechts 7 pagina's - de oplossing vinden.

#### *1.2.16 Zelfwerkzaamheid*

Leren doen mensen zelf. Onderwijs is slechts hulpmiddel. Afgezien van de overigens zeer globale presentatie van nieuw materiaal, functioneert de docent uitsluitend als toetsen en vraagbaak. Hij controleert of de student zijn huiswerk heeft gedaan. Daarnaast legt hij uit wat de student niet heeft begrepen (niet wat hij zelf gemakkelijk had kunnen opzoeken). Ten slotte brengt hij via vragen een discussie op gang. Per docentenuur werkt de student drie à vier uur.

#### *1.2.17 Positieve controle*

Controle is in Delft slechts gericht op voor de student oplosbare problemen: begrijpen van een tekst, leren van woorden, beheersen van eenvoudige grammatica. Fouten, die, zeker in het begin, worden gemaakt, maar buiten de dan gestelde eisen liggen, worden niet aangerekend. Tijdens de discussie wordt elke *begrijpelijke* staalproductie positief gewaardeerd: elkaar begrijpen betekent succes hebben. De docent raakt slechts verstoord

wanneer de student zijn huiswerk niet heeft gedaan, dus wanneer hij zich negatief opstelt ten aanzien van de lessen. In het algemeen kan men zeggen dat controle in de vorm van toetsing slechts diagnostische en geen oordelende waarde heeft. Beoordeling (in de zin van 'bevredigend' of 'ga terug naar af') vindt slechts een keer plaats: aan het eind van de cursus.

### *1.2.18 Geforceerde luistervaardigheid*

Hoewel de meeste taalmethoden zeggen gericht te zijn op spreek- en luistervaardigheid, beperkt met name de luistervaardigheid zich tot herhaling op tape van omstandig voorbereide teksten, een soort herhalingsoefening dus. Dit type luisteroefeningen gebruiken we in Delft als uitspraaktraining. Echte luisteroefeningen bestaan in het uitschrijven van niet eerder gehoorde normaal gesproken teksten (gewoonlijk nieuwsberichten). Begrip van de teksten die men moet uitschrijven, wordt niet verlangd, hoewel blijkt dat dit sterk correleert met de relatieve hoeveelheid correct uitgeschreven taalmateriaal. De toetsing geschiedt uiteraard weer via zelfcontrole.

### *1.2.19 Maximale druk*

Een wijdverbreid vooroordeel is dat gebrek aan succes veroorzaakt wordt door te hoge of complexe eisen. Vandaar dat veel methoden weinig woorden en kleine stukjes grammatica aanbieden (1.2.1 en 1.2.5). Men ziet hierbij over het hoofd dat ook te lage eisen tot gebrek aan succes kunnen leiden. Kinderen die op school te eenvoudige taken opgedragen krijgen, gaan zich vervelen en doen vaak niets meer. Mensen die van wandelen moe worden, blijven thuis zitten en presteren weer minder. Uitgangspunt is enerzijds dat er voor elke leerling een leerplafond moet zijn dat hem voldoende ruimte geeft om veel te leren, maar anderzijds dat hij dit door het maximaliseren van zijn inspanningen ook daadwerkelijk kan (bereiken). In het algemeen kan men zeggen dat een situatie van maximale druk tot stand moet komen. De leerling krijgt nagenoeg geen kans, zoals bij traditionele methoden, zich meer dan noodzakelijk te ontspannen of huiswerk over te slaan. Bij taal leren geldt: wat de een kan kan ook de ander (1.1.1).

In het bovenstaande hebben we in kort bestek de Delftse uitgangspunten behandeld. In de volgende hoofdstukken zullen we de uitgangspunten onderbouwen. Naar is gebleken kunnen ook voor andere doelgroepen soortgelijke resultaten als in Delft bereikt worden.

## 2. Taalaanleg

In een discussie over de geringe kennis van het Frans bij TH-studenten verweet de sectie Frans van de Vereniging van Leraren in de Moderne vreemde talen ons dat de oorzaak daarvan niet gezocht moest worden in de didactiek van het onderwijs in het Frans maar veeleer in de geringe aanleg die b-studenten meestal voor talen hebben (Toussaint-Dekker, 1979). Wanneer wij in discussies met docenten over onze methode Nederlands voor buitenlanders vertellen dat taal leren gemakkelijk is, wordt ons regelmatig verweten dat wij gemakkelijk praten hebben, omdat studenten hoogbegaafde mensen zijn. En wanneer we dan tegenwerpen dat de methode ook tot goede resultaten blijkt te leiden bij cursussen Nederlands voor werkloze en op de arbeidsmarkt kansloos geachte buitenlandse werknemers - cursussen waarvoor het toelatingsniveau gelijk staat aan vierde klas lagere school-, stukt het gesprek in nog tegenspuiterend gemompel, begeleid met veelbetekenende blikken van ongelooft.

Dit soort discussie laat zien dat, hoe tegengesteld de uitkomsten van onderwijs in taal ook zijn, men er niet voor terugschrikt de oorzaak in intelligentie of aanleg te zoeken. Er wordt met een wonderlijk gemak over aanleg gesproken zonder dat men weet wat daar precies onder moet worden verstaan. Ook onder psychologen is er weinig overeenstemming over de inhoud die men eraan moet geven. Het is daarom beter na te gaan op grond waarvan men besluit mensen het predikaat *aanleg* toe te kennen en vervolgens of deze toekenning overeenstemt met daaruit afleidbare feiten.

Welnu, we nemen waar dat sommige mensen bij het leren van talen meer succes hebben dan anderen, zoals we ook waarnemen dat sommige mensen bij het maken van sommen meer succes hebben dan anderen. Op grond daarvan concludeert men dan dat de succeshebbers voor hun object van studie aanleg hebben, de anderen niet of minder. Hoewel deze conclusie niet uitgesloten kan worden, is het bewijs ervoor nog niet geleverd. Het is immers heel goed mogelijk dat de minder succes hebbenden minder hun best hebben gedaan of hebben kunnen doen, zodat inspanning of blokkering van die inspanning in plaats van aanleg het verschil in succes verklaart. Bij 'succes met taal' moeten we vervolgens bedenken dat taalgebruik niet los kan worden gezien van de relatie die taal heeft met de werkelijkheid. Als taalkennis bij voorbeeld getoetst worden door middel van begripsvragen en sommige mensen de werkelijkheid waarover die vragen gaan beter kennen of begrijpen, is de kans dat ze juist antwoorden groter. De prestatie meet de taalkennis dan slechts gedeeltelijk. Willen we iets zinnigs over taalkennis zeggen, dan moeten we derhalve rekening houden met de inspanning die men heeft geleverd en met kennis omtrent de werkelijkheid waarover we door middel van taal spreken. De inspanning is nauw verbonden met de motivatie van wie leert en met de dwang die is uitgeoefend door wie onderwijst. De werkelijkheidsbeleving is nauw verbonden met het algemene



kennisniveau waarop mensen functioneren. Kijken we nu naar een situatie waarin mensen op globaal gelijk kennisniveau functioneren en waarin ze zich inspannen een taal, in casu de moedertaal, te leren, dan zien we dat ze gelijk opgaand, in ongeveer het zelfde tijdsbestek hun taal leren en binnen hun gemeenschappelijke realiteitsbeleving voortreffelijk met elkaar kunnen communiceren. Pas wanneer het totale kennisniveau te sterk uiteen is gaan lopen, begrijpen ze elkaar niet meer: men begrijpt niet meer waarover men het heeft. Uit de moedertaalverwerving blijkt in elk geval dat iedereen 'aanleg' heeft om taal te leren, zoals ook iedereen aanleg heeft om te leren lopen. Op zich is er geen reden te veronderstellen dat deze 'aanleg' bij tweede taalverwerving afwezig zou zijn. Zo is gebleken dat kinderen heel goed meertalig opgevoed kunnen worden, thuis gebruiken ze de ene en buiten de andere taal. Ook hier laten de feiten zien dat de 'aanleg' voor tweede taalverwerving algemeen aanwezig is. Essentieel hierbij is steeds dat het taalgebruik plaatsvindt op het kennisniveau van de leerder.

Hoewel de feiten erop wijzen dat iedereen aanleg heeft om in ongeveer gelijke mate taal te leren, heeft het verschil in prestaties bij tweede taalverwerving geleid tot de ontwikkeling van toetsen die veronderstelde verschillen in aanleg moeten meten. Het is daarom goed na te gaan in hoeverre zulke toetsen overeenstemmen met de feiten. De twee bekendste toetsen die taalaanleg meten zijn de 'Modern language aptitude test' (MLAT) van Carroll en de 'Language aptitude battery' van Pimsleur. Carrolls toets is door H. Schütt (1974) aan de hand van de later geleverde prestaties door Duitstalige kinderen diepgaand beproefd. Een groot aantal kinderen is met behulp van deze - iets gemodificeerde - toets op taalaanleg onderzocht. Vervolgens is gedurende een aantal jaren nagegaan wat de resultaten waren bij het leren van Engels. De conclusie van zijn omvangrijke studie luidt dat de voorspellende waarde van de toets gezien de later geleverde prestaties op geen enkele wijze betrouwbaar is. Zo bleek dat het aantal kinderen dat volgens de toets veel aanleg had maar slechte prestaties leverde, *gelijk* was aan het aantal kinderen dat volgens de toets weinig aanleg had maar goede prestaties leverde. Ook bleek dat van de kinderen met middelmatige aanleg een groot aantal zowel goede als slechte prestaties leverde.

Nu kan men volhouden dat de test toch goed het verschil in aanleg toetst, en dat andere oorzaken de prestaties hebben beïnvloed. Zolang dit niet kan worden aangetoond, is een dergelijke bewering oninteressant. Beter is het te concluderen dat de huidige mens constitutioneel het vermogen heeft een taal te leren - slechts mensen met ernstige constitutionele defecten leren 'hun' taal niet (zoals de anderen dat doen). Het heeft geen zin een algemeen vermogen te differentiëren naar vermeende grotere of kleinere aanleg, wanneer dat verschil in aanleg slechts gepostuleerd zou kunnen worden naar aanleiding van feitelijke verschillen in de mate waarin individuen een taal geleerd hebben, terwijl die feitelijke verschillen eenvoudiger verklaard kunnen worden door de door allerlei maar vooral externe factoren beïnvloede

verschillen in verwezenlijking of, zo men wil, ontplooiing van het genoemde algemene vermogen. Deze verklaring laat in elk geval de noodzakelijke ruimte om de eerder genoemde feiten met betrekking tot moedertaalverwerving en meertaligheid te verklaren.

Uit het onderzoek bleek nog iets interessants: een algemene *intelligentietest* resulteerde in *eenzelfde* - slechte - voorspellende waarde van de geleverde taalprestaties als Carrolls taalaanlegtest (Schütt, 1974:77). Niet alleen blijkt het onverantwoord om over taalaanleg te spreken, ook blijkt het onverantwoord te stellen dat mensen die op een IQ-toets hoog scoren betere resultaten bereiken bij het leren van een (vreemde) taal. In dit verband levert het onderzoek van Genesee (1976) naar de samenhang tussen vreemde taalkennis en IQ-scores nog enkele belangrijke inzichten op.

Op grond van een IQ-test deelde hij leerlingen in drie groepen in: gemiddeld, meer dan gemiddeld en minder dan gemiddeld. Alle groepen werden getest op *kennis* van het Frans als vreemde taal en op *kennis* van wiskunde. Het bleek dat hoe hoger het IQ des te beter de resultaten waren voor wiskunde, terwijl voor kennis van de vreemde taal gold dat de resultaten beter waren met betrekking tot de leesvaardigheid en kennis van woorden, spelling en grammatica. In communicatieve vaardigheden, inclusief het daarin benodigde begrip en gebruik van woordenschat en grammatica scoorden alle drie IQ-groepen ongeveer gelijk, terwijl de groep met het gemiddelde IQ in uitspraak hoger scoorde.

Dit onderzoek toont aan dat, wanneer taal wordt losgemaakt van zijn communicatieve functie en via tekstbegripsvragen inzicht in samenhang wordt getoetst, de uitkomsten gelijk zijn aan de uitkomsten van een IQ-toets. Ook dit type toetsen onderzoekt inzicht in de vorm van redeneervermogen, inductief en deductief conclusies trekken. Hetzelfde geldt voor de resultaten op grammaticaal gebied. Wanneer de grammatica wordt getoetst in de vorm van regeltrucs staat ze los van communicatief taalgebruik. Het is precies om deze reden dat we in Delft hebben afgezien van speciale grammaticatoetsen als we *taalgebruikskennis* willen meten. De grammatica vormt, bij ons een integraal bestanddeel van de gebruikte tekst, en oefeningen vragen om een integraal gebruik van grammatica en woordenschat. Wat dit onderzoek dan ook impliciet laat zien is dat de wijze waarop grammatica in de meeste methoden wordt aangeboden door hoge IQ-scoorders beter wordt verdragen dan door lage IQ-scoorders. Dat we ook in Delft, voor studenten met naar wordt aangenomen een hoog IQ, kiezen voor een geïntegreerde grammaticale aanpak en een minimum aan grammaticale terminologie, vindt zijn rechtvaardiging hierin dat de daardoor vrijkomende tijd beter aan iets anders besteed kan worden. In een communicatieve situatie functioneert abstract gepresenteerde kennis niet.

Het geloof in aanleg is nochtans taai. Krashen (1981: 19-39) bij voorbeeld tracht taalaanleg met behulp van zijn Monitor-theorie te verklaren. Volgens hem is taalaanleg (aptitude) gerelateerd aan *bewust* leren van taal,

de monitor, en heeft daarom weinig voorspellende waarde voor succes bij de - onbewuste taalverwerving zoals we dat zien bij kinderen. Volwassenen, die vooral bewust een taal leren, sluiten zich hierdoor af van - onbewuste - taalverwerving.

Het problematische onderscheid 'bewust-onbewust' daargelaten, de theorie verklaart niet hoe talloze volwassenen er wel in slagen een tweede taal te verwerven via formele instructiemethoden; hoe ook talloze kinderen via instructie een tweede taal leren; hoe in de aanvangsperiode volwassenen meestal betere resultaten scoren dan kinderen (Winitz, 1981; Snow, 1981). Slechts op grond van een gelegenheidsredenering zou men als verklaring kunnen geven dat deze volwassenen, evenals kinderen, de monitor (het *bewuste* leren) uitschakelen, en dat deze kinderen, evenals volwassenen, de monitor inschakelen en juist het onbewuste verwerven uitschakelen. Het probleem dat hier voorligt heeft met taalaanleg weinig van doen. Volwassenen kunnen doordat ze op een hoger kennisniveau functioneren, gemakkelijker op meta-talige wijze geïnstrueerd worden dan kinderen. Daarom verliezen kinderen het van volwassenen. In een natuurlijke taalverwervingsomgeving winnen kinderen het vaak op langere termijn van volwassenen, omdat kinderen zijn aangewezen op de nieuwe (tweede) taal waarvan men de regels ook zelf ('onbewust') kan ontdekken. Daarbij komt dat volwassenen door hun grotere vermogen tot compensatie vaak maatschappelijk redelijk kunnen functioneren ondanks een gebrekkige kennis van de tweede taal.

Ten slotte blijft Krashens stelling dat volwassenen vooral bewust leren en daardoor niet verwerven onbewezen. Genesee's resultaten laten zien dat in een communicatieve situatie mensen tot min of meer dezelfde prestaties komen, anders dan in een niet-communicatieve situatie.

Het onderzoek van Genesee leverde nog een interessant gegeven op. De Engelstalige - studenten die in de verschillende schoolvakken door middel van het Frans werden onderwezen, behaalden aanzienlijk betere resultaten dan studenten die Frans slechts gedurende de Franse les kregen onderwezen. Deze in Canada populaire 'immersion'-programma's laten zien dat binnen dezelfde schooltijd de prestaties met betrekking tot de vreemde taal aanzienlijk verbeterd kunnen worden, met gelijkblijvende prestaties voor de overige vakken. Om die reden streven we er in Delft naar de lessen wis- en natuurkunde zo snel en zoveel mogelijk in het Nederlands te laten geven in aansluiting op de lessen Nederlands.

Men leert iets het doelmatigst wanneer voor het bereiken van andere, meestal verder liggende doelen de beheersing van dat iets de noodzakelijke voorwaarde is waaraan men niet op andere wijze kan voldoen. Van die doelen en de weg ernaartoe (dat middel) moet men zich dus wel bewust zijn. Bij buitenlanders is dat vaak niet in voldoende mate het geval. Dus moeten zij ervan bewust worden gemaakt.

In het voortgezet onderwijs zouden, na enige tijd, bepaalde vakken eveneens in een vreemde taal gegeven kunnen worden, terwijl voor buitenlandse kinderen de vaklessen en de Nederlandse les geïntegreerd zouden moeten worden. De rekenles, de aardrijkskundeles, de biologieles enzovoort zouden in taalgebruik aangepast moeten worden, zodat Nederlands niet kunstmatig beperkt blijft tot de Nederlandse les, maar een communicatief gebeuren wordt, want daarin zijn we qua aanleg allemaal gelijk.

### 3. Motivatie

Het lesmateriaal kan nog zo goed zijn, de leraar nog zo goed zijn best doen, succes bij het leren (van een vreemde taal) hangt ook en misschien wel beslissend af van de wil tot leren; men moet, kortom, op een of andere manier gemotiveerd zijn. Is de leerder niet gemotiveerd, dan moet, wil men succes kunnen bereiken, het leren op enigerlei wijze onontkoombaar worden. Wanneer die onontkoombaarheid van het leren gecreëerd moet worden, leidt dat vaak tot 'dwang'. Is zelfs daar geen mogelijkheid toe, dan kan men het onderwijs beter staken (tenzij de motivatie van de lesgever behoud van werk is). Een nadeel van dwang is dat deze aanvullende eisen aan de onderwijssituatie stelt en deze daardoor compliceert. Alle reden dus om de motivatie zodanig te beïnvloeden dat dwang niet of zo min mogelijk nodig is.

Is de leerder wel gemotiveerd dan betekent dit nog niet dat de motivatie blijvend is. Talloze factoren bij de leerder, lesgever of onderwijssituatie kunnen de motivatie hinderen en frustreren. Stel dat iemand graag naar het buitenland wordt uitgezonden en kennis van de taal van het betreffende land de kans erop verhoogt: de motiverende factor zal danig gefrustreerd worden wanneer het bedrijf waar hij werkt zich uit het betreffende land terugtrekt. Of stel dat iemand, die zonder werk zit, uit tijdverdrijf een cursus Frans volgt. Zodra hij een leuker tijdverdrijf vindt, zal hij vertrekken. Veel voorbeelden van gefrustreerde motivatie zijn ook te vinden in situaties waar kenmerken die de leerder eigen zijn door zijn herkomst in de leersituatie bevestigd lijken te worden. Zo hebben veel Turken en Marokkanen het gevoel dat voor hen Nederlands leren moeilijker is dan voor andere buitenlanders. Zij hebben dit gevoel al voor zij met het leren beginnen, voor een deel door de geruchten binnen de 'eigen gemeenschap'. Wanneer zij om welke reden ook in de klas iets achterraken, gooien ze er het bijltje bij neer, of nemen de berustende houding aan van iemand die alleen maar hoeft te bewijzen dat hij zijn best doet zonder ooit resultaat te boeken: de typische houding van iemand die niet gemotiveerd is. De voorbeelden kan men ad libitum uitbreiden. De school en veel taalmethoden laten structureel helaas allerlei demotiverende factoren zien.

In de eerste plaats vormt de vaak grote aandacht voor land en werk een demotiverende factor. Mensen die naar Nederland zijn gekomen met een zeer specifiek doel (bij voorbeeld een technische studie aan de TH) of om een zeer specifieke reden (bij voorbeeld een voor hen levensgevaarlijk regime in hun land van herkomst), zijn over het algemeen maar zeer matig geïnteresseerd in kennis van land en volk van Nederland. Anderzijds vertellen zij meteen zekere graagte over hun land van herkomst. Gelukkige bijkomstigheid is dat men in beide gevallen van ongeveer dezelfde woorden gebruik maakt. Hieruit volgt dat ook op school in veel gevallen slechts de factor nuttigheid resteert. Helaas zijn veel taallessen en teksten gericht op vakantiesituaties. Aangezien de behoefte om een vreemde taal te gebruiken zich gedurende de vakantie meestal beperkt tot

het doen van boodschappen die ook gedaan kunnen worden zonder kennis van die taal, wordt ook hier de motivatie weinig gestimuleerd. Serieuze omgang met de bevolking vindt slechts zelden plaats. Bij gebrek aan duidelijk waarneembare en in de tijd begrensde nuttige effecten, ontbreekt motivatie in belangrijke mate. De weg van de minste weerstand leidt dan onherroepelijk naar het opgeven van talen die als moeilijker dan andere worden ervaren. Alleen Engels kan zich min of meer handhaven wegens zijn positie als wereldtaal, terwijl kennis van het Duits vooral te danken is aan de gelijkheid met de moedertaal. Voor buitenlanders die Nederlands leren blijkt kennis van het Engels en de enorme bruikbaarheid daarvan overigens zeer demotiverend, getuige de hardnekkigheid waarmee sommigen onder hen volhouden te denken dat men het wel afkan met uitsluitend kennis van die taal.

In de tweede plaats wordt de motivatie nadelig beïnvloed wanneer bruikbare taalkennis pas laat tot stand komt. Bij aardrijkskunde of geschiedenis leren kinderen min of meer afgeronde zaken. Bij taal wordt het lesmateriaal wel in afgeronde zaken opgedeeld, maar het doel, communiceren, wordt pas laat bereikt.

In de derde plaats kunnen leerlingen die niet zijn opgevoed met of geen aanleg hebben voor het leren van spellingsregels, grammaticale trucs, het onthouden van losse woorden, ondanks het leveren van een redelijke inspanning toch slechte cijfers behalen.

In de vierde plaats kan een leerling, die de ervaring heeft in moeilijke zaken meestal slechte resultaten te bereiken, gedemotiveerd raken omdat de leraar bij voorbeeld zegt dat het leren van een *taal moeilijk is*. Investering van moeite wordt dan als zinloos beschouwd (een intelligente reactie dus). Het demotiverende van enkel de opmerking dat het leren van taal zo moeilijk is, geldt in het bijzonder voor Nederlands, omdat veel buitenlanders, zoals gezegd, het vooropgezette idee hebben dat het leren van Nederlands nog weer moeilijker is dan het leren van andere talen, met name Engels. En als ze al zoveel moeite gehad hebben om Engels te leren, is Nederlands leren - als zelfs de leraar zegt dat dat moeilijk is - dan niet helemaal onbegonnen werk? Meer in het algemeen is een negatieve houding van de leraar ten opzichte van de taal die hij onderwijst of ten opzichte van het leervermogen van de leerlingen aan wie hij lesgeeft fnuikend.

Zo zeer zelfs dat men zich kan afvragen of die negatieve houding niet de werkelijke oorzaak is van het idee dat Nederlands leren moeilijk is, en of dat niet juist verantwoordelijk gesteld moet worden voor de slechtere gemiddelde leerresultaten van bepaalde categorieën taalleerders die in de ogen van vele leraren meer moeilijkheden hebben met het leren van Nederlands dan andere buitenlanders (men denke aan de reputatie van Marokkanen, Turken en alle ongeschoolden). De noodzaak van een op dit punt positieve houding van de leraar is ook in de suggestopedie (Lozanov, 1978; Bancroft, 1978) een centrale leerstelling. Wanneer men het idee dat taal leren moeilijk en in sommige gevallen bijna onmogelijk is, beschouwt als een kwaal en deze bestrijdt met de positieve suggestie dat taal leren juist gemakkelijk is, lijkt het niet onaannemelijk dat er, zelfs

afgezien van de vraag wie er nu het wetenschappelijk gelijk aan zijn zijde zou hebben, een voor het taal leren gunstig placebo-effect op zal treden (Miele, 1982).

In Delft wordt deze traditionele demotiverende factor voor taal leren systematisch bestreden. We zetten omstandig uiteen, binnen en buiten de Nederlandse les, dat niets zo gemakkelijk is als het leren van een taal. De domste kinderen kunnen het, zonder les te krijgen. Eenvoudige rekensommen maken is in dat licht relatief moeilijk, omdat kinderen dit veel later leren dan taal en daarin expliciet onderwezen worden. Dit thema wordt gedurende de eerste paar lessen met gebruikmaking van de nodige afwisseling van ironische grapjes en inhoudelijke ernst nadrukkelijk onder de aandacht gebracht. Ook de presentatie van de basisgrammatica in een uiterst beknopte vorm levert een bijdrage aan de argumentatie. Na enkele weken is nagenoeg iedereen ervan doordrongen dat Nederlands leren gemakkelijk is. Voor opmerkingen dat oefeningen niet of slecht zijn gemaakt omdat ze te moeilijk waren, zijn de docenten volkomen doof.

Men kan natuurlijk zo les geven dat taal leren moeilijk wordt. De docent kan over spellingsfouten vallen, een betreuenswaardige traditie bij het onderwijs in het Frans, men kan vallen over talrijke voor de communicatie onbelangrijke grammaticale fouten. Het Delfts uitgangspunt is dat taal leren een geleidelijk proces is, waarbij aanvankelijk veel en later steeds minder fouten worden gemaakt. De aandacht van de docent is gericht op wat goed en niet op wat, uiteraard, nog fout gaat. Er wordt dus in het algemeen geen enkele nadruk op fouten gelegd. Het expliciet bespreken van fouten wordt vermeden. Over een fout wordt zo veel mogelijk, dat wil zeggen als een minimum aan begrip dat toelaat, heengepraat. Als er om welke reden ook toch bij fouten wordt stilgestaan, worden zij steeds weer expliciet bemoedigend benaderd als 'bijna-correctheden'.

In de vijfde plaats kan een leerling ontmoedigd raken omdat hij niet kan waarnemen of hij succes heeft, dat is: of hij leert. In de traditionele taallessen neemt men dat slechts globaal waar. Na een jaar weet men meer dan een jaar tevoren. Onduidelijk is vaak wat men meer weet. Gedurende de lessen is onduidelijk of men onbekende woorden al gehad heeft of niet, of grammaticale problemen al dan niet behandeld zijn en waar men de oplossing kan vinden. In Delft geven we precies aan welk woord oud of nieuw is zodat er directe feedback is naar het geleerde. Aangezien de basisgrammatica integraal wordt aangeboden bestaat ook ten aanzien daarvan geen misverstand. De geringe omvang ervan waarborgt dat hij gemakkelijk meer dan eens doorgewerkt kan worden.

Een laatste belangrijke factor die de motivatie bedreigt is gebrek, aan uitzicht op verbetering van gemaakte fouten. De meeste docenten kennen de ervaring dat men tevoren al weet op welke punten vooral fouten worden gemaakt. In Delft gaan we ervan uit dat het geen zin heeft fouten te verbeteren waarvan niet verwacht mag worden dat ze nu of binnen korte tijd vermeden zullen worden. We komen op dit probleem nog uitvoerig terug.

We zouden nog een lange reeks van factoren kunnen opnoemen. Duidelijk is dat het van belang is de factoren die de motivatie beïnvloeden zorgvuldig te onderzoeken en met behulp van deze kennis de motivatie te verbeteren. Op het gebied van het vreemde-talenonderwijs zijn er veel studies naar motivatie verricht. Die van Gardner en Lambert (1972) hebben wel de grootste bekendheid gekregen. Dit onderzoek werd overigens gemotiveerd door de gezonde stelling dat aanleg niet een beslissende factor kon zijn bij het leren van een vreemde taal, omdat iedereen blijk heeft gegeven een taal te kunnen leren en allerlei mensen ondanks slecht taalonderwijs toch een vreemde taal leren en allerlei mensen ondanks goed taalonderwijs niet of gebrekkig een vreemde taal leren. Een belangrijke conclusie uit dit onderzoek was dat bepaalde motiverende factoren een grotere invloed op het leren van vreemde talen hebben dan andere. Zo onderscheidden de onderzoekers *integratieve* van *instrumentele* motivatie. Mensen zijn integratief gemotiveerd wanneer ze een positieve instelling hebben ten aanzien van de cultuur waarin de taal wordt gesproken; men wil zich in zekere zin met die cultuur identificeren. Mensen zijn daarentegen instrumenteel gemotiveerd wanneer ze de betreffende taal slechts als instrument voor een bepaald doel willen gebruiken, bij voorbeeld om een technische studie in Delft te kunnen volgen of om een hoger salaris te bereiken. Uit hun onderzoekingen bleek dat de integratieve motivatie tot betere leerprestaties leidde dan de instrumentele.

Het gemaakte onderscheid is niet zonder probleem gebleken. Ander onderzoek (Jakobovits, 1970:243) kwam tot tegenstrijdige conclusies. Onzes inziens is het onderscheid problematisch omdat de definitie van integratief versus instrumenteel weinig precies kan worden gemaakt. Het is niet gemakkelijk vast te stellen wat de drijfveer is van iemand die zich met een bepaalde cultuur wil vereenzelvigen, evenmin als van iemand die bij voorbeeld wiskunde wil studeren. Vastgesteld kan worden dat beiden een bepaald verlangen hebben en dat ze *middelen* zoeken om dat doel te bereiken. Wie wiskunde wil studeren in Nederland heeft daarvoor als instrument kennis van het Nederlands nodig, evenals iemand die zich met de Nederlandse cultuur wil vereenzelvigen. Het heeft onzes inziens dan ook weinig zin iemands houding ten opzichte van Nederland of het Nederlands te beïnvloeden in de hoop de leerprestaties gunstig te beïnvloeden. De taalleerder moet slechts duidelijk gemaakt worden dat zijn doel bereikt kan worden als hij Nederlands leert: Bij vereenzelving met de Nederlandse cultuur is dat wellicht evidentier dan bij de studie wiskunde in Nederland. Is het leren van een taal gericht op het bereiken van een *doel*, dan vormt taal het *instrument* om dat doel te bereiken. Het instrument, de taal, wordt in deze visie als eventueel *doel* geminimaliseerd, precies tegenovergesteld aan de integratieve motivatie. Hier is de integratieve motivatie ook instrumenteel gemaakt en het leren van taal op een buiten de taal gelegen doel gericht.

Over de controverse instrumentele versus integratieve motivatie kan nog worden opgemerkt dat deze laatste, afgezien van het feit dat zij



veeleer betrekking heeft op vreemde taalverwerving en met op tweede taalverwerving, veel vatbaarder is voor negatieve invloeden. Integratie in de Nederlandse samenleving is iets wat zeer vele buitenlanders juist niet willen. De gedachte aan terugkeer naar het land van herkomst leidt, zeker in gevallen waar het verblijf hier niet vrijwillig is, niet werd nagestreefd, tot een zekere onwil om Nederlands te leren. Het leren van Nederlands kan zelfs worden afgewezen uit angst voor een niet gewenste integratie die terugkeer in de weg zou staan of op z'n minst zou vertragen (angst om te blijven hangen zoals de aangepasten doen). Het is duidelijk dat in zulke gedachten irrationele elementen een grote rol spelen. Juist dat irrationele maakt zulke gedachten zo hardnekkig en zo schadelijk voor de motivatie. Hoewel men meestal rationeel meent in te zien dat Nederlands leren belangrijk is, vormen deze irrationele en vaak onbewuste elementen in de houding van dergelijke studenten een ware barrière. Men moet hen werkelijk bewust maken van het feit dat het leren van Nederlands een noodzakelijke voorwaarde is voor normaal functioneren (daarbij heeft het voorwaardelijke meer betrekking op het instrumentele karakter van het leren en het kunnen functioneren op een zekere integratie). Dit is slechts mogelijk als zij een juist inzicht hebben in hun eigen, steeds weer te specificeren situatie (als buitenlander in Nederland). Binnen dat proces van bewustwording - er is hier sprake van probleemgevallen, van negatief gemotiveerde personen - kan instrumentalisatie van taal leren (en ook van de integratieve motivatie) een belangrijke rol spelen. Taal als doel op zich vormt dan nog slechts een bron van motivatie voor een selecte groep hobbyisten, zoals taalkundigen of letterkundigen. Dit sluit niet uit dat, zodra bij het leren van een taal successen worden geboekt, er (bijna) altijd een moment van welhaast esthetisch plezier in het hanteren en manipuleren van de taal optreedt, dat op zijn beurt de motivatie weer bevordert.

In deze visie kan dan ook in principe voor iedereen een sterke motivatie gecreëerd worden. Op de oorzaken van de betere leerresultaten van integratieve motivatie en de consequentie daarvan voor de lessituatie komen we in 4.2 terug.

Heeft men eenmaal een goede motivatie gecreëerd dan is het, zoals gezegd, van belang dat die behouden blijft. We hebben een aantal demotiverende factoren genoemd die voortkomen uit de taallessituatie zelf. Daarnaast zijn er allerlei demotiverende factoren buiten de lessituatie. Gezien het grote belang voor de leerresultaten van al dit soort factoren zullen we hier nu dieper op ingaan.

In de Delftse situatie komt de nodige motivatie min of meer vanzelf tot stand doordat de lessen op de technische afdelingen in het Nederlands worden gegeven en kennis van het Nederlands derhalve voorwaarde is om ze te kunnen volgen. De situatie ligt in het voortgezet onderwijs met betrekking tot Duits, Engels en Frans anders, met alle nadelige gevolgen van dien. Tot voor kort was er in Delft het probleem dat zodra een buitenlandse student een beetje Nederlands had geleerd zijn aandacht voor het Nederlands belangrijk afnam ten gunste van de vaktechnische studie. De gemiddelde student zag niet in dat het volgen van colleges met

onvoldoende kennis van het Nederlands gedurende een reeks van jaren een nadelige invloed op het verloop van zijn studie zou hebben. Dit is ook moeilijk in te zien: ook veel Nederlandse studenten ondervinden studieproblemen. Bovendien is op een aantal afdelingen de studie zo ingericht dat men slechts aan het begin van het cursusjaar met de studie kan aanvangen, zodat het afmaken van een cursus Nederlands een jaar studievertraging oplevert. Het is inderdaad veel gevraagd om dan voor de Nederlandse les gemotiveerd te blijven. Sinds kort is hier verandering in gekomen. De buitenlandse student is nu verplicht alvorens met de vakstudie te mogen beginnen een proef af te leggen waaruit blijkt dat hij voldoende Nederlands kent om de studie met vrucht te kunnen volgen. De motivatie is onder dwang nog aanzienlijk verhoogd. Spreken over 'het verhogen van de motivatie onder dwang' roept wellicht negatieve reacties op. Dwang wordt in een groot deel van de huidige onderwijswereld geassocieerd met 'tegen de wil en dus de belangen van het individu in'. Dwang wordt door ons gebruikt in zoverre er een reële druk van externe, dat wil zeggen buiten het leren zelfgelegen omstandigheden bestaat. Die omstandigheden dwingen. Er is dus een dwingende reden ze onder ogen te zien: ze vormen de randvoorwaarden van het onderwijs.

Interessanter in dit verband is echter dat ook de universiteiten, zoals al langer de andere instellingen van onderwijs, de toevloed van studenten stimuleren om afbraak van de instelling door afname van het aantal studenten tegen te gaan. Hierdoor zijn afdelingen, meer dan vroeger, bereid voor buitenlanders aangepaste studiefaciliteiten te verlenen. Zij kunnen nu anders dan vroeger in de loop van het jaar met delen van het studieprogramma aanvangen. Bovendien zijn afdelingen bereid gedurende de lessen Nederlands bepaalde vakken in het Engels te geven, om de aansluiting op het normale programma later in het jaar te vergemakkelijken. De student blijft genoodzaakt Nederlands te leren, maar hoeft nu bovendien geen demotiverend groot verlies aan tijd voor de vaktechnische studie te vrezen. Kan men stellen dat de randvoorwaarden voor de benodigde motivatie aanzienlijk zijn verbeterd, op de docent rust de plicht de motivatie te onderhouden. Het is zijn taak de plaats van het Nederlands in het kader van het uiteindelijke doel, de technische studie, te minimaliseren. Minimalisatie kan op twee tegengestelde wijzen bereikt worden:

1. versnelling van het leerproces door intensivering van het onderwijs;
2. vertraging van het leerproces door vermindering van het onderwijs.

Manier twee is uitvoerbaar in situaties waar het uiteindelijke leerresultaat geen voorwaarde is voor het kunnen volgen van ander onderwijs. In het voortgezet onderwijs is bij voorbeeld kennis van het Engels in generlei stadium vereist voor enig ander vak. Verder is manier twee een goede optie wanneer deelresultaten een afgerond geheel vormen en daardoor reeds toepasbaar zijn. Binnen het omvangrijke en complexe terrein van het rekenen kunnen we bij voorbeeld zinvol gebruik maken van optelvaardigheid zonder kennis van vermenigvuldigen of delen. Bij taalgebruik is kennis van een grote hoeveelheid woorden en grammatica noodzakelijk om van de betreffende taal zinvol gebruik te

maken. Kennis van slechts enkele woorden of slechts de tegenwoordige tijd van regelmatige werkwoorden geeft geen toegang tot communicatie.

Manier twee is ook bruikbaar in situaties waarin de totale hoeveelheid te leren vaardigheden door verschillende mensen uitgevoerd kunnen worden. Het maken van een auto is een complexe vaardigheid, die in een groot aantal deeltaken opgesplitst kan worden. Sommige mensen zetten wielen aan, anderen bevestigen de bougies. Veel mensen kunnen een wiel verwisselen, weinig kleppen stellen. Toch is het kunnen wisselen van een wiel een bruikbare vaardigheid. Taalgebruik kan, helaas, nauwelijks in deeltaken gesplitst worden. Het vraagt min of meer integrale taalkennis. Daartegenover staat, gelukkig, dat taal gebruikt kan worden ondanks gebrekkige kennis. Een gebrekkig in elkaar gezette auto levert daarentegen problemen op. Voor de Delftse situatie betekent dit dat voor manier een is gekozen: versnelling van het leerproces. Er is immers sprake van het leren van een tweede taal, dus een taal die men voortdurend genoodzaakt is te gebruiken in plaats van de moedertaal. De gecreëerde motivatie wordt maximaal gediend door de taalleerperiode minimaal te maken. De Delftse methode is globaal als volgt ingedeeld:

De eerste twee weken worden ruim 1000 woorden aangeboden, plus de complete basisgrammatica. Deze omvat de hoeveelheid grammatica die in het voortgezet onderwijs over drie jaar wordt uitgestreken. De woordenschat bevat bovendien de meest frequente woorden, waardoor het nuttigheidseffect aanzienlijk groter is dan in cursussen waar minder frequente woorden aangeboden worden. Het feit dat de leerling na zo'n korte tijd al relatief moeilijke teksten kan lezen en zich in een veelheid van situaties gebrekkig kan uitdrukken heeft een motiverend effect. Het echte doel komt in zicht. De gecreëerde motivatie wordt positief gevoed.

Minimalisatie van de taalles kan, behalve door versnelling van het onderwijs, ook bereikt worden door het onderwijs te richten op taalgebruik dat past in het doel waarvoor men de taal leert. Zondigen de meeste methoden tegen het snelheidsprincipe, evenzeer zondigen ze tegen het principe van het juiste soort taalgebruik. Zeker, er is veel aandacht voor interessante, communicatieve teksten. De teksten blijven echter gericht op situaties waarbij de leerling toeschouwer is, in plaats van participant. Een goed uitgangspunt van Ashers (1969) Total Physical Response-methode is de actieve deelname van de leerling aan het communicatieproces. In Delft hebben we geprobeerd daar op andere wijze vorm aan te geven. De teksten gaan over onderwerpen waar ieder mee te maken krijgt en waarop ieder vanuit zijn eigen situatie commentaar kan geven: lestijden, waar men woont, woonomstandigheden, moeilijkheden bij het leren van Nederlands, enzovoort. Er is op geen enkele wijze gestreefd naar gestileerde, goed afgeronde verhaaltjes. Wel wordt een relatief omvangrijke en veelgebruikte woordenschat geïntroduceerd, niet als losse woorden, maar in de vorm van teksten. De leerling beschikt nu over de meest belangrijke woorden (en grammatica die in de eerste les is aangeboden) om over zijn eigen situatie te kunnen spreken. Hij hoeft zich niet kunstmatig te beperken tot enkele woorden of werkwoordstijden waardoor hij niet in staat is echt iets mee te delen. De rol van taal is

geminimaliseerd ten gunste van echte communicatie. In traditionele methoden wordt de rol van taal gemaximaliseerd: het construeren van fraaie zinnen zonder interessante informatie in relatie tot de leerling. De Delftse docent komt echt iets te weten over land en volk van de student: wat de werktijden zijn in bij voorbeeld de Volksrepubliek China, hoeveel vakantie men heeft, of men doorbetaald wordt bij ziekte, de rol van de vrouw in het arbeidsproces, gelijkheid van man/vrouw, woonsituatie in eigen land en in Nederland, enzovoort enzovoort.

Deze onderwerpen hoeven niet te wachten tot een laat stadium: het benodigde instrumentarium wordt vroegtijdig aangereikt. Zodra de taalkennis enige ondergrond heeft gekregen, dat is na een week of vier vijf, gaan we in het Delftse technische milieu over op populair-wetenschappelijke onderwerpen, als geleidelijke overgang van algemeen naar technisch taalgebruik: voor of tegen kernenergie, verkeersveiligheid, transport, enzovoort (zie appendix 2). Na een week of acht gaan we dan over op teksten uit de wis- en natuurkunde en teksten die vooral ontleend zijn aan toekomstige collegedictaten. Taalgebruik gericht op algemene onderwerpen worden nu van secundair belang.

De bij de student aanwezige motivatie wordt nu maximaal geëxploiteerd. Op dit moment zien we veelvuldig dat aanvankelijk als zwak of minder geïnteresseerd beschouwde leerlingen bijzondere aandacht aan de dag leggen. Een in het Nederlands gestelde som of natuurkunde probleem oplossen is een interessant karwei!

Na vier tot zes maanden, afhankelijk van de moedertaal van de student en de tijd die hij in de lessen heeft geïnvesteerd - casu quo de hoeveelheid tijd en energie die hij heeft moeten investeren in het oplossen van problemen die niet intrinsiek verbonden zijn met taal leren, zoals het bemachtigen van behoorlijke huisvesting, contacten met de vreemdelingenpolitie, heimwee, cultuurschok, slechte berichten uit het land van herkomst, kortom de materiële en psychische spanningen die voort kunnen vloeien uit het buitenlander zijn -, is men in staat de colleges met vrucht te volgen en zich in het Nederlands redelijk verstaanbaar te maken.

In de tweede lesperiode (dus na ongeveer 8 weken) krijgt een aantal studenten ook les in wiskunde en natuurkunde indien hun schooldiploma een toelatingstest noodzakelijk maakt. Deze lessen kunnen nu, door de introductie van dit taalgebruik in de Nederlandse les, in het Nederlands worden gegeven waardoor het Nederlands opnieuw en nu wezenlijk middel is tot een doel in plaats van doel op zich.

Kan men op soortgelijke wijze motivatie creëren en onderhouden in het voortgezet onderwijs? Naar onze mening zijn er zeker mogelijkheden. In de vreemde taalles kan de docent bij voorbeeld een stuk aardrijkskunde of geschiedenis behandelen als integraal onderdeel van de aardrijkskunde- en geschiedenisles. Op dezelfde wijze kan de docent aardrijkskunde of geschiedenis, afhankelijk van zijn onderwerp, Franse, Engelse of Duitse teksten gebruiken die door de taaldocent voor hem bewerkt worden. In het kader van de wiskundeles kan bij voorbeeld aandacht aan de geschiedenis van de wiskunde worden besteed door de

behandeling van belangrijke figuren. Allemaal methoden om taal slechts te gebruiken als instrument, dat wil zeggen als een vergroting van onze mogelijkheden - de hoofdfunctie van taal.

Aanzienlijk problematischer liggen de zaken met betrekking tot volwassenen die zich niet in een onvermijdelijke leersituatie bevinden. Anders dan bij kinderen ontbreekt bij volwassenen in veel gevallen de noodzaak een nieuwe taal te leren, omdat ze een taal al goed beheersen en zij hun behoefte tot communicatie passief redelijk goed kunnen bevredigen via lectuur van kranten en boeken. Negatieve gevoelens ten opzichte van het land waar men zich, vaak noodgedwongen, bevindt kunnen leiden tot een weigering de taal te leren en tot verregaand afwijkend gedrag van hele, vaak op zichzelf teruggetrokken groepen en in individuele gevallen zelfs tot pathologische houdingen ten opzichte van de werkelijkheid (derealisatie, depersonalisatie, apathie).

In dit licht is het ook begrijpelijk dat met het vorderen der jaren het leren van vreemde talen problematischer wordt. Niet omdat men biologisch ouder wordt, of omdat men, zoals Krashen zegt, de monitor gebruikt, maar vanwege het simpele feit dat de noodzaak tot het leren van een nieuwe taal afneemt naarmate men zelfstandiger wordt en men met op andere wijze daartoe gedwongen wordt of kan worden. Slechts taalhobbyisten kunnen - en dit geldt ten aanzien van elk vakgebied - hiervan worden uitgesloten. Wat heeft dit voor consequenties voor het creëren van motivatie om een nieuwe taal te leren? We zullen dit aan de hand van een paar gevallen illustreren.

Mijnheer W. wordt als docent aan de TH-Delft in dienst genomen. Als buitenlander moet hij Nederlands leren opdat hij zijn colleges in het Nederlands kan geven. Hij kan worden aangesteld ervan uitgaande dat hij zijn belofte Nederlands te leren zal nakomen. De kans is dan groot dat hij slechts gebrekkig Nederlands leert, dat hij gedeeltelijk in het Engels of Duits les zal geven, omdat zowel hij als de student en die taal enigszins beheersen. Zijn gebrekkige kennis van het Nederlands zal gerechtvaardigd worden met een beroep op de omvang van zijn lestaak, het ontwikkelen van nieuw onderzoek, enzovoort. Dezelfde man kan ook worden aangesteld met een proefperiode van een jaar, waarna beoordeeld zal worden of hij goed Nederlands kent en afhankelijk daarvan al dan niet aan de TH kan blijven. Tenzij hij een leuke baan in eigen land in het vooruitzicht heeft, zal hij nu, hoe zwaar zijn taak ook is, zeker Nederlands leren.

Mijnheer X. is cardioloog en zoekt een baan in Nederland. Om met patiënten te kunnen spreken moet hij Nederlands kunnen spreken. Om als specialist in het Nederlandse register ingeschreven te worden moet een proeve van Nederlandse kennis worden afgelegd. Gezien het grote tekort aan hartspecialisten is de toetsende instantie bereid een verklaring of te geven dat hij voldoende Nederlands beheerst, terwijl de specialist belooft alsnog Nederlands te leren. Mijnheer X. leert uiteraard nooit meer Nederlands. Hij heeft een drukke praktijk en beschikt slechts in het weekeinde over een enkel verloren uurtje. Hier had een voorlopige inschrijving uitkomst kunnen bieden met de zekerheid dat de specialist

Nederland zou moeten verlaten als aan de voorwaarde kennis van het Nederlands niet zou zijn voldaan.

Mevrouw Y. komt als vluchteling uit Argentinië naar Nederland. Zij is getrouwd met een voor Pinochet naar Argentinië uitgeweken Chileense ongeschoolde arbeider. Dat is de reden waarom beiden moeten vluchten als in Argentinië de Pinochet gunstig gezinde generaal Videla aan de macht komt. Tezamen met een grote groep andere Zuidamerikaanse vluchtelingen worden ze centraal opgevangen en volgen zonder enig resultaat het massale opvangonderwijs Nederlands. Na toewijzing van een gemeubileerde flat probeert de man aan de slag te komen, terwijl mevrouw Y. voor het huis zorgt, dat wil zeggen thuis zit met groeiende psychische problemen. Deze situatie duurt bijna drie jaar. In die drie jaar leert zij geen Nederlands: haar kennis was voldoende om boodschappen te doen. Pas wanneer zij na mishandeling door haar werkloze man besluit tot echtscheiding en zelfstandigheid, komt zij tot het werkelijke inzicht dat ze Nederlands moet leren, en gaat naar een talenpracticum waar zij voor het eerst weer 'normale' contacten opbouwt. Haar psychische problemen verminderen zienderogen. Vervolgens wil zij naar een sociale academie om later buitenlanders met soortgelijke problemen te kunnen helpen. Met dit perspectief voor ogen leert mevrouw Y. - ondanks het feit dat zij nooit verder is gekomen dan iets wat vergelijkbaar is met de eerste klas MAVO - binnen zes maanden voldoende Nederlands om in die taal met succes het officiële toelatingsexamen te doen.

Student Z. woonde bij zijn moeder in Turkije. Vlak voordat hij toelatingsexamen voor de universiteit zou doen, wordt hij tegen zijn zin door zijn vader, die al jaren als ongeschoold arbeider in de Rotterdamse haven werkt, na een vakantie meegenomen naar Nederland. De jongen is altijd al een eenkennig buitenbeentje geweest. Bij de lessen Nederlands zit hij nors voorovergebogen scheef naar de grond te kijken, er is nauwelijks enig contact mogelijk. Het enige wat hij duidelijk weet te maken, is dat hij terug wil naar Turkije. Met Nederlands maakt hij geen enkele vordering. Bij navraag blijken zijn cijfers voor andere vakken op de Turkse documenten zeer matig. Bij een gesprek met de vader, dat slechts gevoerd kan worden via een meegekomen vriend die wel een klein beetje Nederlands kent, blijkt hij zeer onrealistische ideeën te hebben over de studieperspectieven en -capaciteiten van zijn zoon: deze moet en zal echter aan de TH studeren. Uit de woorden van de huisvriend blijkt dat student Z. ook thuis met niemand communiceert en altijd afzijdig in zijn boeken zit te kijken. Men beschouwt de jongen als iemand met buitengewone intellectuele capaciteiten, meent dat hij meer dan normaal werkt en wenst een verklaring van volgende kennis van het Nederlands: ze zijn er nauwelijks van te overtuigen dat student Z. nog meer Nederlands moet leren. Het hopeloze van een dergelijke situatie is duidelijk: onder soortgelijke omstandigheden zal student Z. nooit Nederlands leren, hoe lang hij zijn 'studie' ook voortzet.

Deze voorbeelden kunnen ad libitum worden uitgebreid. Regelmatig wordt ons advies gevraagd hoe dergelijke mensen Nederlands kunnen leren. Steeds weer is er de hoop dat een beter cursusboek de oplossing

biedt en dat men zich, om een taal te leren, niet hoeft in te spannen. Wanneer we aangeven waar het echte probleem ligt, ontbreekt, afgezien van de materiele mogelijkheden, in veel gevallen de motivatie het probleem echt op te lossen.

Tot besluit ontlenen we nog een interessant voorbeeld aan de werkwijze van sommige gemeentelijke sociale diensten. Het is daar bekend dat buitenlanders gemakkelijker een baan vinden naarmate ze beter Nederlands kennen. Aangenomen dat een buitenlander graag een baan heeft en aangenomen dat er banen zijn - wat op dit moment veelal niet zo is, een situatie die derhalve veel motivatie wegneemt -, moet die motivatie, zoals we zagen, onderhouden worden door adequaat onderwijs. Nu kan men aan de TH-Delft voor een betrekkelijk bescheiden bedrag geheel zelfstandig gebruik maken van het talenpracticum: een nuttige faciliteit om passieve taalkennis weer te activeren, maar volstrekt onvoldoende om een nieuwe taal te leren. Ons voorstel aan een sociale dienst een goed georganiseerde cursus te verzorgen werd op grond van hogere kosten (plm. f 1000,- per persoon) voor onderwijs afgewezen. Deze dienst is onvoldoende gemotiveerd ten aanzien van beheersing van het Nederlands, anders dan ten aanzien van huisvesting waarvoor kosten noch moeite worden gespaard. Bij instanties als deze sociale dienst heeft men de neiging de als direct gevoelde behoeften te bevredigen, zodat de cliënt voorlopig tevreden naar huis gaat en de hulpverlenende instantie de kortzichtige illusie kan koesteren van het probleem of te zijn. Een andere sociale dienst was wel bereid de hogere kosten te betalen. De door ons afgeleverde cursisten bleken over voldoende kennis van het Nederlands te beschikken om een middelbare technische studie te kunnen volgen.

Bestaat er de mogelijkheid adequaat onderwijs te volgen, maar blijken bepaalde mensen onvoldoende gemotiveerd om Nederlands te leren, dan kan de motivatie in het algemeen verbeterd worden door het scheppen van een duidelijk zinvol globaal, alles omvattend perspectief, waaraan zij in elk geval ook werken door op 'vrijwillige' contractuele basis Nederlands te leren, met als sanctie dat zonder die kennis het perspectief niet te verwezenlijken is.

Het opbouwen van motivatie, ten slotte, is het meest problematisch voor volwassenen die noch het verwerven van bepaalde kennis noch het verwerven van een baan als doel hebben. In deze categorie valt onder andere de buitenlandse huisvrouw.

Zoals gezegd, als er geen mogelijkheid is voldoende motivatie te creëren, kan men beter geen lessen geven. Toch kunnen wellicht ook hier; afhankelijk van de ontwikkelde fantasie, lessituaties ontworpen worden waarin Nederlands een nuttig instrument wordt ten behoeve van een belangrijk geacht doel. Een belangrijke taak van veel huisvrouwen is het verzorgen van kinderen. In het kader van de preventieve gezondheidszorg gaan moeders naar consultatiebureaus waar via tolken, tekeningen en vertaalde brochures informatie wordt gegeven. Dezelfde informatie kan worden gegeven in de vorm van Nederlandse lessen, zodat ook hier het leren van Nederlands een zinvol doel heeft. Ten behoeve van oudere kinderen kunnen moeders bij het huiswerk zo worden ingeschakeld dat die

hulp essentieel is en niet een vorm van maatschappelijke bezighouden om de taak van de leerkracht te verlichten. Indien nodig kunnen ze tegelijk met de kinderen gealfabetiseerd worden.

Naai- en kooklessen voor aanstaande huisvrouwen zouden in de Nederlandse les ingebed kunnen worden. Het onveranderlijke uitgangspunt is steeds dat Nederlands een nuttig instrument moet zijn tot een gewenst of afgedwongen, maar in ieder geval objectief wenselijk doel. Volstrekt haaks hierop staan pogingen om vakonderwijs in de moedertaal van de buitenlander te geven. Als men wil dat buitenlanders Nederlands leren, zou men er beter aan doen de moedertaal van de buitenlander te reserveren voor onderwijs in de eigen land- en volkenkunde en voor instandhouding van de oorspronkelijke moedertaal.

Met de wetenschap dat iedereen taal kan leren en met de wetenschap dat men daartoe gemotiveerd moet zijn, hebben we gewezen op het belang de motivatie te onderhouden. De vorm van het lesmateriaal speelt daarbij een belangrijke rol. We hebben in dat verband gewezen op enkele belangrijke factoren die de motivatie beïnvloeden. In het volgende hoofdstuk behandelen we hoe we in dit licht aan de Delftse methode vorm hebben gegeven zowel qua inhoud als qua presentatie. We zullen onze keuzes daarbij steeds aan de hand van onderzoek beargumenteren.

## **4 Inhoud en vorm van de methode**

### **4.1 *Woordenschat en grammatica***

Algemeen zijn taaldocenten, en hierdoor de leerling, van mening dat het leren van grammatica moeilijk, het leren van woorden gemakkelijk is. Het gevolg van deze opvatting is dat de meeste taalmethoden excessieve aandacht aan de grammatica besteden. We zouden hier nog vrede mee kunnen hebben als zou blijken dat deze aandacht tot de gewenste resultaten leidt. Wie echter enige ervaring heeft op het gebied van taalonderwijs weet dat ook na jaren leerlingen nog steeds dezelfde fouten maken, daarmee Vondels stelling bewijzend dat ze mensen en geen ezels zijn ('Een ezel stoot zich slechts eenmaal aan dezelfde steen, een mens wel zevenmaal en denkt niet om zijn been'). Men ontkomt niet aan de indruk dat het hiermee gepaard gaande eindeloze gepraat over grammatica vaak niet meer is dan een uiterst bedriegelijke vorm van vluchten voor de werkelijke grammaticale problemen die om de hoek van elke zin weer in hun volle omvang opdoemen. De veronderstelde moeilijkheidsgraad van de grammatica heeft er bovendien toe geleid dat deze in kleine stukjes wordt verdeeld, waardoor de aandacht steeds weer selectief op een ander probleem wordt geconcentreerd. Ten slotte gaat deze aandacht voor de grammatica ten koste van aandacht voor de woordenschat. Bij de moedertaalverwerving is de situatie geheel verschillend. Ouders praten niet eerst een paar weken in de tegenwoordige tijd, dan een paar weken in de verleden tijd of gebruiken



eerst de volgorde onderwerp-gezegde en pas later de volgorde gezegde-onderwerp. Evenmin gebruiken ze eerst regelmatige en vervolgens onregelmatige vormen, noch doen zij hun best niet meer dan een beperkt aantal woorden te gebruiken uit vrees dat het kind teveel ineens moet leren. Zeker, er is sprake van enige simplificatie van het taalgebruik jegens kinderen (Ervin, 1964), maar die is op geen enkele wijze vergelijkbaar met wat gebruikelijk is in vreemde-taalmethoden.

In onze opvatting zijn de traditionele uitgangspunten tweevoudig onjuist (Sciarone, 1979). In de eerste plaats is het onderscheid grammatica-woordenschat problematisch en gebaseerd op een beperkte visie op elk van beide. In de tweede plaats wordt de opvatting dat grammatica moeilijk en woordenschat gemakkelijk is tegengesproken door de feiten. Bovendien is niet bewezen dat het moeilijk leerbaar zijn van grammatica kan worden opgelost door het onderwijs erin sterk in de tijd te spreiden noch dat het vergeten van woorden kan worden opgelost door steeds minder woorden te leren. Anders gezegd, niet is bewezen dat de problemen voortkomen uit de hoeveelheid regels en woorden. We zullen op elk van deze problemen ingaan.

De misvatting ten aanzien van de strikte scheiding tussen grammatica en woordenschat gaat terug op de opvatting dat grammatica een inventaris is van vormen waarmee geen betekenissen corresponderen (Bolinger, 1970; Porter, 1980). In deze visie beperkt grammatica zich tot de beschrijving van vormstructuren waarin woorden of woorddelen passen. Men ziet hierbij over het hoofd dat in zeer veel gevallen de betekenis van een woord slechts vast te stellen is op grond van een grammaticaal kader. De Nederlandse vorm 'aandoen' kan van alles en nog wat betekenen. Willen we hier enige duidelijkheid scheppen, dan is een grammaticaal-syntactisch-kader nodig, bij voorbeeld 'ik doe mijn jas aan', of 'doe jij het licht even aan', of 'het vliegtuig doet zowel Rome als Athene aan' enzovoort. Uit deze voorbeelden blijkt dat voor een correct betekenisgebruik het onvoldoende is slechts een lijdend voorwerp in te vullen: er moet een speciaal soort lijdend voorwerp worden gebruikt. Er is, met andere woorden, een aantal subcategorieën, zoals lijdend voorwerp = 'kleren', of = 'elektrisch apparaat', of = 'plaats'. We kunnen bij voorbeeld niet zeggen: `Jan doet het boek aan', hoewel de zin, met het transitieve werkwoord `aandoen', zowel een onderwerp als een lijdend voorwerp bevat. Een tweede voorbeeld heeft alles te maken met in versie van het onderwerp. In de zinnen: 'elke student krijgt een beurs', en 'een beurs krijgt elke student' vormt 'elke student' het onderwerp. Dit is niet afleesbaar uit de volgorde, maar afleidbaar uit de betekenis van 'krijgen' in relatie tot de betekenis van 'student' en 'beurs'. Uit deze voorbeelden blijkt duidelijk de samenhang tussen woordenschat en grammatica. Het leren van woorden-in-context impliceert het leren van grammatica. Het onderwijs van grammaticale regels geabstraheerd van woorden-in-context is een gedegeneerde vorm van grammaticaonderwijs, die haaks staat op het natuurlijke taalleerproces. Zelfs schijnbaar zuivere grammaticale vormregels veronderstellen kennis van de semantische relaties tussen woorden. Zoals bekend, volgt bij inversie het onderwerp direct op de

persoonsvorm. Toch is de grammaticaliteit van een zin als 'elk jaar krijgt deze student een beurs' pas waarneembaar als men weet dat de 'student' de ontvanger is en 'beurs' het object van ontvangen. Om dezelfde reden neemt men immers waar dat de zin 'elk jaar ontvangt een beurs deze student' niet grammaticaal is. Informatie over de vorm is onvoldoende.

In de Delftse methode gaan wij er om deze reden van uit dat het begrijpen van teksten en gesprekken niet alleen inhoudt het begrijpen van woordbetekenissen, maar ook het begrijpen van grammaticale relaties. Dat, zeker, bij het produceren van taal, nog veel fouten worden gemaakt tegen grammaticale vormen, beschouwen we als een even natuurlijk proces als de fouten die tegen een correct woordgebruik worden gemaakt. Taalverwerving is een *geleidelijk* leerproces en niet een stap voor stap (mastery learning) proces zoals rekenen. In de Delftse opvatting bestaat grammatica in belangrijke mate uit kennis van de concrete semantische relaties tussen woorden. In de traditionele opvatting *wordt er* juist van deze semantische relaties geabstraheerd. Er is geen aandacht voor de subcategorie van het lijdend voorwerp, maar slechts voor de abstractere categorie 'lijdend voorwerp' (of het onderscheid transitieve-intransitieve werkwoorden). Naast aandacht voor deze abstracte categorieën is er traditioneel aandacht voor hun onderlinge volgorde. Volgorde is echter een betrekkelijk eenvoudig probleem en vanuit communicatief gezichtspunt betrekkelijk onbelangrijk, omdat de aanwezige, minder abstracte, semantische relaties de zinsamenhang in veel gevallen duidelijk bepalen.

Hoewel in regelvorm eenvoudig, leveren de abstracte grammaticale vormen weinig communicatieve motivatie, waardoor ze in het leerproces weinig gestimuleerd worden. We zien dan ook dat in moedertaalverwerving vormfouten, die geen communicatieproblemen geven, een hardnekkig karakter bezitten (Smedts, 1979). Alleszins begrijpelijk dat ze ook hardnekkig zijn in vreemde-taalverwerving.

De misvatting ten aanzien van de moeilijkheidsgraad van grammatica komt eveneens voort uit een onjuiste opvatting over grammatica. Zoals vele woorden kent ook het woord 'grammatica' verschillende betekenissen:

- a. regels volgens welke mensen woorden (of woorddelen) combineren;
- b. de verwoording van de onder a genoemde regels door taalkundigen;
- c. opvattingen over hoe de onder b genoemde verwoording het beste kan plaatsvinden

In het taalleerproces gaat het uiteraard om de betekenis van grammatica als weergegeven onder a. De weergave onder b is daarvan een abstracte uitdrukking en zoals we zojuist zagen, bovendien eenzijdig en volledig, terwijl c het traditionele worstelgebied is van taalkundige scholen.

Taalkunde is echter een speciaal beroep, met eigen leerproblemen waarmee we de niet-taalkundige beter niet lastig kunnen vallen. Dit inzicht ligt ten grondslag aan wat men wel de 'didactische' grammatica

noemt. Deze probeert een brug te slaan tussen de wetenschappelijke grammatica bedoeld voor beroepstaalkundigen en de grammatica bedoeld voor leken. Helaas is hieruit niet veel meer voortgekomen dan aandacht voor welke onderdelen (in ons perspectief welk noodzakelijk minimum) uit de wetenschappelijke grammatica voor onderwijs-doeleinden in aanmerking komen, in plaats van aandacht voor de vraag hoe grammatica aan leken, volwassenen of kinderen, uitgelegd moet worden. Op dit gebied is veel nog onbekend. Zo was men in de audio-linguale/visuele periode van mening dat grammatica impliciet moet worden aangeboden, met name via structuuroefeningen. De resultaten wezen anders uit. Spoedig werden deze methoden dan ook voorzien van grammaticale supplementen. Allerlei onderzoek met betrekking tot expliciet of impliciet grammaticaal onderwijs kwam tot tegenstrijdige of tot weinig overtuigende resultaten (Scherer/Wertheimer, 1964; Levin, 1972). Het fundamentele probleem hier komt voort uit de verwarring van een aantal zaken.

In de eerste plaats ontbrak een helder inzicht in wat onder grammatica moet worden verstaan. Verstaat men daar onze omschrijving ad a onder, dan is grammaticaal onderwijs via structuuroefeningen evenzeer expliciet als onderwijs via door taalkundigen geformuleerde regels, het verschil zit in de formulering. Keer op keer hebben we moeten vaststellen dat docenten denken minimale aandacht aan grammatica te besteden, terwijl hun methoden gevuld zijn met structuuroefeningen.

In de tweede plaats zag men niet in dat de zo genaamde impliciete methode ten slechte nabootsing was van een natuurlijke taalverwervingsmethode. Bij eerste taalverwerving wordt grammatica constant en integraal aangetroffen, wordt ze geleidelijk beheerst en worden fouten getolereerd. De vele studies op het gebied van de volgorde waarin grammaticale regels worden geleerd, laten zien dat het onderwijs bepaalde volgorde nauwelijks of niet kan beïnvloeden (Dulay/Burt, 1974; Rosansky, 1976; Wode c.s., 1978; Krashen, 1981; Felix, 1981; Extra, 1978).

In de Delftse methode wordt aan grammatica op de volgende wijze vorm gegeven. In de *eerste* plaats bieden we, zoals we al zagen, grammatica aan via woorden in context. Het moeten begrijpen van een groot aantal teksten impliceert het gebruik van grammatica. In de tweede plaats tolereren we, zoals gezegd, veel fouten voorzover deze de communicatie niet hinderen: taalverwerving is een geleidelijk proces. In deze opvatting ligt overigens niet besloten dat fouten positieve elementen zijn, omdat mensen van fouten zouden leren. In de derde plaats, wordt bij de formulering van de grammaticale, regels meta-talig taalgebruik zoveel mogelijk vermeden, waardoor een uiterst compacte weergave mogelijk is. Een en ander betekent niet dat in Delft de grammatica impliciet wordt onderwezen. Ons grammaticaal onderwijs is expliciet maar in een vormgeving bedoeld voor leken. Op dit punt wijkt ons onderwijs principiële af van natuurlijke taalverwerving, op dezelfde wijze als het gebruik van een woordenboek afwijkt van natuurlijke taalverwerving. Weinig mensen zullen het nut van een woordenboek nochtans betwisten.

Appendix 1 levert de Delftse basisgrammatica. Het verschil tussen al dan niet meta-talige formulering zullen we aan de hand van een aantal voorbeelden demonstreren:

De regel met betrekking tot enkel- en meervoud kan in samenhang met het zelfstandig naamwoord meta-talig als volgt geformuleerd worden: 'het meervoud van het zelfstandig naamwoord wordt gevormd door toevoeging van 'en' aan het enkelvoud en door toevoeging van 's' als het enkelvoud uitgaat op ten stomme 'e' + l, r, ...'

De regel kan ook als volgt worden geformuleerd:

een (1)	boek	twee (2)	boeken
een (1)	lijn	twee (2)	lijnen
een	tafel	twee	tafels
een	kamer	twee	kamers

enzovoort, enzovoort.

Op dezelfde wijze kan het gebruik van het lidwoord in enkel- en meervoud worden geformuleerd.

<i>de</i>	vrouw	-	<i>de</i>	vrouwen
<i>de</i>	man	-	<i>de</i>	mannen
<i>het</i>	boek	-	<i>de</i>	boeken
<i>een</i>	vrouw	-		vrouwen

enzovoort, enzovoort.

Door zowel het woord 'vrouw' als het woord 'man' te gebruiken, is afleidbaar dat het gebruik van de/het niet met 'sexe' correspondeert..

Vervolgens kunnen we op dezelfde wijze overeenkomst in getal tussen onderwerp en persoonsvorm `formuleren':

<i>het boek ligt</i> op tafel	-	<i>de boeken liggen</i> op tafel
<i>de student krijgt</i> een beurs	-	<i>de studenten krijgen</i> een beurs.

Uiteraard zijn er allerlei alternatieve 'formuleringen' mogelijk. In plaats van: één boek - twee boeken, is ook mogelijk: boek + boek = boeken.

Het principe is duidelijk: het zoveel mogelijk vermijden van grammaticale terminologie. Is de taal cursus bedoeld voor intellectueel geschoolde personen, dan vormt grammaticale terminologie in het algemeen minder een probleem dan voor intellectueel minder geschoolde personen. Het is geen toeval dat hoge scores bij traditionele grammaticatoetsen goed correleren met een algemeen intelligentie niveau (Genesee, 1976): deze correlatie vormt een onafhankelijk bewijs voor het artificiele, complicerende karakter van grammaticale terminologie in taalbeheersingsonderwijs.

Naast vormgeving van de grammaticale regel via typische voorbeelden is er binnen de vormgeving ook aandacht voor grammaticale samenhang. De traditionele stap voor stap methode beïnvloedt het inzicht in deze samenhang nadelig. Dit wordt nog versterkt doordat allerlei regels nog niet beheerst worden. Vergelijk het volgende voorbeeld:

de man	het boek
deze	dit
onze	ons
welke	welk

De invloed van het 'geslacht' van het zelfstandige naamwoord strekt zich uit over een hele reeks van woorden. Deze algemene regel (algemeenheid is het kenmerk van een regel) wordt in onze methode impliciet tot uitdrukking gebracht.

Een ander voorbeeld met betrekking tot samenhang ontleen we aan de wijze waarop werkwoordsuitgangen worden onderwezen. In het algemeen neemt men zijn toevlucht tot het opsommen van uitgangen voor elke persoon, zowel in het enkel- als in het meervoud. Men wekt hiermee de indruk dat er een groot aantal regels geleerd moet worden. Slimme leerlingen lossen dit probleem uiteraard zelfwel op. Ons uitgangspunt is echter dat iedereen taal kan en moet kunnen leren. We moeten dus wat eenvoudig is niet moeilijk maken. De regel voor de verleden tijd wordt dan:

ik, jij, u, hij, zij	wandelde/fietste
wij, jullie, zij	wandelde(n)/fietste(n)

Aannemend dat de enkel- en meervoudsvormen van het persoonlijk voornaamwoord bekend zijn, resteert het expliciet maken van in feite één vorm *de* voor alle personen. Slechts in het schrift voegen we in het meervoud een n toe. Via andere voorbeelden kunnen we vervolgens aangeven wanneer, *de* of *te* gebruikt moet worden.

Op deze wijze geformuleerd bevat de Delftse methode nog slechts 7 pagina's grammatica. Deze omvang vormt een machtig wapen voor de docent die wil laten zien hoe 'gering' het probleem van de grammatica is. Dat een uitgebreidere en een wat anders vorm gegeven grammatica in een later stadium wellicht nuttig kan zijn, is hiermee geenszins uitgesloten. Beheerst men eenmaal passief een stuk grammatica, dan kan een abstracte, meta-talige beschrijving daarvan gemakkelijker begrepen worden (cf. ook Vastenhouw, 1984).

## ***4.2 De woordenschat: selectie en omvang***

Gezien de beschikbare onderwijstijd is het van belang uit de omvangrijke woordenschat een verantwoorde keuze te maken. De wijze waarop dit moet gebeuren is uitvoerig in Sciarone (1979) behandeld, waarnaar we gemakshalve verwijzen. Een belangrijke conclusie uit die studie was dat de te onderwijzen woordenschat niet alleen moet zijn gebaseerd op de meest frequente woorden, maar dat die ook voldoende woorden moet bevatten. Beide elementen zijn noodzakelijk om met minimale inspanning maximaal van het geleerde te kunnen profiteren. Anders gezegd, met dezelfde inspanning leveren we betere prestaties, hetgeen weer de motivatie bevordert.

Aangezien hoog frequente woorden als eigenschap bezitten dat ze in veel taalgebruikssituaties voorkomen (cf. Sciarone, 1979: 60-71) kiezen we deze woorden uit een algemene frequentielijst, in ons geval samengesteld op grond van het Eindhovense corpus. Naarmate frequenties dalen, hangt de keuze van de woorden meer of van de bepaalde situaties waarin ze gebruikt worden. Het aantal woorden neemt dan ook toe met het dalen van de frequentie. Bovendien wordt de keuze uit woorden met lagere frequenties minder van belang door de geringe verschillen in frequentie. Hieruit volgt dat de selectie van woorden op grond van een algemene frequentielijst vooral van belang is voor het aanvangsonderwijs, in het bijzonder wat betreft de hoog frequente woorden. Daarna worden specifieke taalgebruikssituaties - in ons geval wis- en natuurkunde en bepaalde technische vakken - belangrijker dan de algemene frequentie van een woord. Daarnaast is de omvang van de aan te bieden woordenschat van belang, omdat kennis van weinig woorden, ook al zijn ze frequent, niet tot succesvol taalgebruik leidt.

Kijken we naar taalmethoden zoals die de afgelopen 20 jaar tot ontwikkeling zijn gekomen, dan blijkt in de eerste plaats dat ze arm zijn aan woorden -de omvang is problematisch-; in de tweede plaats dat de keuze van de woorden slechts intuïtief is onderbouwd. Ze bevatten teveel onbelangrijke woorden, terwijl veel belangrijke ontbreken (Montens, 1975; Sciarone, 1979: 80-86).

Op grond van globale berekeningen (Klycnikova, 1973: 143 e.v.) blijkt dat teksten globaal begrepen worden wanneer men ongeveer de 1000 meeste frequentie woorden kent. Om teksten tamelijk goed te begrijpen moet men ongeveer 3000 veel voorkomende woorden kennen. Het Delftse lesmateriaal in de eerste twee weken, die geheel aan Nederlands worden besteed, bevat de 1000 meest voorkomende woorden: het materiaal in de daarop volgende zes weken, die voor de helft aan Nederlands worden besteed, bevat ongeveer 1400 woorden, waarvan een deel meer specifiek is voor het 'eigen terrein' van de studenten. Men kan dus zeggen dat het totaal aantal geleerde woorden een belangrijke stap in de richting van een goed begrip van een willekeurige tekst betekent.

Appendix 3 bevat de 1200 meest voorkomende woorden uit het Nederlands gebaseerd op het Eindhovense corpus.

Tijdens voordrachten voor en in gesprekken met docenten is ons veelvuldig gebleken dat er grote twijfels bestaan over de mogelijkheid dagelijks grote aantallen woorden te leren. Docenten hebben de ervaring dat 30 à 50 woorden per week meestal een te zware opgave blijkt. Het feit dat zoiets in Delft wel mogelijk is, wordt dan, zij het met reserve, toegeschreven aan de hoge intelligentie van onze studenten. Naar onze mening mogen de teleurstellende ervaringen van docenten niet automatisch geweten worden aan de omvang of moeilijkheidsgraad van bepaalde taken. Als iemand in slechte conditie is, wordt hij moe als hij een trap oploopt. Hij kan daarop besluiten niet meer trappen op te lopen. Wellicht wordt hij ook moe van lopen. Hij kan dan besluiten zich nog slechts per auto voort te bewegen. Zijn conditie zal steeds slechter worden. Hij kan ook besluiten dat hij zich te weinig inspant en zich trainen in lopen en trappen oplopen. Het gevolg is meestal dat hij de moeilijke activiteiten als steeds gemakkelijker gaat ervaren. Precies dezelfde situatie doet zich voor bij het leren van een taal. Zoals we waarnemen dat hele volksstammen goed kunnen lopen en er weinig reden is aan te nemen dat andere groepen mensen dat niet zouden kunnen, nemen we bij taalverwerving waar dat de woordenschat bij eerste taalverwerving uitzonderlijk snel toeneemt (Augst, 1977), ongeacht de intelligentie. Er is derhalve ook hier weinig reden aan te nemen dat bepaalde mensen dat niet zouden kunnen. In het kader van de suggestopedie heeft men laten zien dat volwassenen van allerlei pluimage grote aantallen woorden kunnen onthouden. In een gangbare Lozanov-cursus van 24 dagen, 280 minuten les per dag zonder huiswerk, leert men 95% van de meer dan 2000 onderwezen woorden begrijpen; terwijl men 65 tot 70% kan gebruiken in een natuurlijk 'comfortabel' gesprek. Dit is een gemiddeld resultaat (Miele, 1982: 50). Een Amerikaanse versie spreekt over 105 uur les in 6 weken, wat leidt tot 'a basic recognition vocabulary' van bijna 2000 woorden en de actieve beheersing van misschien de helft ervan (Dhority, 1981: 60). Wel moet bij de soms nog hogere claims van de suggestopedie worden opgemerkt dat er geen systematische keuze van de woorden plaatsvindt op grond van frequentie. In de onderwezen woorden vindt men dan ook vaak veel woorden die in de doeltaal eenzelfde vorm hebben als in de moedertaal van de student. Is men eenmaal van zijn verbazing bekomen dan leert de Delftse student zonder noemenswaardige problemen 100 of meer woorden per dag. Het leerprobleem wordt eerder veroorzaakt door ongeloof en daaruit voortkomende dan wel eraan ten grondslag liggende onwil dan door iets anders.

Uiteraard mag de taak niet te omvangrijk zijn, zodat ze echt niet uitgevoerd kan worden. De optimale omvang zal voor elke specifieke groep leerlingen empirisch vastgesteld moeten worden. Bij tweede taalverwerving kan deze omvang mede bepaald worden door de moedertaal van de lerende. Een Noor of Engelsman leert vaak gemakkelijker Nederlands dan een Turk of Japanner. Bij de samenstelling van groepen doet men er dus goed aan rekening te houden met de

taalachtergrond der deelnemers. Generaliseringen over taalachtergrond en de in samenhang daarmee te verwachten leerresultaten mogen echter nooit leiden tot vooroordelen ten aanzien van de intelligentie van individuen. Steeds weer blijkt dat er zich in categorieën die de reputatie hebben slecht te leren personen bevinden die betere resultaten behalen dan personen uit als goed bekend staande categorieën.

De grote hoeveelheid te verwerken materiaal heeft als voordeel dat *alle* tijd aan het leren van de taal moet worden besteed. De leerling heeft nauwelijks tijd afgeleid te raken. In de traditionele lesopzet krijgt de leerling de kans de uitvoering van de opdracht uit te stellen. Hij kan uitgestelde werkzaamheden gemakkelijk inhalen. De Delftse methode dwingt tot maximale inzet. Niet uitgevoerde taken kunnen nauwelijks meer worden ingehaald. Dit feit is interessant in het licht van onderzoek naar de oorzaak van betere prestaties die integratief gemotiveerde studenten (sympathie voor taal, land en volk) behaalden ten opzichte van instrumenteel (taal leren omwille van een ander doel) gemotiveerde studenten. Uit dit onderzoek (Gardner c.s., 1976:209) bleek dat integratief gemotiveerde studenten aanzienlijk meer tijd (!) aan hun taalstudie besteden. In de Delftse opzet is, ook de instrumenteel gemotiveerde student gedwongen diezelfde hoeveelheid tijd aan de taal te besteden: relaxen leidt onvermijdelijk tot mislukken: het verder liggende doel kan dan niet meer worden bereikt.

Anderzijds wordt de cursus zo kort en intensief mogelijk gehouden, opdat om welke reden ook slecht presterenden overtuigd kunnen raken van de mogelijkheid tot slagen. Wie afvalt ziet een relatief groot aantal van zijn groepsgenoten binnen korte tijd wel positieve resultaten behalen. Wanneer een cursus kort is en vaak start, kan de afvaller zonder al te veel tijdverlies zijn leven beteren. Wil, men het algehele rendement van zijn onderwijs verhogen, dan moeten mislukkingen heel duidelijk mogelijk zijn, maar ook op korte termijn herstelbaar.

### *4.3 Integrale grammatica*

Anders dan in traditionele taalmethoden, waarin de grammatica stap voor stap wordt aangeboden, biedt de Delftse methode de grammatica integraal aan. In de eerste les wordt de grammatica globaal behandeld. Nagegaan wordt of de voorbeelden voldoende duidelijk zijn, of de student zijn weg kan vinden. Hij wordt als het ware in de grammatica wegwijs gemaakt. De verwachting wordt gewekt dat hij, gezien de uiterst geringe omvang de grammatica binnen de kortste keren beheerst.

De achtergrond van het integrale grammaticale aanbod is tweeledig. In de eerste plaats is de omvang dermate klein en de vormgeving dusdanig transparant dat de opgedragen taak gemakkelijk uitvoerbaar is. We verlangen niet direct een actieve beheersing, maar een passief met de grammatica kunnen omgaan. In de tweede plaats komen de regels uit de basisgrammatica zeer frequent in normaal taalgebruik voor. Normale tekst is ondenkbaar zonder inversie van het onderwerp, zonder tegenwoordige,



verleden of samengestelde tijden, zonder modale werkwoorden enzovoort. Precies zoals in een natuurlijke taalverwervingssituatie moeten we teksten, enigszins gesimplificeerd, kunnen aanbieden die een natuurlijk karakter hebben, waarmee we de student in staat stellen te communiceren. Communiceren is niet alleen onmogelijk wanneer hij over te weinig woorden beschikt, hetzelfde geldt wanneer hij niet beschikt over de noodzakelijke grammaticale regels. Taal is een zich geleidelijk ontwikkelend systeem, anders dan bij voorbeeld rekenen. Deze ontwikkeling mag, niet gehinderd worden door het ontbreken van belangrijke gegevens. De bijdrage van het onderwijs beperkt zich tot het inzichtelijk maken van het grammaticale systeem.

Het integrale grammaticale aanbod past ook in het kader van onderzoek dat is verricht naar de natuurlijke volgorde waarin grammaticale regels worden aangeleerd. In een aantal studies werd, zoals we al zagen, aangetoond dat, onafhankelijk van de moedertaal en volgorde waarin de grammaticaregels van de tweede taal worden onderwezen, er sprake is van een vaste leervolgorde. Bij het leren van Engels leert men bij voorbeeld eerst de negatie *no*, dan *not* en pas later *do + not*. Ondanks dagelijks onderwijs en oefening duurde het circa 3 maanden voor een groep Duitstalige leerlingen in staat was de verschillende negatieregels goed te gebruiken (Felix, 1981). In hetzelfde onderzoek constateerde Felix dat men met betrekking tot vraagzinnen eerst intonatie gebruikt en dat wanneer vraagwoorden worden gebruikt (*what*, *when*) de inversie van het onderwerp aanvankelijk niet wordt uitgevoerd, ondanks het feit dat in de moedertaal deze inversie verplicht is. Felix verbond hieraan de ons inziens onjuiste conclusie dat interferentie met de moedertaal geen rol speelt in vreemde taalverwerving. We kunnen hier nu niet op ingaan, en volstaan met de opmerking dat, wanneer het leren van bepaalde grammaticale regels niet verklaard kan worden door interferentie met de moedertaal, dit niet uitsluit dat het al of niet leren van andere regels daar mogelijk wel door verklaard kan worden. Naast overeenkomstig gedrag onafhankelijk van de moedertaal is er aan de hand van routenanalyse ook verschillend gedrag afhankelijk van de moedertaal aangetoond.

Deze studies en met name de observatie van Felix tonen aan dat het onderwijs veel tijd verspilt als de grammaticale regels worden aangeboden in een volgorde die haaks staat op de natuurlijke volgorde.

Kunnen we hieruit concluderen dat de grammaticale regels in de veronderstelde natuurlijke volgorde moeten worden aangeboden? In de Delftse visie luidt het antwoord ontkennend: de stap voor stap methode is tegenstrijdig aan een zich geleidelijk ontwikkelend systeem. Belangrijke steun voor onze opvatting ontleen we aan een artikel van Rosansky (1976). Zij toont daarin met overtuiging aan dat de geobserveerde natuurlijke volgorde, tot stand gekomen op grond van gemiddelde waarden tussen verschillende taalleerders, niet overeenkomt met de volgorde die men waarneemt bij individuele taalleerders. De individuele volgorde van geleerde grammaticaregels correleert slecht met de groepsvolgorde (= statistische volgorde). Bovendien vond zij grote

standaardafwijkingen bij de gemiddelde waarden, ondanks het grote aantal proefpersonen. Ook dit wijst op grote individuele verschillen. Ten slotte wisselde de volgorde van geleerde regels van maand tot maand. Kan men stellen dat er bij de groep sprake is van een zekere tendens in de volgorde waarin regels worden geleerd, tevens kan men stellen dat individuen een eigen volgorde hebben. Aangezien leren een strikt individuele zaak is, is het zinvol het onderwijs zodanig in te richten dat aan die individuele verschillen waar mogelijk wordt recht gedaan. Dit gebeurt door het integrale aanbod van de grammatica. De student moet grammaticale regels begrijpen, wil hij de teksten begrijpen waarin die regels gebruikt worden. Daarnaast doet hij oefeningen waarvoor een actieve regelkennis noodzakelijk is. Deze oefeningen wijken fundamenteel af van de traditionele structuuroefening. In plaats van een soortgelijk en meestal enkelvoudig probleem veelvuldig in de vorm van een reeks voor te leggen, worden meervoudige problemen slechts een of enkele malen voorgelegd, maar wel gedurende een groot aantal lessen. Het oplossen van een probleem verwordt niet tot imitatie, maar vraagt daadwerkelijke inspanning (appendix 2, p. 4).

Voordeel van het integrale aanbod is ten slotte dat leerverschillen die voortkomen uit verschil in moedertaal beter worden opgevangen dan in een stap voor stap methode. Hierin wordt de aandacht op grammaticale problemen door de docent vastgesteld. In de integrale aanbieding werkt de student aan zijn eigen grammaticale problemen.

#### *4.4 Toetsing*

Wie prijs stelt op zinvolle arbeid moet zijn arbeid op zinvolheid toetsen. De docent wil weten of zijn onderwijs succesvol is en de leerling wil weten of hij iets leert. Om een betrouwbaar toetsresultaat te krijgen, is het van belang dat het object van de toetsing, naast de toetsprocedure zelf, duidelijk is omschreven. Helaas is een complex object als 'taalbeheersing' weinig duidelijk omschreven. Om deze reden is het niet verwonderlijk dat in veel gevallen slechts deelfacetten van taalbeheersing getoetst worden die wel goed beschrijfbaar zijn: kennis van woorden, kennis van grammaticale regels, begripsvragen over een tekst en dergelijke. Het is nog maar de vraag of daarmee de taalbeheersing werkelijk adequaat wordt gemeten. Wie kent er niet uit zijn omgeving mensen die zich redelijk in een vreemde taal kunnen redden maar niet in staat zijn grammaticale regels te formuleren of correct te spellen. En kent de ongeschoolde Nederlander slechter Nederlands dan de ontwikkelde buitenlander die de regels wel bewust kan produceren en woorden bekwaam weet te omschrijven?

Om te voorkomen dat toetsen ten onrechte worden gebruikt om uitspraken te doen over de aanwezige taalbeheersing onderscheiden we in Delft principieel drie soorten toetsen:

1. algemene taalbeheersingstoets,
2. vlijttoets,

### 3. leerprocestoets.

De algemene taalbeheersingstoets onderzoekt of een voor de betrokkene qua inhoud te begrijpen onbekende tekst zodanig goed wordt begrepen dat hij in staat is om de zoveel woorden weggelaten woorden zelf aan te vullen. Uitgangspunt hierbij is dat 'een goed verstaander slechts een half woord nodig heeft'. Deze cloze-toets (Oller, 1979) wordt op veel plaatsen succesvol toegepast ter verkrijging van een betrouwbare indicatie omtrent iemands globale vaardigheid in een taal. In Delft gebruiken wij hem al jarenlang, meestal in multiple choicevorm. Verschillende van deze toetsen gemaakt door dezelfde groep personen blijken zeer hoog te correleren (het door Porter, 1978; gepubliceerde onderzoek waar ze niet correleerden moet waarschijnlijk worden toegeschreven aan het gebruik van een ongeschikte correlatietest). Tevens blijkt de clozetoets een breed vaardigheidsbereik af te dekken, wanneer men hem vergelijkt met deelttoetsen die zogenaamde afzonderlijke vaardigheden (als luisteren, spreken, tekstbegrip, enz.) meten. Bij de door het Cito samengestelde toets (1983) Nederlands voor de toelating tot een applicatiecursus van allochtone leerkrachten op HAVO-niveau (met als onderdelen spreken, luisteren, tekstbegrip, taalgebruik en spelling, plus een klein gedeelte van de door Montens (1983) samengestelde multiple choice clozetoets Nederlands), bleek dat 'de correlaties tussen de toetsonderdelen hoog tot zeer hoog waren, waarbij de MC-clozetoets eruit sprong'. Geconcludeerd wordt dat het - gezien de hoge correlatie van de MC-cloze- toets met de andere (schriftelijke) toetsonderdelen en het feit dat met een aanpassing van de grensscore voor een voldoende prestatie naar 65 (hetgeen in de buurt ligt van de door ons gehanteerde 68) nagenoeg dezelfde kandidaten geslaagd, respectievelijk gezakt zouden zijn als bij de uitvoerige toetsbatterij '-zeer wel mogelijk zou zijn de toets in te korten. Daar moet dan -wellicht ten overvloede -nog bij worden opgemerkt dat de betrouwbaarheid van genoemde MC-cloze-toets voor 249 HAVO-5-leerlingen .92 en voor 87 allochtone leerkrachten .96 bedroeg (Wijnstra, 1983).

De praktijk bewijst de intuïtief verwachte betrouwbaarheid. Met behulp van deze clozetoets delen we studenten in naar niveau in een van de cursussen. Op dezelfde wijze worden studenten getest tot ze voldoende Nederlands kennen om de colleges met vrucht te kunnen volgen. De teksten bewegen zich nu uiteraard op het soort taalgebruik dat daar wordt gebruikt. Groot voordeel van dit type toets is dat hij niet specifieke lexicale, grammaticale of begripkennis toetst, maar algemene taalbeheersing waarin complexe vaardigheden worden getoetst inclusief kennis van woorden, van grammatica en tekstbegrip.

Door de resultaten van algemene taalbeheersingstoetsen onderling te vergelijken, is de toets ook geschikt als feedback voor de onderwijsgever. Op grond van verschil in resultaat kan hij uitspraken doen over de effectiviteit van onderwijsstrategieën en lesmateriaal. Zo hebben we in Delft twee groepen studenten vergeleken. De traditionele groep had een 8-weekse traditionele cursus gevolgd (een gemodificeerde 'Familie de Vries'-cursus), de experimentele groep een 8-weekse cursus op basis van

door ons ontwikkeld materiaal (zie appendix 2). Het gemiddelde resultaat in percentage juist gedane items op de instaptoets van de traditionele groep bedroeg 38,8%, van de experimentele groep 1%. Hetgeen betekent dat de deelnemers van de traditionele groep reeds over enige kennis van het Nederlands beschikten. Op grond van deze instappercentages en de resultaten op de slot test wordt vervolgens het 'absolute' leereffect berekend.

Kijken we dan naar de eindresultaten op de MC-cloze-test over een voor beide groepen onbekende natuurkundetekst, dan blijken deze in percentages juist gedane items voor de experimentele en de traditionele groep respectievelijk 53,2% en 41,1%. Aangezien de instaptoets eveneens een MC-clozetest over een onbekende natuurkundetekst bevatte, is het ook hier mogelijk een indruk te krijgen van het absolute leereffect over 'onbekend' materiaal. Dat leereffect is voor de traditionele groep 4,3% en voor de experimentele groep 52,2%.

Vergelijking van beide groepen ten aanzien van specifiek grammaticale kennis zoals onderwezen in de traditionele cursus laat zien dat de experimentele groep nauwelijks onder doet voor de traditionele groep (Montens, 1984: 93-96).

De *vlijttoets* onderzoekt of de student zijn huiswerk heeft gedaan. Deze toets is voor intrinsiek sterk gemotiveerde studenten overbodig. Aangezien Nederlands in de Delftse situatie vaak slechts als een noodzakelijk kwaad ten behoeve van een technisch doel wordt beschouwd en onze cursusopzet een maximale inzet verlangt, is deze toets hier onontbeerlijk. De vlijt wordt getoetst met behulp van vragen over de teksten, via woordkennis en overhoring van delen uit de oefeningen, en bij voortdurend door middel van clozetoetsen over de geleerde teksten (zie appendix 2, p. 3).

De *leerprocestoets* onderzoekt of de student de leerstof heeft verwerkt. Hij verkrijgt hieruit de noodzakelijke feedback. Door deze toets weet hij of zijn inspanning resultaat heeft (en niet of de docent waarneemt of hij zijn huiswerk heeft gedaan). Deze toets is bedoeld voor de leerder. Het leerproces wordt getoetst door onder andere constant aan te geven welke woorden nieuw of oud zijn, door dezelfde grammaticale problemen regelmatig opnieuw te presenteren in oefeningen, door grafieken bij te houden van luistervaardigheidresultaten. Belangrijk hierbij is dat de toets zodanig is geconstrueerd dat hij zoveel mogelijk zelfstandig kan worden uitgevoerd. We komen hierop in de volgende paragraaf uitvoerig terug.

#### *4.5 Zelfwerkzaamheid*

Een algemeen probleem bij taalonderwijs is de vaak overheersende rol van degene die onderwijs geeft. De leerling is voortdurend afhankelijk van de docent om antwoord op zijn vragen te krijgen. Gelukkig wordt meer en meer ingezien dat dit een ongewenste situatie is. Precies als bij rekenen zou bij taalonderwijs de rol van de docent zich moeten beperken

tot uitleg geven waarna de leerling zelfstandig kan werken. In een natuurlijke taalverwervingssituatie werkt het kind zelfstandig en is in veel gevallen zelfs niet gediend van corrigerende, opmerkingen uit zijn omgeving. Deze situatie is helaas niet goed imiteerbaar bij tweedetaalverwerving. Bij moedertaalverwerving is de taal een noodzakelijke voorwaarde om met de omgeving in contact te komen, zij gaat hand in hand met de ontdekking van de werkelijkheid. Bij een vreemde taal zijn er vaak contactmogelijkheden via de eigen taal en kent men de 'wereld' al. Om deze redenen moeten wij bij vreemde-taalverwerving gebruik maken van hulpmiddelen. We moeten, zoals we gezien hebben, de leerder zo nodig dwingen te leren. Verder moeten we ervoor zorgen dat hij zelf de taken uitvoert. Om deze zelfwerkzaamheid te optimaliseren moet het leerproces voortdurend getoetst kunnen worden. Essentieel is in deze opzet het gedrag van docent en leerling ten opzichte van gemaakte fouten.

In een onderzoek naar methoden om fouten te corrigeren vond Hendrickson (1978) dat het geven van de juiste oplossing door de docent geen invloed heeft op de latere prestaties. Nochtans is dit de meest voorkomende correctietechniek. Wel succesvol bleek de methode waarbij fouten worden aangegeven, voorzien van een aanduiding van de soort, waarna de student zelf de fouten moet corrigeren. Hernieuwde toetsing door de docent liet zien dat slechts weinig problemen resteerden. De rol van de docent bleef beperkt tot het aangeven van de richting waarin de oplossing gezocht moest worden (lexicaal, orthografisch, ...). De rol van de leerling was de fout zelf te herstellen. Een soortgelijke opvatting vinden we terug in de onderwijsmethode volgens de 'Silent Way' (Gattegno, 1972). De docent moet zoveel mogelijk zwijgen. Fouten worden door hem op niet-verbale wijze aangegeven, waarna de leerling(en) zelf een oplossing zoekt(en). Belangrijk is in dit verband het onderzoek van Tait, Hartley en Anderson (1972). Zij onderzochten waarom bij het leren rekenen feedback, waarvan men toch verwacht dat dit het leerresultaat gunstig beïnvloedt, niet het gewenste resultaat oplevert. Ook hier immers bleek dat kinderen weinig van fouten leerden als de juiste oplossing werd gegeven. Er werd op de volgende wijze gecorrigeerd. Stel dat de leerling de volgende vermenigvuldiging moet uitvoeren:  $764 \times 9 = \dots$ . Op een terminal tikt hij eerst een 6 in (9 maal 4 = 36; 6 intikken, 3 bewaren), dan tikt hij bij voorbeeld een 4 in. Hierop werd automatisch op het beeldscherm geantwoord: nee, 9 maal 6 + 3 is 57. Tik in 7; 5 bewaren. Het leereffect bleef laag zelfs als de juiste oplossing werd voorafgegaan door naar deeloplossingen te vragen:

Terminal: Hoeveel moest je bewaren?

Leerling: (bij voorbeeld) 0.

Terminal: Nee, 3! Welk getal moet je met 9 vermenigvuldigen?

Leerling: 4.

Terminal: Nee, 6. Hoeveel is 6 maal 9?

Leerling: (bij voorbeeld) 53.

Terminal: Nee, 54. Voeg toe wat je moest bewaren.

Leerling: 54.

Terminal: Nee, 57. Wat moet je noteren?

Leerling: 57.

Terminal: Nee, 7. Hoeveel moest je bewaren?

Leerling: 0.

Terminal: Nee, 5.

Vervolgens werd de oefening zodanig gewijzigd dat de leerling zelf de juiste oplossing moest produceren. Na elke deelvraag waarop een fout antwoord werd gegeven, verscheen op het beeldscherm wel de juiste oplossing, maar werd vervolgens de vraag opnieuw gesteld -na uitwissing van de gegeven oplossing- net zolang tot de leerling zelf het goede antwoord reproduceerde. Daarnaast werd onderzocht wat de resultaten waren indien geen deelvragen werden gesteld, maar slechts de som herhaald in afwachting van een goed antwoord.

Beide methoden bleken te leiden tot een beter leerresultaat met geringe onderlinge verschillen. Uiteraard wordt er, zeker in het laatste geval, van uit gegaan dat de techniek van het rekenen wordt beheerst.

Wat kunnen we hieruit leren? In de eerste plaats moeten fouten worden aangegeven. In de tweede plaats moet de techniek waarmee een probleem kan worden opgelost bekend zijn. In de derde plaats moet de leerling zelf corrigeren.

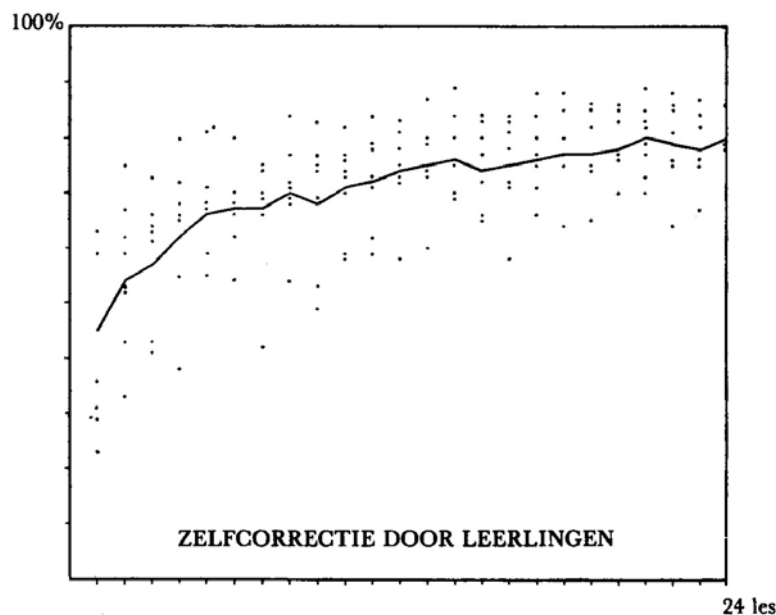
In traditionele methoden worden fouten slechts incidenteel en meestal door de leraar aangegeven: wanneer er een proefwerk is, wanneer een leerling een beurt krijgt, wanneer de docent zin of tijd heeft te corrigeren. In de Delftse methode wordt elke tekst (of serie teksten) via een cloze-toets getest. Van elke woordvorm wordt precies aangegeven of die nieuw (cursief gedrukt) of oud (recht gedrukt) is, zodat de student terstond weet of hij een woord is vergeten (appendix 2, p. 1). Via een index (appendix 2) kan hij de oorspronkelijke introductieplaats terugvinden, alwaar ook een vertaling wordt gegeven. De feedback vraagt een actief gedrag van de leerder. De techniek tot oplossen is precies bekend.

Ook de oefeningen vragen om actieve deelname van de student. Ze dienen niet om de bekend veronderstelde techniek te oefenen, laat staan te imiteren. De oefeningen veronderstellen de aanwezigheid van gevarieerde grammaticale kennis (gemakkelijk terugvindbaar in de minigrammatica). De aanwezigheid van deze kennis wordt getoetst, en wel regelmatig. Structuuroefeningen zijn weinig effectief, niet omdat, zoals wel wordt beweerd, taal een cognitief in plaats van een gedragsproces is taal is ons inziens zowel het een als het ander, maar omdat slechts herhaald wordt wat men al weet.

Een laatste belangrijke oefening en test betreft de luistervaardigheid. In eerste taalverwerving is het kind noodzakelijk aangewezen op luisteren. In tweede taalverwerving verloopt het leerproces voor een belangrijk deel via geschreven teksten. De hele westerse cultuur is trouwens op lezen gericht. Daardoor dreigt de luistervaardigheid onvoldoende te worden geoefend. In Delft introduceren

we daarom na enige weken Nederlandse les de volgende oefening. Voorafgaande aan de eigenlijke les luistert de student naar een op tape opgenomen tekst, meestal een nieuwsbericht, en moet deze zelfstandig uitschrijven. Onbelangrijk is of hij de tekst begrijpt. Van belang is slechts dat hij correct transcribeert. Hij mag de tape zoveel herhalen als hij wil. De omvang van de tekst beslaat gemiddeld 250 woorden (tokens). Na 30 à 40 minuten wordt de tape gestopt en krijgt hij de afgedrukte tekst ter vergelijking. Hij telt nu het aantal correct uitgeschreven woorden en berekent het percentage van de tekst. Van deze percentages wordt een individuele grafiek bijgehouden. De door de docent belangrijk geachte woorden uit de gesproken tekst worden, voorzien van een vertaling, op het blad aangegeven om geleerd te worden (appendix 2). De eerste paar keer zijn de percentages van de correct uitgeschreven woorden bijzonder laag. De resultaten worden echter al gauw beter en blijven geleidelijk stijgen, dit alles goed zichtbaar voor de student, die hier positief door wordt gestimuleerd.

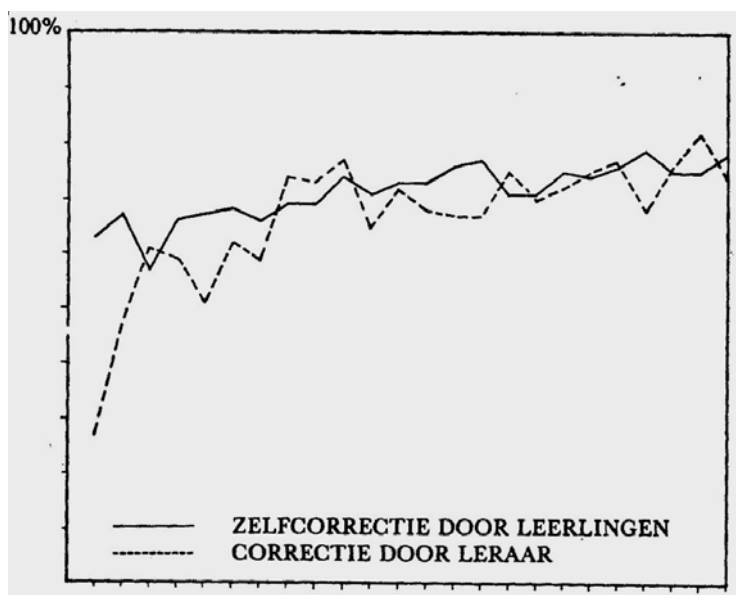
In de onderstaande grafiek vindt men de resultaten over door studenten zelf gecorrigeerde transcripties van nieuwsberichten. Op de horizontale as zijn de 24 lessen uitgezet waarin de oefening regelmatig gespreid over 8 weken werd gedaan; op de verticale as het percentage correct uitgeschreven woorden per nieuwsbericht.



De ononderbroken lijn geeft dan het verloop aan van het gemiddeld percentage correct uitgeschreven woorden voor een groep van in totaal 119 personen waarvan er gemiddeld telkens 107 aanwezig waren. Deze 119 personen waren verdeeld over 8 groepjes die in in de tijd verschillende cursussen dezelfde reeks nieuwsberichten uitschreven en corrigeerden.

De gemiddelde resultaten van de subgroepjes zijn (tenzij ze samenvielen) aangegeven doormiddel van stippen. Zo kan men zien dat het percentage correct uitgeschreven woorden - terwijl de het hoogst en het laagst scorende subgroepjes steeds dicht bij elkaar komen liggen en er dus kennelijk sprake is van een zekere homogenisering - altijd stijgt, gemiddeld van 45% in les 1 tot 80% in les 24. Dat is des te betekenisvoller als men, in de vooronderstelling dat begrip en kunnen uitschrijven nauw samenhangen, bedenkt dat 45% dekking gelijk staat aan 'geen enkel begrip' van de tekst, terwijl 80% dekking al van meer dan een 'globaal begrip' getuigt.

Omdat velen van degenen die met de praktijk van deze oefening niet op de hoogte zijn, waarschijnlijk zullen vrezen dat de leraar gemakkelijk bedrogen zal worden door leerlingen die te hoge resultaten voorgeven, volgt hier voor een deelgroep van 26 personen nog de grafiek van enerzijds de resultaten bij zelfcorrectie door de leerlingen (de ononderbroken lijn voor gemiddeld 22 aanwezigen) en anderzijds de gemiddelde percentages correct uitgeschreven woorden over een geheel andere reeks nieuwsberichten die de leerlingen steeds transcribeerden ná die uit de andere reeks en die vervolgens door de leraar werden nagekeken (de stippelijijn voor gemiddeld 20 aanwezigen).



Zoals men ziet valt het verloop (dat natuurlijk iets onregelmatiger is door het geringere aantal deelnemers) op de eerste drie lessen na (waarin men kennelijk het corrigeren geleerd heeft) praktisch samen. Evenals trouwens met de hier niet aangegeven curve van de mensen die zelf corrigeerden zonder te maken te hebben met parallele correctie door een leraar. De conclusie mag dus even duidelijk als geruststellend zijn: zelfcorrectie blijkt na een korte gewenning even betrouwbaar en even effectief als correctie door de leraar.



De student leert luisteren. Hij leert daardoor ook beter begrijpen en zijn kennis van het Nederlands in echte situaties toepassen. Het vocabulaire wordt verder uitgebreid en de verhoogde luistervaardigheid leidt ook tot verbetering van de uitspraak. Om uitspraak te kunnen imiteren is ten slotte nodig dat men die uitspraak goed waarneemt. Uitspraakproblemen worden in Delft niet bestreden met lange imitatieoefeningen maar met luistervaardigheidsoefeningen.

De positieve leereffecten van de transcriptieoefening in Delft worden overigens bevestigd door het onderzoek van Oakesbott- Taylor (1979). Proefpersonen luisterden tweemaal naar een radio-interview en kregen vervolgens een clozetest. Een deel van de proefpersonen kreeg vervolgens de gelegenheid opnieuw naar de tekst te luisteren en moest begripsvragen daarover maken; een ander deel moest de tekst uitschrijven. Beide groepen beschikten over dezelfde hoeveelheid tijd. Daarna werd opnieuw een clozetest afgenomen. Het bleek dat de groep die de tekst had uitgeschreven aanmerkelijk betere resultaten behaalde. Ook hier zien we de heilzame uitwerking van een afgedwongen leerproces en de noodzaak dit zelf te doen.

## **5. Slotbeschouwing**

In het voorgaande hebben we gepoogd te schetsen aan welke voorwaarden een doelmatige taal cursus moet voldoen. We hebben het daartoe gehad over aanleg voor taal als een bij ieder mens aanwezig algemeen vermogen om taal te leren. We hebben het tevens gehad over het creëren van motivatie. Wij hebben daarbij gesteld dat het in beginsel altijd mogelijk is om voldoende motivatie te creëren om met succes een taal te leren. Dat is een optimistische visie die in de praktijk haar waarde bewijst.

Dat betekent niet dat wij niet beseffen dat de werkelijkheid aanleiding genoeg geeft tot pessimistische denkbeelden. Zo botst motivatie vrijwel altijd op externe omstandigheden die buiten het leervermogen liggen. Deze kunnen van louter materiele aard zijn, maar ook langzaam verinnerlijkt worden tot zeer reële (psychische, culturele, ideologische, religieuze, neurofysiologische) weerstanden. Dit geldt in relatief hoge mate voor buitenlanders die in Nederland verblijven en Nederlands leren: hun verblijf hier is vaak slechts met moeite vrijwillig te noemen en meestal bevinden zij zich in een achtergestelde zonië benarde positie. In het uiterste geval zullen zulke mensen eerder aan zelfmoord denken dan aan het leren van Nederlands. Zelfs dat is echter slechts een gegeven waar men rekening mee moet houden.

Al deze weerstanden moeten, wil men met leren en lesgeven succes hebben, worden overwonnen. Het is in de nimmer aflatende strijd tussen motivatie en weerstand dat onze optimistische visie en de erbij behorende methode zich ontwikkeld heeft en als wapen blijkt te dienen. In die zin

kan het succesvol leren van taal een helende werking hebben. In die zin ook is het leren van taal volkomen spontane overstijging van weerstanden, hoe onmogelijk dat soms ook lijkt. Ons optimisme omtrent taal leren is niet vaag idealistisch, maar emancipatoir. Het leren van een taal is het begin van zijn lot in eigen hand nemen.

En zwaar op de hand zijn wij niet.

## Bibliografie

- Asher; J. J. (1969) The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal* 53, 3-17.
- Augst, G.; Bauer, A.; Stein, A. (1977) *Grundwortschatz und Idiolekt*, Tübingen: Max. Niemeyer. Verlag.
- Bancroft, J. W. (1978) The Lozanov method and its American adaptations. *Modern Language journal* 62, 167-175.
- Bolinger, D: (1970) Getting the words in. *American Speech* 45, 78-84.
- Carroll, J. B.; Sapon, S. M. (1958) *Modern language aptitude test*, New York: The Psychological Corporation.
- Dhority; L. (1981) *Experiencing German. Description and evaluation of the first seven courses offered, 1979,-1981*. San Francisco: Lind.
- Dulay, H.; Bunt, M.: (1974) A new perspective on the creative construction process *in* child second language aquisition. *Language Learning* 24, 253-278.
- Ervin, S. M. (1964) Imitation and structural change in children's language. In: E. Lenneberg, *New directions in the study of language*, Cambridge (Mass.): MIT Press, 163-189.
- Extra, G. (1978) Eerste- en tweede-taalverwerving. *De ontwikkeling van morfologische vaardigheden*, Muiderberg: Coutinho.
- Felix, S. W. (1981) The effect of formal instruction on second language aquisition. *Language Learning* 31, 87-112.
- Gardner, R. C.; Lambert, W. E. (1972) *Attitude and motivation in second-language learning*, Rowley, (Mass.): Newbury House.
- Gardner, R. C.; Smythe, P. C.; Clement, R.; Gliksmann, L. (1976) Secondlanguage learning: a social psychological perspective. *The Canadian Modern Language Review* 32, 198-213.
- Gattegno, C. (1972) *Teaching foreign languages in schools: the silent way*, New York: Educational Solutions, Inc.
- Genesee, F. (1976) The role of intelligence in second language learning. *Language Learning* 26, 267-280.
- Hendrickson, J. M. (1970) Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal* 62, 387-398
- JakotoyAs,, L..A. (1970)- *Foreign language learning. A psycholinguistic analysis of the issues*, Rowley (Mass.): Newbury House.
- Klycnikova, Z. I. (1973) *Psychologiceskie osobennosti obučeniju čteniju na innostrannom jazijke*, Moskou.
- Krashen, S. D. (1978) Is the 'natural order' an artifact of the bilingual syntax measure? *Language Learning* 28, 187-191.
- Krashen, S. D. (1981) *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, New York: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. E. (1976) An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning* 26, 125-134,

- Levin, L. (1972) *Comparative studies in foreign-language teaching*, Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Lozanov, G. (1978) *Suggestology and outlines of suggestopedy*, New York: Gordon and Breach.
- Miele, Ph. (1982) *Suggestopedia: easier learning the natural way*, Sandy Spring (Maryland): Utopia United. Publ.
- Montens, F. (1975) *Bijdrage tot de inhoudsanalyse van vier cursussen Frans*, Leiden: Talenlaboratorium RU Leiden.
- Montens, F. (1983) *Toets Nederlands*, Delft: Vakgroep Toegepaste Taalkunde THD.
- Montens, F. (1984) *Stof: Nederlands voor buitenlanders*, Delft: TH Delft.
- Oakeshott-Taylor, J. (1979) Cloze procedure and foreign language listening skills. *International Review of Applied Linguistics* 17, 150-158.
- Oller, J. W. (1979) *Language tests at school, a pragmatic approach*, Londen: Longman.
- Pimsleur, P. (1964) *Language aptitude battery*, New York.
- Porter, D. (1978) Cloze procedure and equivalence. *Language Learning* 28, 333-341.
- Porter, D. (1980) The syntax of 'radio' and 'television'. *International Review of Applied Linguistics* 18, 335-342.
- Rosansky, E. J. (1976) Methods and morphemes in second language acquisition research. *Language Learning* 26, 409-425.
- Scherer, G.; Wertheimer, M. (1964) *A psycholinguistic experiment in foreignlanguage teaching*, New York: McGraw-Hill.
- Schütt, H. (1974) *Fremdsprachenbegabung and Fremdsprachenleistung*, Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Sciarone, A. G. (1979) *Woordjes leren in het vreemde-talenonderwijs*, Muiderberg: Coutinho.
- Sciarone, A. G. (1981) The analysis and evaluation of foreign language teaching materials. In: G. Hopkins, R. Grotjahn, *Studies in language teaching and language acquisition*, Bochum: Brockmeyer, 75-108.
- Smedts, W. (1979) *Lexicate morfologie. De beheersing van de woordvorming door Vlaamse 'Brugklasser'*, Diss. Leuven.
- Snow, C. E. (1981) English speakers' acquisition of Dutch syntax. In: H. Winitz, *Native language and foreign language acquisition*, New York: The New York Academy of Sciences, 235-250.
- Tait, K.; Hartley, J. R.; Anderson, R. C. (1973) Feedback procedures in computerassisted arithmetic instruction. *Journal of Educational Psychology* 64, 161-171.
- Toussaint-Dekker, A. (1979) Talen leren is een kunst apart. *Weckblad voor Leraren bij het Voortgezet Onderwijs* 12, 41-42.
- Uit den Boogaart, P. C. (1975) *Woordfrequenties in geschreven en gesproken Nederlands*, Utrecht: Oosthoek, Scheltema en Hoekema.
- Vastenhouw, J. (1983) Voorbeelden en niet-voorbeelden. *Onderzoek van Onderwijs* 12, 36-38.

Winitz, H. (1981) Input considerations in the comprehension of first and second language. In: H. Winitz, *Native language and foreign language acquisition*, New York: The New York Academy of Sciences, 296-308.

Wode, H.; Bahns, J.; Bedey, H.; Frank, W. (1978) Developmental sequence: an alternative approach to morpheme order. *Language Learning* 28, 175-185.

Wijnstra, J. M. (1983) Resultaten van de toelatingstoets applicatiecursus allochtone leerkrachten. Intern Memorandum, Arnhem: Cito.

# Appendix 1

Basisgrammatica uit: F. Montens, A. G. Sciarone, *Nederlands voor buitenlanders: de Delftse methode* (Meppel: Boom, 1984).

## Het zelfstandige naamwoord

<i>enkelvoud</i>		<i>enkelvoud</i>		<i>meervoud</i>
de	}	<b>het</b>	}	de
een		een		-
deze		<b>dit</b>		deze
die		<b>dat</b>		die
mijn,		mijn,		mijn,
..., onze		..., <b>ons</b>		..., onze
welke		<b>welk</b>		welke
	stoel	boek		stoelen, boeken

1. mijn, jouw/Uw, zijn/haar, onze (ons), jullie, hun
2. een boek, een stoel; maar: - geld, - melk

<i>enk</i>		<i>mv</i>
boek	→	boeken
stoel	→	stoelen
tafel	→	tafels
kamer	→	kamers
jongen	→	jongens
meisje	→	meisjes
situatie	→	situaties

### *spelling*

man	→	mannen	baan	→	banen
pot	→	potten	poot	→	poten
rug	→	ruggen	muur	→	muren
stem	→	stemmen	steen	→	stenen
zin	→	zinnen			
krant	→	kranten	maar: kind	→	kinderen
voet	→	voeten	stad	→	steden
hand	→	handen	lid	→	leden
land	→	landen	blad	→	bladeren, bladen
huis	→	huizen	maar: eis	→	eisen
prijs	→	prijzen	bus	→	bussen
grens	→	grenzen			

## Appendix 1: Basisgrammatica

pot	→	potten	maar:	slot	→	sloten
				dag	→	dagen
				weg	→	wegen
				god	→	goden
				gebrek	→	gebreken

### Het bijvoeglijke naamwoord

---

de	groene	stoel			
de	groene	stoelen			
deze	groene	stoel(en)			
het	mooi	huis			
dit	mooi	huis	maar:	een mooi__	huis (het huis)
deze	dikke	boeken		een dik__	boek (het boek)
het	dikke	boek		een mooi__	meisje (het meisje)

de stoel is groen\_\_  
de stoelen zijn groen\_\_  
het boek is dik\_\_  
de boeken zijn dik\_\_

het grote huis → het grotere huis → het grootste huis  
dit huis is groot      dit huis is groter dan dat huis  
deze huizen zijn groot      deze huizen zijn groter dan die huizen

maar: veel → meer → meest  
          weinig → minder → minst  
          goed → beter → best

### Woordvolgorde

---

ik + kom, morgen  
morgen kom + ik,  
kom + ik, morgen  
ik + wil / morgen / + komen  
morgen wil + ik / graag / + komen  
ik + ben / gisteren / + gekomen  
gisteren ben + ik / laat / + gekomen  
ik + leer, nederlands, omdat ik / in Nederland / woon,  
omdat ik / in Nederland / woon, leer + ik, nederlands  
ik + leer, nederlands, omdat ik / in Nederland / wil wonen,  
omdat ik / in Nederland / wil wonen, leer + ik, nederlands

## Hoe leer je een taal?

### Het werkwoord

<i>hebben</i>			<i>zijn</i>			
ik	heb		ik	ben		
jij, U	hebt		jij, U	bent		
hij	} heeft een kamer		hij	} is leraar, student		
zij			zij			
het			het			
wij	} hebben een kamer		wij	} zijn leraren, studenten		
jullie			jullie			
zij, ze			zij, ze			
ik	leer/werk	ik	leerde/werkte	hebben zijn		
jij, U	leert/werkt	jij, U	stopte	had was		
hij	} leert/werkt	hij	paste			
zij			zij	kostte		
het			het	kuchte		
wij	} leren/werken	wij	blafte			
jullie			jullie	leerden/werkten	hadden waren	
zij, ze			zij, ze			

ik heb geleerd / gewerkt	maar: betalen →	ik heb betaald
jij hebt „ „	herhalen →	„ herhaald
ik heb gehad (hebben)	ontdekken →	„ ontdekt
ik ben geweest (zijn)	vertellen →	„ verteld

ik wil studeren →	ik heb willen studeren	ik heb gestudeerd
moet	heb moeten	heb het ontmoeten
kan	heb kunnen	heb het gekund
mag	heb mogen	heb het gemogen
kom	ben komen	ben gekomen
ga	ben gaan	ben gegaan

*Opmerking:* ik heb gewerkt / gegeten / gewandeld / gestudeerd

ik ben thuis gekomen

naar Delft gegaan

naar huis gefietst

naar Amsterdam gereisd

maar: ik heb veel gefietst

maar: ik heb veel gereisd

### Onregelmatige werkwoorden

aanvaarden	aanvaardde	aanvaard	blijken	bleek	gebleken
beginnen	begon	begonnen	(ook: lijken, (be)kijken, wijzen, enz.)		
bewegen	bewoog	bewogen	breken (ont-)	brak	gebroken
bieden	bood	geboden	brengen	bracht	gebracht
binden	bond	gebonden	buigen	boog	gebogen
(ook: ver-, (be)vinden)			denken	dacht	gedacht



## Hoe leer je een taal?

### Het werkwoord

<i>hebben</i>			<i>zijn</i>			
ik	heb		ik	ben		
jij, U	hebt		jij, U	bent		
hij	} heeft een kamer		hij	} is leraar, student		
zij			zij			
het			het			
wij	} hebben een kamer		wij	} zijn leraren, studenten		
jullie			jullie			
zij, ze			zij, ze			
ik	leer/werk	ik	leerde/werkte	hebben zijn		
jij, U	leert/werkt	jij, U	stopte	had was		
hij	} leert/werkt	hij	paste			
zij			zij	kostte		
het			het	kuchte		
wij	} leren/werken	wij	blafte			
jullie			jullie	leerden/werkten	hadden waren	
zij, ze			zij, ze			

ik heb geleerd / gewerkt      maar: betalen → ik heb betaald  
 jij hebt „ „                    herhalen → „ herhaald  
 ik heb gehad (hebben)        ontdekken → „ ontdekt  
 ik ben geweest (zijn)          vertellen → „ verteld

ik wil studeren →	ik heb willen studeren	ik heb gestudeerd
moet	heb moeten	heb het ontmoeten
kan	heb kunnen	heb het gekund
mag	heb mogen	heb het gemogen
kom	ben komen	ben gekomen
ga	ben gaan	ben gegaan

*Opmerking:* ik heb gewerkt / gegeten / gewandeld / gestudeerd

ik ben thuis gekomen

naar Delft gegaan

naar huis gefietst

naar Amsterdam gereisd

maar: ik heb veel gefietst

maar: ik heb veel gereisd

### Onregelmatige werkwoorden

aanvaarden	aanvaardde	aanvaard	blijken	bleek	gebleken
beginnen	begon	begonnen	(ook: lijken, (be)kijken, wijzen, enz.)		
bewegen	bewoog	bewogen	breken (ont-)	brak	gebroken
bieden	bood	geboden	brengen	bracht	gebracht
binden	bond	gebonden	buigen	boog	gebogen
(ook: ver-, (be)vinden)			denken	dacht	gedacht

## Appendix 1: Basisgrammatica

doen	deed	gedaan	scheppen	schiep	geschapen
dragen	droeg	gedragen	schieten	schoot	geschoten
drinken	dronk	gedronken	schuiven	schoof	geschoven
(ook: klinken, dwingen, zingen)			slaan	sloeg	geslagen
eten	at	gegeten	slapen	sliep	geslapen
gaan	ging	gegaan	sluiten (be-)	sloot	gesloten
gelden	goid	gegoiden	spreken	sprak	gesproken
genieten	genoot	genoten	staan	stond	gestaan
geven	gaf	gegeven	(ook: be-, ont-, verstaan)		
hangen	hing	gehangen	steken	stak	gestoken
helpen	hielp	geholpen	sterven	stierf	gestorven
heten	heette	geheten	treffen (be-)	trof	getroffen
hoeven	hoefde	gehoeven	trekken (be-)	trok	getrokken
houden	hield	gehouden	vallen	viel	gevallen
kiezen	koos	gekozen	vangen (ont-)	ving	gevangen
komen	kwam	gekomen	vergeten	vergat	vergeten
kopen (ver-)	kocht	gekocht	verliezen	verloor	verloren
kunnen	kon	gekund	vliegen	vloog	gevlogen
lachen	lachte	gelachen	voorkómen	voorkwam	voorkomen
laten (ver-)	liet	gelaten	voórkomen	kwam voor	voorgekomen
lezen	las	gelezen	voorzien	voorzag	voorzien
liggen	lag	gelegen	vragen	vroeg	gevraagd
lopen	liep	gelopen	weten	wist	geweten
moeten	moest	gemoeten	winnen	won	gewonnen
mogen	mocht	gemogen	worden	werd	geworden
nemen	nam	genomen	zeggen	zei	gezegd
optreden	trad op	opgetreden	zien	zag	gezien
overtuigen	overtuigde	overtuigd	zitten	zat	gezeten
plegen	placht	gepleegd	zoeken	zocht	gezocht
roepen	riep	geroepen	zullen	zou	
schenken	schonk	geschonken			

### Het scheidbare werkwoord

na-denken	ik denk (veel...) <b>na</b>	ik heb veel <b>nagedacht</b>	ik moet veel <b>nadenken</b>
mee-nemen	jij neemt het boek <b>mee</b>	jij hebt het boek <b>meegenomen</b>	jij mag het boek <b>mee</b> nemen
aan-tonen	hij toont iets <b>aan</b>	hij heeft iets <b>aangetoond</b>	hij kan iets <b>aan</b> tonen
op-merken	wij merken iets <b>op</b>	wij hebben iets <b>opgemerkt</b>	wij willen iets <b>op</b> merken
uit-gaan	jullie gaan vanavond <b>uit</b>	jullie zijn vanavond <b>uitgegaan</b>	jullie mogen ... <b>uit</b> gaan

### Het betrekkelijke voornaamwoord

Ik maak een moeilijke som	→	<b>De</b> som <b>die</b> ik maak is moeilijk. (De sommen <b>die</b> ...).
Ik lees een dik boek	→	<b>Het</b> boek <b>dat</b> ik lees is dik. (De boeken <b>die</b> ...).
Ik loop <b>in</b> een drukke straat	→	De straat <b>waarin</b> ik loop is druk
Ik drink <b>uit</b> een vol glas	→	Het glas <b>waaruit</b> ik drink is vol
Ik denk <b>aan</b> mijn jongste dochter	→	Het kind <b>waaraan</b> ik denk is mijn jongste dochter
Ik praat <b>over</b> mijn oudste dochter	→	Het kind <b>waarover</b> ik praat is mijn oudste dochter

## Hoe leer je een taal?

### Het persoonlijke voornaamwoord

ik	roep / denk aan	} + Jan	Jan roept / denkt aan +	} me / mij je / jou, U hem haar (d'r) het ('t) ons jullie ze / hen / hun
jij, U	roept / denkt aan			
hij	} roept / denkt aan			
zij				
het				
wij	} roepen / denken aan			
jullie				
zij, ze				

hij praat over het cadeau	→	hij praat <b>er</b> over
hij praat over dit cadeau	→	hij praat <b>hier</b> over
hij praat over dat cadeau	→	hij praat <b>daar</b> over

**zich**  
 hij wast zich  
 zij wast zich  
 zij wassen zich

### Er

#### 1. er + werkwoord van plaats / beweging + hoeveelheidswoord:

Er wonen 14 miljoen mensen in Nederland  
 Er zit iemand in de klas die iets niet begrijpt  
 Er komen morgen een paar studenten aan

#### 2. er vervangt een plaats:

Hij woont sinds een jaar **in Delft** → Hij woont **er** sinds een jaar.  
 Er wonen 14 miljoen mensen **in Nederland** → Er wonen **er** 14 miljoen.

### De passieve vorm

#### Actief

Piet bouwt een huis →  
 Piet bouwde een huis →  
 Piet heeft een huis gebouwd →  
 Piet had een huis gebouwd →

Men bouwt een huis →

#### Passief

Een huis **wordt** gebouwd door Piet  
 Een huis **werd** gebouwd door Piet  
 Een huis **is** gebouwd door Piet  
 Een huis **was** gebouwd door Piet

1. Een huis **wordt** gebouwd  
 2. **Er wordt** een huis gebouwd

### De ontkenning

ik praat  
 hij praat **wel**  
 het huis is mooi  
 ik heb **een** boek  
 ik spreek Nederlands  
 ik spreek **wel** Nederlands

ik praat **niet**  
 ik praat **niet**  
 het huis is **niet** mooi  
 hij heeft **geen** boek  
 hij spreekt **geen** Nederlands  
 hij spreekt **geen** Nederlands

## Appendix 2

Lesvoorbeeld uit: F. Montens, A. G. Sciarone, *Nederlands voor buitenlanders: de Delftse methode* (Meppel: Boom, 1984).

- I Elke les bestaat uit vier onderdelen:
- a. tekst: oude woordvormen zijn recht gedrukt, nieuwe vormen cursief;
  - b. woordvormenlijst: nieuwe woordvormen zijn vertaald; in het cursusboek ziet de leerling deze lijst steeds naast de tekst sub a;
  - c. clozetekst: elk *achtste* woord is weggelaten; de tekst moet zodanig beheerst worden dat de ontbrekende woorden kunnen worden aangevuld;
  - d. oefeningen.

De les *begint om tien* (10) *uur*. Om tien uur begint de les. *Elke dag hebben* jullie les. De les *eindigt om ongeveer elf* (11) *uur*. Om ongeveer 11 uur eindigt de les. De les *duurt ongeveer één* (1) *uur*. *Vandaag duurt de les langer*: jullie hebben vandaag *tot twaalf* (12) *uur les*. Vandaag hebben jullie de *eerste* les. Om 12 uur is de les *klaar (afgelopen)*. *Vanmiddag* hebben jullie *weer* les. *Dan* begint de les om *drie* (3) *uur*. *Die* les eindigt (*houdt op*) om *vier* (4) *uur*. Die les is om 4 uur afgelopen. Die les duurt ook ongeveer een uur. Jullie krijgen *dus twee* (2) *keer (maal) per dag les*. Jullie krijgen vandaag twee keer les. *Morgen* krijgen jullie ook twee keer les *en overmorgen* ook (weer). Ik geef elke dag les. Jullie moeten elke dag de les *volgen*. Jullie moeten elke dag *nederlands* leren. Over (*na*) twee weken kennen jullie al *veel woorden*. Jullie moeten alle woorden leren. Woorden zijn *belangrijk*. Jullie moeten de woorden goed leren. *Leer ze goed! Probeer alle woorden te onthouden! Je moet de woorden niet vergeten.*

## Hoe leer je een taal?

96	begint	begins	commence	başlıyor	(me)mulai	تبدأ
97	om	at	à	-da	pada	في
98	tien	ten	dix	on	sepuluh	العاشرة
99	uur	o'clock	heures	saat	jam	الساعة
100	elke	every	chaque	her	(se)tiap	كل
101	dag	day	jour	gün	hari	يوم
102	hebben	have	avez	-niz var	mempunyai	عندكم
103	eindigt	ends	finit	bitiyor	berakhir	ينتهي
104	ongeveer	about	environ	yaklaşık	kira-kira	ما يقرب
105	elf	eleven	onze	onbir	sebelas	احدى عشر
106	duurt	lasts	dure	sürüyor	berlangsung	تستغرق
107	één	one	une	bir	satu	واحدة
108	vandaag	today	aujourd'hui	bugün	hari ini	اليوم
109	langer	longer	plus longtemps	dahazun	lebih lama	أطول
110	tot	until	jusqu'à	-ekadar	sampai	حتى
111	twaaif	twelve	douze	oniki	dua belas	اثني عشر
112	eerste	first	première	ilk	pertama	أول
113	klaar	finished	finie	hazır	selesai	ينتهي
114	afgelopen	finished	finie	bitmiş	selesai	ينتهي
115	vanmiddag	this afternoon	cet après-midi	bu öğleden sonra	siang ini	بعد الظهر
116	weer	again	de nouveau	yine	lagi	من جديد
117	dan	then	alors	o zaman	kemudian	إذن
118	drie	three	trois	üç	tiga	ثلاثة، الثالثة
119	die	that	cette	o	...itu	هذا - هذه
120	houdtop	finishes	finit	böylece	berakhir	ينتهي
121	vier	four	quatre	dört	empat	الرابعة - الأربعة
122	dus	so	donc	sonuç olarak	jadi	إذن
123	twee	two	deux	iki	dua	اثنين.
124	keer	times	fois	defa	kali	مرة
125	maal	times	fois	kere	kali	مرة
126	per	a	par	-e	setiap	في
127	morgen	tomorrow	demain	yarın	besok	غدا
128	en	and	et	ve	dan	و - حرف عطف
129	overmorgen	the day after tomorrow	après-demain	öbürsü gün	besok lusa	بعد الغد.
130	volgen	follow	suivre	izlemek	mengikuti	تتابعون
131	na	after	après	sonra	setelah	بعد
132	veel	many	beaucoup	çok	banyak	كثير
133	woorden	words	mots	kelimeter	kata-2	كلمات
134	belangrijk	important	importants	önemli	penting	مهم
135	leer!	learn!	apprenez!	öğren!	pelajari!	أدرسون! (في الأخر)
136	ze	them	les	onları	mereka	هم
137	probeer!	try!	essayez!	dene!	cobal	جاولر! (حاول في الأخر)
138	te	to	-(de)	-yi	untuk	أن
139	onthouden	remember	retenir	akılda tutmak	mengingat	يحفظ -
140	je	you	tu	sen	kamu	انت
141	moet	must	dois	zorundasın	harus	يجب عليك
142	vergeten	forget	oublier	unutmak	lupa	تنسى

De les begint om tien uur. \_\_\_\_ tien uur begint de les. Elke dag \_\_\_\_ jullie les. De les eindigt om ongeveer \_\_\_\_ uur. Om ongeveer elf uur eindigt de \_\_\_\_ . De les duurt ongeveer één uur. Vandaag \_\_\_\_ de les langer: jullie hebben vandaag tot \_\_\_\_ uur les. Vandaag hebben jullie de eerste \_\_\_\_ . Om twaalf uur is de les afgelopen. \_\_\_\_ hebben jullie weer les. Dan begint de \_\_\_\_ om drie uur. Die les eindigt om \_\_\_\_ uur. Die les is om vier uur \_\_\_\_ . Die les duurt ook ongeveer een uur. \_\_\_\_ krijgen dus twee keer per dag les. \_\_\_\_ krijgen vandaag twee keer les. Morgen krijgen \_\_\_\_ ook twee keer les en overmorgen ook. \_\_\_\_ geef elke dag les. Jullie moeten elke \_\_\_\_ de les volgen. Jullie moeten elke dag \_\_\_\_ leren. Over twee weken kennen jullie al \_\_\_\_ woorden. Jullie moeten alle woorden leren. Woorden \_\_\_\_ belangrijk. Jullie moeten de woorden goed leren. \_\_\_\_ ze goed! Probeer alle woorden te onthouden! \_\_\_\_ moet de woorden niet vergeten.

---

*Appendix 2: Lesvoorbeeld*

De les eindigt om ongeveer elf uur. Om ongeveer elf uur \_\_\_\_ de \_\_\_\_ . Jullie hebben vanmiddag weer les. Vanmiddag \_\_\_\_jullie weer les. Ik geef elke dag les. Elke dag geef \_\_\_\_ les.

1 (een) uur. 2 ( \_\_\_\_ ) uur. 3 ( \_\_\_\_ ) uur. 4 ( \_\_\_\_ ) uur. 10 ( \_\_\_\_ ) uur. 11 ( \_\_\_\_ ) uur. 12 ( \_\_\_\_ ) uur.

De les eindigt (is \_\_\_\_ ). Jullie krijgen twee keer ( \_\_\_\_ ) per dag les. Jullie verstaan ( \_\_\_\_ ) nederlands.

Spreek jij een beetje nederlands. Ja, ik ken al \_\_\_\_ woorden. Is rekenen moeilijk. Ja, rekenen is niet \_\_\_\_ . Spreek jij al nederlands. Nee, ik spreek nog \_\_\_\_ nederlands.

De les \_\_\_\_ om tien uur. We krijgen \_\_\_\_ dag les. Op zaterdag krijgen we \_\_\_\_ les. De \_\_\_\_ duren ongeveer één uur. Vandaag eindigt hij om twaalf uur. Morgen eindigt de les \_\_\_\_ om 12 uur. We moeten veel woorden \_\_\_\_ . We proberen alle woorden te \_\_\_\_ . Ik \_\_\_\_ nu in Nederland. Het is een \_\_\_\_ land. Nederlands is een \_\_\_\_ taal.

Ik leer nederlands. Ik krijg elke dag twee \_\_\_\_ . De eerste les begint om \_\_\_\_ uur en de tweede les om \_\_\_\_ uur. Elke dag volg \_\_\_\_ de lessen, want ik probeer snel nederlands te \_\_\_\_ . Over een paar weken moet ik al nederlands kunnen \_\_\_\_ . Ik leer alle woorden \_\_\_\_ , want ik moet proberen alle woorden te \_\_\_\_ . Ik moet die woorden niet \_\_\_\_ . Ik ken al veel \_\_\_\_ . Ik begrijp de leraar \_\_\_\_ een beetje, want nederlands is een \_\_\_\_ taal.

*Hoe leer je een taal?*

II Index met behulp waarvan vergeten woordvormen teruggezocht kunnen worden.

aan	228	alsmaar	1244	beelden	1524	berichten	1518	bezoek	1484
aan (plaats)	444	alsof	1438	been	1385	beschik...over	544	bezoeken	560
aan het eind	916	atstubielt	983	Beethoven	1560	beschikken	1835	bezwaar	1851
aanbieden	1281	althans	1591	beetje	95	beschouwen	1508	biedt	1907
aandacht	214	altijd	367	begin	253	beslissen	1801	bier	1010
aandeel	1878	Amerika	1796	beginnen	811	beslissingen	1799	bij	415
aangekeken		Amsterdam	346	begint	96	beslist	1719	bijna	366
( < aankijken)	1830	ander	1265	begon		besloot		bijvoorbeeld	1188
aangetoond		andere	528	( < beginnen)	680	( < besluiten)	1128	bijzet	596
( < aantonen)	1166	anderen	421	begonnen		besloten		binnen	400
aangezien	798	anderhalf	825	( < beginnen)	1659	( < besluiten)	1718	binnenkort	1367
aankwam		anders	393	begrepen		besluiten	815	bijzonder/	
( < aankomen)	1434	angst	1892	( < begrijpen)	885	bespreking	1882	bijzonder	1152
aannemen	1279	Anita	1361	begrijp	1707	bestaan (het -)	497	bladeren	
aantal	601	Annette	1130	begrijpelijk	797	bestaan (er -)	1137	( < blad)	1639
aantrekt		antwoord (het -)	230	begrijpen	69	bestaande	1782	blauw	1443
( = beter		antwoordt	229	begrijpt	221	bestaat...uit	846	bleef ( < blijven)	938
worden)	1290	aparte	1739	begrip	320	beste	1674	bleken	
aanvaarden	1732	april	279	behalve	657	besteden	1334	( < blijken)	1831
aanvankelijk	1617	arbeid	1206	behandelen	1403	besteed (heb -)	1353	bleven ( < blijven)	974
aanwezig	1660	arbeider	858	behandeling	1413	besteed (ik -)	1359	blij	1462
aanzien		arbeiders	1180	behandelt	1662	bestuur	1778	blijf weg	1580
(ten - van)	1759	arbeidsbureau	1266	beheersen	1664	betaal	890	blijft	469
aardappelen	1005	arm	1854	behoefte	1173	betaald	1576	blijken	1549
aarde	1642	arm (de -)	709	behoren ( = deel		betaalde	888	blijkt	1395
aardig	1233	arme	1030	uitmaken)	1789	betaalt	787	blijven	474
aardig ( = goed)	1665	armer	1844	beide	1504	betalen	362	blik	1728
aardig ( = lief)	1463	artikel	1498	bekeken		betekende	1089	bloed	1416
aardige	1466	at ( < eten)	939	( < bekijken)	1087	betekenen	1107	bloemen	454
absoluut	1893	aten ( < eten)	976	bekend	1565	betekenis	1667	boek	47
acht ( < achten)	303	augustus	156	beker	1013	betekent	244	boeken	1691
acht (8)	165	auto	566	bekijken	559	beter	1162	bomen ( < boom)	484
achter	480	autofabriek	860	belang (eigen -)	1904	betreft	1289	bood ( < bieden)	1826
achtien	1786	automaat	1039	belang		betreft (wat -)	1322	boodschappen	408
af	915	avond	257	(van geen -)	783	betrekking		boom	1688
afdeling (kinder-)	875	avondeten	1002	belangrijk	134	(met - tot)	1323	bouwkunde	728
afgekoeld		avonds ('s -)	374	belangrijke	516	betrekkingen	1870	boven	907
( < afkoelen)	1038	baan	830	belangrijker	321	bevat	265	bovendien	322
afgelopen	114	band	673	belangrijkste	970	bevatte	1715	brede	382
afstand	399	banden	844	belangstelling	1666	bevindt zich	551	breidt...uit	1362
afzonderlijk	1190	banen ( < baan)	837	belde	1432	bevolking	334	brengt in orde	1490
al (reeds)	58	bang	1405	beleid	1270	bevond zich		brief	239
aldus	1871	basis	1911	ben ( < zijn)	15	( < bevinden)	1720	brieven	671
algemeen		(be)hoeft niet	1114	beneden	909	bewijst	309	broer	614
(in het -)	298	(be)horen		benen	701	bewijzen	1171	broers	620
alle	78	( = moeten)	1756	bent ( < zijn)	34	bewoog		broertje	660
allebei	617	bed	1134	benzine	881	( < bewegen)	1627	brood	869
alleen maar	164	bedacht	1151	bepaald		bewuste	771	buiten	375
alleen		bedoeling	853	(een -		bezat		buitengewoon	829
( = één persoon)	498	bedoelt	1108	minimum)	1191	( < bezitten)	1714	buitenlander	1726
alleen ( = slechts)	163	bedraagt	335	bepaald (heeft -)	1215	bezaten		buitenlanders	1727
allemaal	719	bedrag	1256	bepaalde	1314	( < bezitten)	1713	buitenlandse	741
allerlei	479	bedrijf	880	bepalen	1864	bezig	503	bureau	1487
alles	222	bedrijven	1156	beperven	1178	bezitten	843	burgemeester	1815
als ( = zoals)	349	bedroeg		bereid	1850	bezocht		bus	950
als ( = wanneer)	465	( < bedragen)	935	bergen	1585	( < bezoeken)	1088	buurt	407

III Voorbeeld van een populair-wetenschappelijke tekst uit:

A. G. Sciarone, F. Montens, *Experimentele cursus nederlands voor buitenlanders* (Delft: Vakgroep Toegepaste Taalkunde TH Delft, 1983). Deze tekst wordt gebruikt in de *vijfde* studieweek.

*Energie heeft een centrale plaats in het leven van de mens. Dagelijks neemt hij  $10^4$  kJ tot zich in de vorm van voedsel. In het lichaam wordt deze omgezet in arbeid en lichaamswarmte. Deze energie vormt echter slechts een klein gedeelte van wat de Westerse mens gebruikt. Grote hoeveelheden worden geconsumeerd voor de verwarming van huizen en andere gebouwen, voor het gebruik van allerlei elektrische apparaten in de huishouding, voor transport en voor de productie van goederen in de industrie. Enerzijds maken zij het leven van de mens aangenamer: er komt meer vrije tijd beschikbaar, hij is minder aan plaats gebonden en hoeft zijn leven niet meer voor het grootste deel met zware lichamelijke arbeid te vullen. Anderzijds stellen zij de mensheid voor grote problemen: de voorraden energie dreigen uitgeput te raken, het milieu wordt zwaar op de proef gesteld en de ongelijke verdeling van energievoorraden in de wereld bedreigt de vrede in de wereld.*

Het verbruik van energie per hoofd van de bevolking is niet over de gehele wereld gelijk. In ontwikkelingslanden wordt veel minder energie verbruikt dan in sterk geïndustrialiseerde landen als Nederland en de Verenigde Staten. In de derde wereld wordt nog veel gebruik gemaakt van spierkracht en van hout uit de bossen in de onmiddellijke omgeving van het dorp; verder heeft men weinig elektrische huishoudelijke apparaten en een geringe industriële productie; tenslotte reist men minder ver en minder snel dan in de rijke landen.



*Hoe leer je een taal?*

IV Voorbeeld van een uit te schrijven nieuwsbericht en van een wiskundetekst uit: F. Montens, *Nederlands compact* (Delft: Vakgroep Toegepaste Taalkunde TH Delft, 1983). Vervolgmateriaal gebruikt in de negende week.

Radio-Nieuwsdienst verzorgd door het ANP met een korte uitzending.	8 2
In Managua, de hoofdstad van Nicaragua, zijn drie deelnemers aan een verboden 1-mei-betoging gedood, toen de politie het vuur opende. Op andere plaatsen in Nicaragua hebben de Nationale Garde en Sandinistische guerrilla-strijders opnieuw gevechten geleverd. Ofdaarbij slachtoffers zijn gevallen, is niet bekendgemaakt.	8 8 9 8 5 7 1
In de Chileense hoofdstad Santiago is de politie met geweld opgetreden tegen deelnemers aan een 1-mei-manifestatie die werd gehouden in een kerk. Onder de aanwezigen waren afgevaardigden van de Federatie Nederlandse Vakbeweging. Er vielen enkele gewonden, maar de Nederlanders bleven ongedeerd, zo is meegedeeld door de FNV. In Santiago zijn gisteren enkele honderden mensen gearresteerd, omdat ze een 1-mei-betoging wilden houden.	8 7 9 7 6 6 9 6 7
In Teheran is één van de hoge geestelijken in Perzië, Ayatolla Motaheri, op straat neergeschoten en korte tijd later overleden. Motaheri stond in nauwe betrekking met de moslemleider Chomeini. Een extremistische moslemgroepering heeft zich verantwoordelijk gesteld voor de aanslag.	10 7 8 6 5 3
De weersverwachting tot middernacht. Eerst zwaar bewolkt met regen en natte sneeuw, langzaam wegtrekkend naar het Oosten. In de middag en avond enkele opklaringen, afgewisseld door regen of hagelbuien. Krachtige tot stormachtige wind, windkracht zes tot acht, uit Noord-Oost tot Noord-West, in de loop van de dag geleidelijk in kracht afnemend.	6 8 9 6 6 11 7

*Totaal aantal woorden* 213

*Getallen.*

16. Dat is een *getal*. Dit *getal* heeft twee cijfers. Het is een *getal* van twee cijfers.

4. Dat is een *getal*. Dit *getal* heeft één cijfer. Het is een *getal* van één cijfer.

25389. Dit *getal* heeft vijf cijfers. Het is een *getal* van vijf cijfers.

8,64. Dat is een *decimaal getal*. Het heeft twee cijfers achter de komma.

+2. Dat is een *positief getal*. Voor het *getal* staat een *plusteken*.

+2 is een *positief getal*. 10 is ook een *positief getal*. -2 is geen *positief getal*, -2 is een *negatief getal*.

-3 is een *negatief getal*. Voor het *getal* staat een *minteken*.

-4. Voor het *getal* staat een *minteken*. +5. Voor dat *getal* staat een *plusteken*. -5. Voor dat *getal* staat een *minteken*.

-5 is een *geheel getal* met een *minteken*. -7,5 is een *decimaal getal* met een *minteken*. -7,5 is een *negatief decimaal getal*.

7 is een *geheel getal* met een *plusteken*. 8 is een *positief geheel getal*. Alle *positieve gehele getallen* zijn *natuurlijke getallen*.

Zijn *positieve decimale getallen* *natuurlijke getallen*? *Nee*, het zijn geen *natuurlijke getallen*. Waarom niet? *Positieve decimale getallen* zijn geen *natuurlijke getallen*, omdat het geen *gehele getallen* zijn.

Zijn *negatieve gehele getallen* *natuurlijke getallen*? *Nee*, het zijn geen *natuurlijke getallen*. Waarom niet?

## Appendix 3

Lijst van de 1200 meest frequente woorden samengesteld op basis van  
Uit den Boogaart, 1975.

De lijst is *alfabetisch* gerangschikt. Elk woord wordt voorafgegaan door het plaatsnummer dat het inneemt op de woordenlijst gerangschikt naar dalende frequentie; elk woord wordt gevolgd door een cijfer dat de woordklasse aangeeft:

- 0 zelfstandig naamwoord
- 1 bijvoeglijk naamwoord
- 2 werkwoord
- 3 persoonlijk, bezittelijk, wederkerend, aanwijzend of bepaling aankondigend voornaamwoord of bepaald lidwoord
- 4 vragend, betrekkelijk of onbepaald voornaamwoord, telwoord of onbepaald lidwoord
- 5 bijwoord
- 6 voorzetsel of achterzetsel of voorzetselachtig deel van een werkwoord of voornaamwoordelijk bijwoord
- 7 voegwoord
- 8 tussenwerpsel
- 9 enige speciale gevallen

Voorbeeld: '26 aan 6' betekent: het woord *aan* neemt de 26e plaats in op de dalende frequentielijst en behoort tot de klasse der voorzetsels; '1069 aanbieden 2' betekent: het woord *aanbieden* neemt de 1069e plaats in op de dalende frequentielijst en behoort tot de klasse der werkwoorden.

Appendix 3: Frequentielijst

739	'n 4	1089	Amerikaan 0	925	beneden 5
562	't 3	330	amerikaans 1	260	bepaald 4
624	't 4	306	Amsterdam 0	400	bepalen 2
26	aan 6	658	amsterdams 1	625	beperken 2
1069	aanbieden 2	58	ander 4	936	bereid 1
503	aandacht 0	228	anders 5	314	bereiken 2
1040	aandeel 0	783	angst 0	1058	bericht 0
500	aankijken 2	415	antwoord 0	1194	beschermen 2
1004	aankomen 2	605	antwoorden 2	957	beschikken 2
881	aanleiding 0	890	arbeider 0	433	beschouwen 2
508	aannemen 2	611	arm 0	1119	beschrijven 2
160	aantal 0	983	arm 1	530	beslissen 2
986	aantonen 2	606	artikel 0	887	beslissing 0
799	aantrekken 2	319	auto 0	545	besluiten 2
798	aanvaarden 2	310	avond 0	754	bestaan 0
1127	aanvankelijk 1	1117	baan 0	155	bestaan 2
670	aanwezig 1	909	band 0	1045	besteden 2
1143	aanwijzen 2	675	bang 1	860	bestuur 0
915	aanzien 0	1118	bank 0	533	betalen 2
1036	aard 0	756	basis 0	267	betekenen 2
928	aarde 0	476	bed 0	549	betekenis 0
710	aardig 1	919	bedenken 2	406	betreffen 2
1129	absoluut 1	389	bedoelen 2	532	betrekken 2
837	acht 4	831	bedoeling 0	985	betrekking 0
652	achten 2	964	bedrag 0	947	bevatten 2
232	achter 6	423	bedrijf 0	894	bevestigen 2
743	actie 0	474	beeld 0	700	bevinden 2
1093	activiteit 0	604	been 0	741	bevolking 0
821	af 6	351	beetje 0	769	bewegen 2
774	afdeling 0	335	begin 0	539	beweging 0
498	aflopen 2	149	beginnen 2	1062	bewijs 0
747	afstand 0	295	begrijpen 2	711	bewijzen 2
907	afvragen 2	470	begrip 0	668	bewust 1
74	al 4	582	behalve 7	427	bezig 1
69	al 5	908	behandelen 2	802	bezitten 2
293	al 7	1071	behandeling 0	701	bezoek 0
479	aldus 5	1199	beheersen 2	938	bezwaar 0
749	algemeen 0	650	behoefte 0	512	bieden 2
344	algemeen 1	959	behoeven 2	36	bij 6
693	alleen 1	449	behoren 2	236	bijna 5
88	alleen 5	222	beide 4	322	bijvoorbeeld 5
272	allemaal 4	257	bekend 1	321	bijzonder 1
510	allerlei 4	717	bekijken 2	1110	binden 2
140	alles 4	387	belang 0	674	binnen 5
20	als 7	199	belangrijk 1	379	binnen 6
450	alsof 7	782	belangstelling 0	768	binnenkomen 2
794	althans 5	1162	beleid 0	966	bisschop 0
126	altijd 5	1064	bellen 2	631	blad 0
874	amerika 0	1044	beloven 2	998	blauw 1

*Hoe leer je een taal?*

720	blij 1	46	dan 5	920	druk 1
156	blijken 2	75	dan 7	801	drukken 2
94	blijven 2	28	dat 3	157	duidelijk 1
707	blik 0	73	dat 4	440	duits 1
1130	bloed 0	614	dat 5	1181	Duitsers 0
873	bloem 0	15	dat 7	830	Duitsland 0
247	boek 0	1	de 3	790	duizend 4
706	boom 0	196	deel 0	577	duren 2
702	bouwen 2	841	Den Haag 0	845	durven 2
803	boven 5	95	denken 2	119	dus 5
360	boven 6	515	derde 4	865	duur 1
304	bovendien 5	345	dergelijk 3	863	dwingen 2
862	breed 1	334	deur 0	291	echt 1
972	breken 2	43	deze 3	151	echter 5
137	brengen 2	327	dezelfde 3	492	economisch 1
316	brief 0	904	dicht 1	3	een 4
1057	buigen 2	1191	dicht 5	502	eenmaal 5
583	buiten 5	35	die 3	827	eens 1
436	buiten 6	18	die 4	105	eens 5
691	buitenlands 1	359	dienen 2	494	eenvoudig 1
780	bureau 0	585	dienst 0	212	eerder 1
740	burgemeester 0	417	diep 1	1111	eerlijk 1
1133	bus 0	581	dier 0	104	eerst 4
981	buurt 0	659	dik 1	376	eerst 5
1185	christelijk 1	1055	dikwijls 5	331	eeuw 0
1068	cijfer 0	241	ding 0	1085	ei 0
1144	collega 0	414	direct 1	132	eigen 3
592	commissie 0	854	directeur 0	201	eigenlijk 1
699	conclusie 0	1034	discussie 0	551	eind 0
1091	constateren 2	47	dit 3	472	einde 0
499	contact 0	738	doch 7	806	eindelijk 5
1186	cultureel 1	673	dochter 0	852	eis 0
861	cultuur 0	632	doel 0	1172	eisen 2
122	daar 5	63	doen 2	753	element 0
542	daaraan 5	565	dokter 0	173	elk 4
284	daarbij 5	953	donker 1	146	elkaar 3
656	daardoor 5	538	dood 0	5	en 7
520	daarin 5	570	dood 1	1188	energie 0
365	daarmee 5	29	door 6	473	engeland 0
353	daarna 5	825	doordat 7	519	engels 1
242	daarom 5	882	doorgaan 2	402	enig 1
560	daarop 5	721	dorp 0	296	enig 4
647	daarover 5	672	draaien 2	139	enkel 4
1112	daartoe 5	357	dragen 2	544	enorm 1
300	daarvan 5	1167	dreigen 2	30	er 5
364	daarvoor 5	143	drie 4	337	eraan 5
116	dag 0	1192	drijven 2	373	erbij 5
779	dagelijks 1	538	drinken 2	214	erg 1
869	dame 0	1137	druk 0	791	ergens 5

Appendix 3: Frequentielijst

285	erin 5	681	geestelijk 1	60	groot 1
439	ermee 5	776	gegeven 0	363	gulden 0
509	ernstig 1	633	geheel 0	974	gunstig 1
1052	erom 5	237	geheel 1	485	haar 0
245	erop 5	949	gek 1	57	haar 3
480	erover 5	347	geld 0	317	halen 2
834	ertoe 5	475	gelden 2	294	half 1
497	eruit 5	251	geleden 5	131	hand 0
163	ervan 5	655	gelegenheid 0	462	hangen 2
573	ervaring 0	750	gelijk 1	361	hard 1
382	ervoor 5	265	geloven 2	563	hart 0
511	eten 2	760	geluid 0	1103	he 8
784	europa 0	524	gelukkig 1	9	hebben 2
778	europes 1	567	gemakkelijk 1	177	heel 1
141	even 5	811	gemeenschap 0	138	heel 5
995	evenals 7	413	gemeente 0	444	heen 6
912	eveneens 5	751	gemiddeld 1	152	heer 0
979	eventueel 1	1088	genieten 2	846	heilig 1
885	extra 1	367	genoeg 4	206	helemaal 5
840	factor 0	820	gering 1	705	helft 0
664	familie 0	817	geschiedenis 0	383	helpen 2
239	feit 0	1151	geschied 1	1152	herhalen 2
1106	fel 1	391	gesprek 0	649	herinneren 2
815	figuur 0	816	gevaar 0	853	herinnering 0
898	fijn 1	171	geval 0	6	het 3
491	film 0	85	geven 2	19	het 4
1017	financieel 1	426	gevoel 0	536	heten 2
940	flink 1	323	gevolg 0	663	hetgeen 4
223	fl. 0	1012	geweld 0	459	hetzelfde 3
899	foto 0	787	geweldig 1	103	hier 5
722	Frankrijk 0	250	gewoon 1	1179	hierbij 5
490	frans 1	812	gezag 0	923	hiervan 5
584	functie 0	274	gezicht 0	10	hij 3
50	gaan 2	516	gezin 0	101	hoe 5
543	gang 0	388	gisteren 5	704	hoek 0
848	gauw 5	810	glas 0	1142	hoeveel 4
217	gebeuren 2	263	god 0	390	hoeven 2
278	gebied 0	1048	goed 0	394	hoewel 7
786	geboren 1	56	goed 1	989	hond 0
1001	gebouw 0	945	gooien 2	602	honderd 4
924	gebrek 0	366	graag 1	238	hoofd 0
428	gebruik 0	905	grens 0	150	hoog 1
271	gebruiken 2	978	grijpen 2	906	hoogte 0
463	gedachte 0	1084	grijs 1	993	hoop 0
980	gedeelte 0	678	groeien 2	685	hopen 2
1157	gedrag 0	800	groen 1	144	horen 2
1053	gedurende 6	216	groep 0	1114	hotel 0
53	geen 4	297	grond 0	109	houden 2
680	geest 0	645	Groningen 0	666	houding 0

*Hoe leer je een taal?*

828	huidig 1	218	kennen 2	1075	leraar 0
164	huis 0	531	kennis 0	269	leren 2
696	hulp 0	1026	keren 2	1180	letter 0
62	hun 3	195	kerk 0	951	leuk 1
534	huwelijk 0	1060	keuken 0	153	leven 0
458	idee 0	1134	keuze 0	248	leven 2
187	ieder 4	468	kiezen 2	823	leveren 2
326	iedereen 4	165	kijken 2	299	lezen 2
276	iemand 4	1076	kilometer 0	540	lichaam 0
93	iets 4	100	kind 0	529	licht 0
11	ik 3	826	klaar 1	895	licht 1
434	immers 5	127	klein 1	408	lid 0
7	in 6	697	kleur 0	343	lief 1
523	inderdaad 5	575	klinken 2	619	liefde 0
1136	indien 7	829	knikken 2	123	liggen 2
493	indruk 0	752	koffie 0	1149	lijden 2
1101	industrie 0	42	komen 2	186	lijken 2
855	ineens 5	1011	koning 0	709	lijn 0
556	informatie 0	745	kop 0	1189	links 1
973	ingaan 2	496	kopen 2	804	loop 0
1147	inhoud 0	229	kort 1	167	lopen 2
1169	inhouden 2	793	kost 0	639	los 1
851	inmiddels 5	642	kosten 2	640	lucht 0
1087	innemen 2	824	koud 1	607	luisteren 2
1156	instellen 2	559	kracht 0	893	lukken 2
1086	interessant 1	630	krant 0	763	m'n 3
609	internationaal 1	90	krijgen 2	660	maal 0
435	invloed 0	1000	kring 0	258	maand 0
805	inzicht 0	21	kunnen 2	82	maar 5
1063	Israël 0	748	kunst 0	25	maar 7
203	ja 8	797	kwestie 0	1018	maatregel 0
68	jaar 0	420	laag 1	635	maatschappelijk 1
1166	Jan 0	83	laat 1	495	maatschappij 0
1056	januari 0	398	lachen 2	541	macht 0
54	je 3	135	land 0	67	maken 2
70	je 4	102	lang 1	89	man 0
775	jeugd 0	349	langs 6	338	manier 0
209	jij 3	752	langzaam 1	982	markt 0
169	jong 1	1049	last 0	692	mate 0
221	jongen 0	81	laten 2	889	materiaal 0
190	juist 1	712	leeftijd 0	354	me 3
610	jullie 3	875	leeg 1	1097	mede 5
325	kamer 0	591	leerling 0	1173	medisch 1
346	kans 0	868	leger 0	1051	meenemen 2
298	kant 0	281	leggen 2	107	meer 5
926	karakter 0	313	leiden 2	1099	meerderheid 0
1128	katholiek 1	1074	leider 0	732	meest 5
243	keer 0	728	leiding 0	488	meestal 5
992	kennelijk 1	1121	lekker 1	996	meester 0

Appendix 3: Frequentielijst

914	mei 0	1124	nadenken 2	1158	onderneming 0
301	meisje 0	844	nader 1	1065	onderwerp 0
1160	melden 2	410	namelijk 5	547	onderwijs 0
65	men 4	987	nationaal 1	438	onderzoek 0
506	meneer 0	927	natuur 0	332	ongeveer 5
352	menen 2	161	natuurlijk 1	984	onlangs 5
513	mening 0	1171	nauw 1	552	onmiddellijk 1
80	mens 0	416	nauwelijks 5	746	onmogelijk 1
574	menselijk 1	194	Nederland 0	86	ons 3
564	merken 2	771	Nederlander 0	1010	ontbreken 2
1193	merkwaardig 1	183	nederlands 1	588	ontdekken 2
14	met 6	266	nee 8	842	ontmoeten 2
501	meteen 5	1123	negatief 1	340	ontstaan 2
590	meter 0	121	nemen 2	566	ontvangen 2
1024	methode 0	259	net 5	637	ontwikkelen 2
453	mevrouw 0	1083	neus 0	292	ontwikkeling 0
1023	middag 0	333	niemand 4	178	oog 0
412	middel 0	12	niet 5	641	ooit 5
931	mij 3	130	niets 4	27	ook 5
71	mijn 3	111	nieuw 1	1163	oor 0
838	militair 1	903	niks 4	430	oorlog 0
952	miljoen 4	994	noch 7	734	oorzaak 0
249	minister 0	220	nodig 1	13	op 6
418	minuut 0	168	noemen 2	1054	opbouwen 2
172	misschien 5	32	nog 5	836	opdracht 0
870	missen 2	622	nogal 5	1081	opeens 5
968	model 0	921	noodzakelijk 1	342	open 1
569	modern 1	145	nooit 5	615	openen 2
179	moeder 0	1022	norm 0	1184	ophouden 2
264	moeilijk 1	708	normaal 1	1200	opleiding 0
527	moeilijkheid 0	230	nou 5	715	opleveren 2
679	moeite 0	59	nu 5	1170	oplossen 2
38	moeten 2	922	nu 7	833	oplossing 0
170	mogelijk 1	1050	nummer 0	901	opmerken 2
358	mogelijkheid 0	731	o 8	447	opnemen 2
124	mogen 2	847	o.a. 5	399	opnieuw 5
371	moment 0	39	of 7	764	opstaan 2
571	mond 0	725	officieel 1	942	opstellen 2
287	mooi 1	404	ogenblik 0	401	optreden 2
888	morgen 0	1037	oktober 0	665	opvallen 2
999	morgen 5	33	om 6	727	opvatting 0
1175	muur 0	106	omdat 7	932	opvoeding 0
689	muziek 0	623	omgeving 0	546	opzicht 0
91	na 6	902	omhoog 5	445	orde 0
213	naam 0	489	omstandigheid 0	568	organisatie 0
37	naar 6	1092	onbekend 1	937	organiseren 2
328	naast 6	603	ondanks 6	129	oud 1
392	nacht 0	96	onder 6	397	ouder 0
594	nadat 7	1061	onderling 1	51	over 6



*Hoe leer je een taal?*

646	overall 5	634	programma 0	879	schouder 0
1028	overgaan 2	657	publiek 0	188	schrijven 2
759	overheid 0	320	punt 0	686	schrijver 0
405	overigens 5	1164	PvdA 0	1115	schuiven 2
991	overleg 0	579	raad 0	1113	schuld 0
910	overtuigen 2	644	raam 0	1078	seizoen 0
226	paar 0	471	raken 2	933	seksueel 1
1035	paard 0	1141	rapport 0	1039	september 0
1038	pakken 2	1005	reactie 0	1080	serie 0
965	papier 0	997	reageren 2	880	sfeer 0
944	Parijs 0	451	recht 0	455	sinds 6
235	partij 0	970	redden 2	324	situatie 0
290	pas 5	507	reden 0	456	slaan 2
683	passen 2	253	reeds 5	883	slachtoffer 0
767	patiënt 0	1139	reeks 0	866	slagen 2
1059	paus 0	872	regel 0	677	slapen 2
1190	pct 0	355	regering 0	378	slecht 1
219	per 6	1009	reis 0	207	slechts 5
719	periode 0	716	rekenen 2	714	slot 0
975	pers 0	718	rekening 0	477	sluiten 2
526	persoon 0	858	relatie 0	246	snel 1
694	persoonlijk 1	960	rest 0	341	sociaal 1
1041	pijn 0	460	resultaat 0	988	soldaat 0
941	plaat 0	442	richten 2	537	sommig 4
128	plaats 0	554	richting 0	233	soms 5
792	plaatsen 2	386	rijden 2	227	soort 0
396	plan 0	1008	rijk 1	1032	spanning 0
956	plegen 2	443	roepen 2	597	speciaal 1
484	plotseling 1	580	rol 0	773	spel 0
755	poging 0	617	rond 6	224	spelen 2
350	politie 0	437	rood 1	1105	speler 0
486	politiek 0	557	Rotterdam 0	1146	spoedig 1
254	politiek 1	911	rug 0	818	sprake 0
589	positie 0	431	ruim 1	180	spreken 2
1140	positief 1	813	ruimte 0	1182	springen 2
1029	prachtig 1	687	russisch 1	72	staan 2
913	praktijk 0	628	rust 0	256	staat 0
1033	praktisch 1	528	rustig 1	275	stad 0
273	praten 2	318	samen 5	596	stand 0
448	precies 1	713	samenleving 0	963	standpunt 0
930	president 0	808	samenwerking 0	832	stap 0
467	prijs 0	934	schaduw 0	142	steeds 5
1003	principe 0	1047	schenken 2	684	steken 2
1104	prinses 0	867	scheppen 2	147	stellen 2
283	proberen 2	939	scherp 1	369	stem 0
262	probleem 0	683	schieten 2	189	sterk 1
446	procent 0	452	schijnen 2	900	sterven 2
871	proces 0	461	schip 0	1178	steun 0
856	produkt 0	315	school 0	1145	steunen 2

Appendix 3: Frequentielijst

990	stijgen 2	1090	toegeven 2	657	vangen 2
1108	stijl 0	478	toekomst 0	593	vanuit 6
576	stil 1	174	toen 5	303	vast 1
676	stoel 0	112	toen 7	1135	vaststellen 2
726	stof 0	661	toenemen 2	31	veel 4
550	straat 0	809	toepassen 2	1077	veld 0
795	straks 5	598	toestand 0	117	ver 1
1096	streven 2	955	toevoegen 2	454	veranderen 2
482	strijd 0	1161	toneel 0	627	verandering 0
1002	structuur 0	616	tonen 2	500	verband 0
724	student 0	1177	toon 0	1176	verbazen 2
1072	studie 0	44	tot 6	758	verbinden 2
261	stuk 0	599	tot 7	558	verdienen 2
943	stukje 0	595	totaal 1	425	verdwijnen 2
835	sturen 2	669	trachten 2	967	vergadering 0
662	succes 0	950	trap 0	850	vergelijken 2
621	systeem 0	1046	treffen 2	465	vergeten 2
629	taak 0	305	trekken 2	464	verhaal 0
608	taal 0	643	trouwen 2	698	verhouding 0
518	tafel 0	504	trouwens 5	1198	verkeer 0
115	te 5	113	tussen 6	891	verkeerd 1
8	te 6	93	twee 4	483	verklaren 2
761	technisch 1	234	tweede 4	1027	verklaring 0
1067	tegelijk 5	819	twintig 4	770	verkopen 2
84	tegen 6	1102	type 0	735	verlaten 2
336	tegenover 6	77	u 3	814	verleiden 0
1006	tegenstander 0	49	uit 6	421	verliezen 2
1174	tegenstelling 0	758	uitbreiden 2	772	veroorzaken 2
935	tegenwoordig 1	1159	uitdrukking 0	365	verschijnen 2
1007	tekenen 2	976	uiteraard 5	857	verschijnsel 0
1073	televisie 0	737	uiterst 1	618	verschil 0
1107	telkens 5	553	uitgaan 2	407	verschillen 2
1065	tellen 2	864	uitkomen 2	525	verschillend 4
613	tenminste 5	1070	uitmaken 2	958	verstaan 2
424	tenslotte 5	1196	uitoefenen 2	210	vertellen 2
654	terecht 5	896	uitsluiten 2	703	vertonen 2
521	terrein 0	723	uitspraak 0	1154	vervolgens 5
202	terug 5	897	uitspreken 2	362	verwachten 2
197	terwijl 7	1013	uitstekend 1	1125	verzorgen 2
849	tevens 5	807	uitvoeren 2	1031	vestigen 2
1168	tevreden 1	620	universiteit 0	374	via 6
505	thans 5	192	uur 0	252	vier 4
380	thuis 5	289	uw 3	348	vijf 4
356	tien 4	184	vaak 5	87	vinden 2
97	tijd 0	198	vader 0	884	vlak 5
282	tijdens 6	181	vallen 2	682	vliegen 2
1122	titel 0	2	van 6	200	voelen 2
78	toch 5	795	vanaf 6	469	voeren 2
368	toe 6	757	vandaag 5	651	voet 0

*Hoe leer je een taal?*

535	vogel 0	1183	waarheid 0	1153	wind 0
277	vol 1	158	waarin 5	517	winnen 2
586	voldoend 4	403	waarmee 5	1187	winst 0
148	volgen 2	211	waarom 5	381	wit 1
204	volgens 6	302	waarop 5	393	wonen 2
429	volk 0	1043	waarover 5	822	woning 0
587	volkomen 1	432	waarschijnlijk 1	162	woord 0
487	volledig 1	1116	waarschuwen 2	16	worden 2
1155	volwassen 1	286	waarvan 5	375	z'n 3
17	voor 6	918	waarvoor 5	191	zaak 0
1020	voor 7	370	wachten 2	876	zacht 1
159	vooral 5	193	wanneer 7	917	zaterdag 0
377	voorbeeld 0	108	want 7	23	ze 3
977	voorbij 1	969	wapen 0	729	zee 0
781	voordat 7	946	warm 1	133	zeer 5
892	voordeel 0	41	wat 4	45	zeggen 2
1094	voordoet 2	280	water 0	208	zeker 1
1195	voorkeur 0	55	we 3	671	zeker 4
309	voorkomen 2	626	wedstrijd 0	120	zelf 3
744	voorlopig 1	185	week 0	154	zelfs 5
1030	voornamelijk 5	79	weer 5	481	zes 4
929	voorstel 0	215	weg 0	288	zetten 2
385	voorstellen 2	240	weg 5	843	zeven 4
1132	voorstelling 0	1082	wegens 6	40	zich 3
695	voortduren 2	971	weigeren 2	308	zichzelf 3
886	voorzichtig 1	92	weinig 4	733	ziekenhuis 0
788	voorzien 2	52	wel 5	1150	ziekte 0
877	voorzitter 0	225	welk 4	66	zien 2
653	voren 5	1109	wens 0	34	zij 3
311	vorig 1	601	wensen 2	4	zijn 2
270	vorm 0	205	wereld 0	22	zijn 3
255	vormen 2	166	werk 0	268	zin 0
182	vraag 0	457	werkelijk 1	690	zingen 2
134	vragen 2	839	werkelijkheid 0	99	zitten 2
1019	vrede 0	176	werken 2	48	zo 5
419	vreemd 1	1165	werknemer 0	175	zo'n 3
441	vriend 0	1197	westen 0	118	zoals 7
961	vriendelijk 1	766	wet 0	1095	zodanig 3
231	vrij 1	76	weten 2	409	zodat 7
789	vrijheid 0	730	wetenschap 0	307	zoeken 2
578	vrijwel 5	777	wetenschappelijk 1	1015	zogenaamd 1
244	vroeg 1	1025	wezen 0	1014	zoiets 3
110	vrouw 0	136	wie 4	1126	zomer 0
466	waar 1	64	wij 3	1131	zon 0
114	waar 5	1120	wijn 0	1021	zondag 0
612	waaraan 5	329	wijze 0	125	zonder 6
339	waarbij 5	422	wijzen 2	522	zoon 0
548	waarde 0	1148	wil 0	765	zorg 0
514	waardoor 5	61	willen 2	572	zorgen 2

*Appendix 3: Frequentielijst*

279	zoveel	4	742	zwijgen	2	555	2	4
954	zover	5	312	1	4	1138	20	4
411	zowel	7	648	10	4	948	25	4
561	zuik	3	1079	12	4	636	3	4
24	zullen	2	962	15	4	1098	30	4
916	zuster	0	1042	1968	4	736	4	4
372	zwaar	1	878	1969	4	1016	5	4
384	zwart	1	859	1970	4	1100	8	4

## Over de auteurs

A. G. Sciarone (1939) studeerde Franse taal- en letterkunde aan de Rijksuniversiteit te Leiden. Gedurende een aantal jaren was hij werkzaam als wetenschappelijk (hoofd)assistent bij de Sectie Algemene Taalwetenschap van de Leidse Universiteit. Na een tweejarig leraarschap bij het VWO werd hij wetenschappelijk medewerker aan de Technische Hogeschool in Delft bij de Sectie Toegepaste Taalkunde. Thans is hij hoogleraar toegepaste taalkunde, in het bijzonder in verband met de computerlinguïstiek. Hij publiceerde op het gebied van het vreemde talenonderwijs, met name op het gebied van woordselectie, de verhouding woordenschat-grammatica en ontwikkelde een objectieve meetmethode voor de beoordeling van cursusmateriaal.

Publikaties (o.a.): *Contrastive analysis – possibilities and limitations* (1970), *Vocabolario della lingua italiana* (1977), *Woordjes leren in het vreemde talenonderwijs* (1979), *Fréquence et disponibilité* (1979), *The analysis and evaluation of foreign language teaching materials* (1981).

F. Montens (1947) studeerde Franse taal- en letterkunde aan de Rijksuniversiteit te Leiden en literatuursociologie aan de Université III de Bordeaux. Na twee jaar studenten in de zelfstudie begeleid te hebben in het talenlaboratorium van de Rijksuniversiteit te Leiden, is hij sinds 1978 wetenschappelijk medewerker toegepaste taalkunde belast met onderwijs Nederlands voor buitenlanders aan de Technische Hogeschool te Delft. Hij publiceerde naast belletrie, vertalingen (Kant: *Prolegomena*, samen met H. van der Velde; Sartre: *Het Ik is een Ding*, samen met L. Fretz; *Een kwestie van methode*) en artikelen over literatuur en beeldende kunst, een bijdrage tot de inhoudsanalyse van cursussen Frans.

Publikaties (o.a.): *Zelfstudie in het talenlaboratorium* (samen met E. van Kan, 1973), *Het geluk of de romans van Françoise Sagan* (samen met G. Hormaechea, 1974), *Onderzoek naar de inhoud van vier cursussen frans* (1976), *Sur Maupassant I, Contes & Nouvelles: les mots* (1978), *Tegenover uw methoden bij voorbaat* (1979).