



Een Leereiland in Aalst

Eén keer per jaar wordt Leerpunt Aalst voor een halve dag 'de stad'. In die stad lopen de cursisten rond en voeren ze allerlei taken uit. En om die taken uit te kunnen voeren hebben ze taal nodig. De ene keer meer dan de andere keer, de ene keer moeilijker dan de andere keer. In deze bijdrage wordt verslag gedaan van de ervaringen met het opzetten van dergelijke 'Leereilanden'.

AN LIEVENS EN INGE ROGIER/CENTRUM VOOR BASESEDUCATIE, AALST

Het ontstaan van het leereiland

Eén van de aandachtspunten voor NT2 in het werkjaar 2001-2002 was *groepsoverschrijdend* werken. We vinden het belangrijk dat cursisten niet alleen in hun eigen groep, maar ook daarbuiten met elkaar communiceren, contact hebben en van en met elkaar leren.

Een tweede belangrijk punt in ons centrum is *buitenschools leren*. Het is immers buiten de leslokalen dat de cursisten de taal nodig hebben en moeten gebruiken. Deze zogenaamde 'transfer' is echter geen sinecure. Ook al zorgen we er in onze lessen voor dat het onderwijs functioneel is, toch biedt dit niet altijd

garantie op het toepassen van het geleerde in de buitenwereld.

De cursisten zijn zeker gemotiveerd om Nederlands te leren en ze weten dat ze het Nederlands moeten gebruiken, maar vaak durven ze het niet. We zagen de noodzaak om hen meer succeservaringen te bieden. Succeservaringen verhogen vaak de motivatie om meer te leren en om meer te durven. Een oplossing zagen we in het creëren van een tussenstap.

Voordat we de cursisten hun kennen en kunnen laten etaleren in de 'echte' buitenwereld, mogen ze het eerst eens proberen in een veiliger omgeving, maar wel buiten de vertrouwde muren van het leslokaal.

In het *Leereiland*, zoals we dat genoemd hebben, kwamen deze verschillende uitgangspunten terug.

De organisatie

We kiezen steeds voor een aantal veel voorkomende en belangrijke settings waarin cursisten moeten functioneren. De eerste keer dat we het *Leereiland* organiseerden, kozen we voor de volgende settings: VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling), gemeentelijke diensten, de school, een kledingwinkel en een cafetaria.

Bij de ingang, ergens centraal in het gebouw, is de helpdesk de 'infobalie'. Elke setting bevindt zich in een ander lokaal en wordt zo 'echt' mogelijk ingericht. De lokale instanties zijn aangesproken voor het verlenen van authentiek materiaal. Elke setting wordt bemand door een of twee educatieve medewerkers en vrijwilligers.





De **VDAB** bevindt zich in het computerlokaal. Alle pc's staan op **WIS** (Werk Informatie Systeem), het systeem met werkaanbiedingen. De logo's zijn uitvergroot, er liggen folders van de VDAB, er zijn formulieren voorhanden.

De **gemeente** is onderverdeeld in de Burgerlijke Stand en Dienst Bevolking. Ook hier ontbreken geen logo's, zijn er formulieren, folders, en balpennen van de gemeente.

Wat is WIS

WIS is een jobcomputer met jaarlijks meer dan 120.000 werkaanbiedingen. Je kunt er vacatures selecteren op beroep, studies, ... of je kunt zoeken op trefwoorden. Vacatures geselecteerd per bedrijf vind je in Jobspot.

De jobaanbiedingen worden dagelijks bijgewerkt. Je vindt ze op internet en op de 480 WIS-terminals verspreid in VDAB-kantoren, warenhuizen, gemeentehuizen en bibliotheken over heel Vlaanderen.

In het **cafetaria** hangen prijslijsten en er is een assortiment aan zelfgebakken taart.

In de **winkel** staan kledingrekken (geleend uit de plaatselijke kringloopwinkel), een pashokje (kamerscherm), een spiegel en een kassa.

De **school** heeft bijvoorbeeld inschrijvingsformulieren vanaf kleuterschool tot volwassenenonderwijs, folders van het CLB (Centrum voor leerlingenbegeleiding) en van opleidingen van scholen en instanties uit de buurt.

Onze eigen cursistenbibliotheek doet dienst als de **bibliotheek**.

Cursisten krijgen een bibliotheekkaart of moeten lid worden van de bibliotheek om een boek te lenen.

In het **station** kopen cursisten treinkaartjes, dienen een klacht in of vragen naar de dienstregeling.

Bij het **postkantoor** worden brieven, postzegels en postpakketten verhandeld. We gebruiken hiervoor steeds authentiek materiaal.

In de **helpdesk** staan woordenboeken en cursusmateriaal ter beschikking, zodat de cursisten iets kunnen opzoeken of zich voorbereiden.



Werken met opdrachten

Voor elke setting zijn minimaal vijf opdrachten met een verschillende moeilijkheidsgraad gemaakt; van alfacursisten of beginners wordt minder geëist dan van gevorderden. Bij de alfacursisten worden de opdrachten in de klas eerst voorbereid. De overige cursisten krijgen de opdrachten aan de infobalie.

Een opdracht bij de winkel is bijvoorbeeld de volgende:

WINKEL

Naam: _____

Lerares: _____

Koop een gekleurd T-shirt

Ik vind dit ☐ moeilijk
☐ een beetje moeilijk
☐ gemakkelijk

Voor de alfacursisten wordt dit:

WINKEL A

Naam: _____

Lerares: _____

Koop een T-shirt



Alle NT2-cursisten, zowel analfabeten als de hogere niveaus doen mee. De cursisten dragen een sticker met een bepaalde kleur. Elke kleur staat voor een niveau (bij ons zijn dat de niveaus Alfa, A1 en A2). Aan de infobalie zitten twee mensen,

waaronder een educatieve medewerker die de meeste cursisten wel wat kent. Dit alles is belangrijk om te kunnen inschatten wie welke opdracht moet krijgen.

Aan de infobalie wordt de naam van de cursist genoteerd en krijgt deze vervolgens een opdracht. Bij de eerste opdracht worden de bedoeling en de opzet goed uitgelegd. Cursisten kunnen een relatief moeilijke of gemakkelijke opdracht krijgen (zie de voorbeelden bij 'Station').

gemakkelijk

STATION

Naam: _____

Lerares: _____

Koop een ticket heen en terug naar Brussel

De cursist gaat nu op zoek naar de setting (er zijn wegwijzers!) en voert de opdracht uit. Hij of zij moet vooraf op de opdrachtkaart aangeven of het hem of haar moeilijk, een beetje moeilijk of gemakkelijk lijkt. Achteraf evalueren ze de opdracht en kunnen ze meteen zien of ze hun eigen kunnen juist hebben ingeschat.

Als ze de opdracht op het eerste zicht te moeilijk vinden, kunnen ze bij de infobalie terecht voor verdere uitleg.

moeilijker

STATION +

Naam: _____

Lerares: _____

Vraag in het station jouw verloren boekentas terug



Bovendien is het de bedoeling dat cursisten die bij een setting aankomen met een verkeerde of afwachtende houding ('ze zal mij wel helpen en zeggen wat ik moet doen') terug naar de infobalie worden gestuurd om daar uitleg te vragen en te krijgen.

De achterkant van de opdrachtkaart is voor de verantwoordelijke educatieve medewerker van de betrokken setting. Zij of hij duidt aan of de opdracht al dan niet geslaagd is en beoordeelt ook uitspraak, verstaanbaarheid, het gebruik van volzinnen en vlotheid.

Het beoordelingssysteem is gemakkelijk hanteerbaar en geeft een objectiever beeld van de cursist.

EDUCATIEVE:			
Opdracht:	begrijpen:	ja	nee
	formuleren:	leest af	speelt de rol
	uitvoeren:	zelfstandig	mits hulp niet geslaagd
Uitspraak/Verstaanbaarheid	goed	kan beter	niet goed
Volzinnen	goed	kan beter	niet goed
Vlotheid	goed	kan beter	niet goed
Opmerkingen:			

Ervaringen met Leereiland

De eerste keren was de opzet nog niet voor alle cursisten even duidelijk. Voor sommige cursisten was het een beetje een overrompeling omdat ze nog niet goed wisten wat er gebeurde en wat er van hen verwacht werd. Maar toen ze het systeem eenmaal doorhadden, heerste er een enthousiaste en levendige sfeer.

Zeer positief aan het Leereiland is dat de cursisten van alle groepen er tegelijk zijn en samen kunnen praten. Bovendien helpen ze elkaar bij het uitvoeren van de opdrachten.

Cursisten die uit verschillende niveaugroepen komen, gaan elkaar spontaan een handje helpen wanneer ze staan te wachten bij een setting. Velen proberen elkaar in eigen woorden uit te leggen hoe de opdracht in elkaar zit. Zo komt het wel eens voor dat zinnetjes letterlijk worden ingefluisterd.

We hebben nu al een paar keer Leereiland georganiseerd en op basis van de evaluatie wordt het concept, real life-opdrachten in real life settings, steeds bijgesteld. Zo hebben we aan de infobalie meer hulp ingeschakeld en één persoon aangesteld om alleen uitleg te geven. Ook in de settings zelf hebben we meer 'personeel' gezet.

Medewerkers die niet bij de organisatie betrokken zijn, worden vooraf grondig ingelicht over de opzet. Het werken met vrijwilligers blijft hoe dan ook belangrijk, omdat de cursisten de meeste educatieve medewerkers, al is het maar van zien, toch wel kennen. De vrijwilligers zorgen voor nog meer contact met het 'echte' leven. Het centrum wordt die dag volledig gereserveerd voor NT2, dus ook niet-NT2-educatieven werken mee in de settings. Zij vinden het eveneens leuk om ook deze cursisten beter te leren kennen. Bovendien schatten zij cursisten soms anders in dan NT2-educatieven, die door de dagelijkse praktijk soms al meer woorden en constructies van cursisten begrijpen dan niet-NT2-educatieven.

Het Leereiland is ook een goede manier om cursisten te evalueren. We vatten Leereiland in ons centrum dan ook op als een soort algemene oefening om in alle NT2-groepen het schooljaar mee af te sluiten. We proberen dus ook te toetsen hoe cursisten de in de les gegeven theorie verwerken in de opdrachten die ze krijgen. Leereiland blijft echter vooral een



oefenmoment. De resultaten komen nadien bij de educatieve medewerkers terecht. Zij bekijken dan hoe hun cursisten het hebben gedaan, en bij de volgende teamvergadering worden de bevindingen besproken. De resultaten van Leereiland worden meegenomen in de evaluaties aan het eind van de module of het niveau. Zo komt het soms voor dat een zwakke cursist in de les, op Leereiland toch zijn of haar 'plan kan trekken'. Bovendien worden de cursisten ook eens door andere educatieven beoordeeld, vanuit een andere invalshoek, op een andere manier en misschien ook objectiever.

Eigenlijk zou dit initiatief min of meer verplicht moeten zijn voor alle cursisten. Zeker ook voor NT1-cursisten, die uiteindelijk dezelfde doelen moeten behalen als de NT2-cursisten¹, kan dit onderdeel zijn van hun evaluatie.

De cursisten zelf zijn na een namiddag Leereiland laaiend enthousiast. 'Dit is echt Nederlands leren' en 'zo zouden we elke dag les willen krijgen', waren vaak gehoorde uitspraken. Cursisten *leerden* hun weg vinden in de opdrachten. Net zoals ze in een nieuwe omgeving of stad ook moeten doen.

Dit jaar wordt op donderdag 26 mei voor de vierde maal Leereiland georganiseerd in CBE-Aalst.

Noot ¹

In Vlaanderen zijn voor de opleiding 'Taal' doelen geformuleerd. Deze doelen zijn verdeeld in modules voor de opties Nederlands Moedertaal, Nederlands als tweede taal en Alfabetisering in het Nederlands als tweede taal. De uiteindelijke doelen zijn voor elke optie gelijk, de verdeling over de modules en het toegekende aantal uren niet.

Portfolio Alfabetisering NT2 in gebruik

Onlangs kwam bij het Cito het *Portfolio Alfabetisering NT2* uit, met daarin het Raamwerk Alfabetisering NT2. In *ALFA-nieuws* nr. 1, 2005 is van het raamwerk al een beschrijving gegeven door Jeanne Kurvers en Willemijn Stockmann. Op basis van dit raamwerk werd het portfolio Alfabetisering NT2 ontwikkeld. Elders in dit nummer schrijft Wietske van Giffen over het portfolio in het algemeen en het onderdeel 'gesprekken voeren' in het bijzonder. In deze bijdrage wordt ingegaan op het gebruik van het portfolio.

WILLEMIJN STOCKMANN/ROC MIDDEN BRABANT, TILBURG



Waarom een Portfolio Alfabetisering?

Een portfolio is om meerdere redenen zeer geschikt voor de vormgeving van het onderwijs aan zeer laag opgeleide leerders. Voor cursisten alfabetisering, die aan de hand van de gangbare toetsen weinig vooruitgang laten zien, is het belangrijk dat hun vorderingen toch

zichtbaar worden. Wat zij leren, moeten zij ook in hun dagelijkse leven toe kunnen passen. Vaak zijn ze afhankelijk van de docent die bepaalt wat en hoe iets geleerd wordt. Door cursisten meer zicht te geven op wat ze aan het leren zijn en met welk doel, worden ze minder afhankelijk van het onderwijs en worden ze steeds zelfstandiger. Een portfolio nodigt extra uit om de context van het dagelijkse leven te betrekken in het onderwijs. Verwerving van geletterdheid staat, net als de gehele tweede-taalverwerving, ten dienste van de toepasbaarheid in het dagelijkse leven.

Het portfolio Alfabetisering NT2 bestaat uit de volgende onderdelen:

- De biografie.
- De checklist.
- Het dossier.

De biografie

De biografie van het portfolio is weliswaar eenvoudig van opzet, maar biedt cursisten wel de gelegenheid zich bewust te worden van wat ze al kunnen

en wat ze nog willen leren. Dit heeft twee effecten: ten eerste wordt de leerder zelf verantwoordelijk voor het leerproces en hoeft hij of zij zich niet afhankelijk op te stellen. Ten tweede is dit onderdeel vooral gericht op wat men al kan en reeds eerder – al dan niet op school – heeft geleerd. Vaak is de aandacht gericht op wat men niet kan. Als mensen merken dat ze ondanks hun gebrekkige lees- en schrijfvvaardigheden uiteindelijk toch al jaren functioneren, heeft dat een positieve uitwerking op het zelfbeeld.

Het verkrijgen van een beter zelfbeeld is een proces. Onderdelen van de biografie kunnen dan ook regelmatig aangevuld worden. Het is aan de deelnemers om aan te geven waar ze op een bepaald moment aan toe zijn. De biografie bestaat uit de volgende onderdelen:

- Persoonlijke gegevens.
- Wat hebt u geleerd?
- Wat kunt u goed?
- Welke taal spreekt u?
- Met wie spreekt u Nederlands?



In de handleiding staat een aantal suggesties over de manier waarop de werkbladen kunnen worden ingevuld en besproken. Volgen de cursisten een programma loopbaanoriëntatie, dan kunnen ze een deel van de werkbladen ook tijdens dit programmaonderdeel invullen. Ook andere resultaten van het programma loopbaanoriëntatie kunnen in de biografie worden opgenomen. De biografie is een wezenlijk onderdeel van de portfoliomethodiek en ook al lijkt het moeilijk, u zult versteld staan van de kracht die cursisten ontleen aan dit deel van het portfolio. Uiteraard werken cursisten aan dit onderdeel onder begeleiding van hun docent.

De checklist

De checklist is een belangrijk onderdeel van het portfolio. De beschrijving van de vaardigheden uit de checklist is een 'vertaling' voor de deelnemers van het Raamwerk Functionele Vaardigheden (zie *ALFA-nieuws* nr. 1, 2005). Hierin staan per niveau voorbeelden van de vaardigheden en taalhandelingen beschreven die deelnemers op dat niveau beheersen. Bij elke vaardigheid of handeling worden voorbeelden getoond zodat de deelnemers zich er een goed beeld van kunnen vormen. Omschrijvingen van handelingen zijn voor cursisten vaak moeilijk te bevatten. Bij de vraag of zij de volgende vaardigheid in willen schatten: 'Ik kan een eenvoudig schema lezen. Ik kan een horizontale en een verticale kolom

LESROOSTER		
	Tijd	Lokaal
Maandag	9.00 – 12.00 uur	023
Dinsdag		
Woensdag	9.00 – 12.00 uur	104
Donderdag	9.00 – 12.00 uur	009
Vrijdag	13.00 – 16.00 uur	135

Figuur 1 Voorbeeld bij vaardigheid 'eenvoudig schema lezen'.

combineren' zullen niet veel cursisten zeggen: 'Ja, daar heb ik geen problemen mee' of 'Nou, daar wil ik nog wel wat mee oefenen'. Veel cursisten zullen eerder afwachtend kijken en vragen waar ze nu precies een kruisje moeten zetten. Met het voorbeeld van een lesrooster (zie figuur 1) zal dat meteen veel duidelijker worden.

Vervolgens kunnen de cursisten inschatten of ze die vaardigheid al beheersen of, als dat niet het geval is, aangeven of het een leerdoel is voor de komende periode.

De docent kan met behulp van de checklist laten zien wat er op een bepaald niveau verwacht wordt. Met de checklist ontwikkelen cursisten hun capaciteiten tot zelfbeoordeling. Ze schatten in welke handelingen ze denken te beheersen en welke nog niet, en ze kunnen aangeven of ze het belangrijk vinden die te leren. Hierna kunnen de docent en de cursist samen bepalen aan welke doelen gewerkt gaat worden. Docenten hoeven zich geen zorgen te maken als ze het idee hebben dat hun cursisten zichzelf onder- of overschat-

ten. Als een cursist denkt dat hij of zij iets al kan of weet, dan is het goed om daar een bewijs bij te zoeken. Als het bewijs niet gevonden kan worden, moet de cursist zijn oordeel misschien herzien. Al doende leren cursisten beter in te schatten wat ze wel en niet kunnen. Bij de behandeling en bespreking van de checklists zal een cursist op het niveau Alfa A meer begeleiding nodig hebben dan een cursist die de methodiek van de checklist kent en op weg is naar Alfa C.

Rapport technische vaardigheden

Hun functionele vaardigheden beoordelen de cursisten zelf op basis van een checklist voor de verschillende onderdelen. Dat ligt anders bij de vorderingen op het gebied van technisch lezen en schrijven. Daarvoor bestaat een formulier dat door de docent wordt ingevuld. In het rapport technische vaardigheden wordt de ontwikkeling van het technisch lezen en schrijven genoteerd. Hierbij kan de docent natuurlijk gebruik maken van de resultaten die zijn behaald bij methodegebonden toetsen, maar ook van materiaal uit het

dossier met bewijzen van beheersing van functionele vaardigheden, en eventueel van de profieltoets alfabetisering. Maar ook het gedrag en de prestaties tijdens de lessen kunnen worden geobserveerd en meegenomen in de beoordeling.

Wanneer de cursist les krijgt van twee docenten is het aan te raden om ook samen het rapportageformulier in te vullen. Bij het invullen van het rapportageformulier technische vaardigheden wordt gebruik gemaakt van het Raamwerk Technische Vaardigheden, waarin de doelen op het gebied van technisch lezen en schrijven zijn vastgelegd.

De beoordeling van de technische vaardigheden heeft vooral ook een diagnostisch doel: het is een instrument waarmee stagnaties zichtbaar gemaakt worden. Daarnaast krijgen de cursisten zicht op hun vorderingen op dit gebied.

Het dossier

In het dossier bewaren de deelnemers de bewijsstukken van het bereikte taalniveau. Dit doen ze om op een gegeven moment een *showcase* te kunnen samenstellen met hun beste prestaties. De map kunnen ze laten zien aan bijvoorbeeld trajectbegeleiders of (potentiële) werkgevers. Die krijgen hierdoor een beter beeld van wat de portfoliohouder kan en welke vorderingen zijn gemaakt. De showcase is ook te gebruiken als examendossier om te bewijzen dat een vaardigheid op een bepaald niveau wordt beheerst.

Bewijzen kunnen vele vormen hebben, zoals een door een deelnemer correct

ingevuld formulier, een uiterste verkoopdatum die ze kunnen lezen of een correct geschreven kaartje. Dit soort bewijzen zijn de zogenaamde directe bewijzen. Voor veel schriftelijke vaardigheden zijn directe bewijzen te leveren. Soms moet men echter creatiever zijn om bewijzen in het dossier op te nemen. Je kunt als cursist bijvoorbeeld wel een gesprek voeren met de leerkracht van je kinderen, maar je wilt niet meteen een handtekening van de leerkracht vragen om te bewijzen dat je dat gesprek inderdaad zelfstandig gevoerd hebt. In die situatie ben je namelijk ouder, geen cursist. Maar cursisten kunnen bijvoorbeeld wel een foto toevoegen, een nabespreking van een gesprek opnemen of een vinklijst die gemaakt is tijdens een praktijkassessmentopdracht. Dit zijn dan indirecte bewijzen. Het dossier zal tijdens het leertraject steeds een andere vulling krijgen. Steeds zullen producten van mindere kwaliteit of van een lager beheersingsniveau worden vervangen door betere producten. Ook uitslagen van toetsen en het 'rapportageformulier technische vaardigheden' worden in het dossier opgenomen. Hoewel het dossier een andere functie heeft dan de checklist is het voor cursisten erg overzichtelijk als deze twee onderdelen geïntegreerd in de map terechtkomen. Voor cursisten is het duidelijker als ze zien welke bewijzen ze bij het voorbeeld bij de checklist hebben verzameld.

Beoordeling

Alhoewel het Raamwerk en het portfo-

lio vooralsnog geen formele status hebben en de wet- en regelgeving andere instrumenten voorschrijven (bijvoorbeeld de Profieltoets), is het van belang het dossier ook af te sluiten met een beoordeling aan de hand van de richtlijnen van het Raamwerk Alfabetisering NT2. In het dossier bewijst de cursist dat hij een handeling beheerst. Hij krijgt daarmee een actievere rol en meer zicht op de vaardigheden die hij heeft verworven. In vergelijking met meer gestandaardiseerde beoordelingsinstrumenten heeft het beoordelen aan de hand van portfolio's een aantal pluspunten. Het gaat immers om authentiek handelen in reële taalgebruikssituaties. En er is ruimte voor individuele inkleuring van de bewijzen. Cursisten kunnen namelijk bewijzen leveren vanuit hun eigen context en daardoor presteren in een omgeving waarin ze het geleerde ook daadwerkelijk moeten toepassen. Dat is niet alleen relevant voor hun functioneren, het heeft ook voordelen om cursisten te beoordelen op basis van gegevens uit verschillende bronnen en over een langere periode, omdat het dan minder om een momentopname gaat.

Een ander aspect dat een rol speelt, is de vraag hoe de verschillende bewijsplaatsen precies gewogen moeten worden in de beoordeling. In de handleiding bij het portfolio zijn twee vormen van beoordelen opgenomen.

De eerste is de beoordeling met behulp van de *evidence guide*. In het project Portfolio NT2 zijn destijds richtlijnen ontwikkeld voor het beoordelen van de

Een dag met Fatima Tas

Nederlands spreken en begrijpen
door Alexandra Das, ROC Amsterdam
Uitgeverij Coutinho, Bussum, 2005

Een dag met Fatima Tas is een fotoboekje voor analfabete cursisten die net Nederlands aan het leren zijn. Het gaat om het spreken en begrijpen van het Nederlands. Er wordt niet gelezen of geschreven. Bij de foto's hoort een cd. Hierop wordt bij elke foto iets passends gezegd. De cd wordt in de les beluisterd maar gaat ook mee als huiswerk. De zinnen en woorden kunnen zo goed ingeslepen worden. Er wordt van uitgegaan dat de cursisten eerst de taal leren begrijpen en die daarna pas zelf actief gaan gebruiken.

De 128 foto's in het boekje laten Fatima zien vanaf het moment dat zij 's morgens wakker wordt. Dan is te zien dat ze zich aankleedt, ontbijt, naar school en naar de markt gaat, eet, huiswerk maakt en naar bed gaat, tot zij de andere ochtend ziek wakker wordt en haar les afbelt. Onderwerpen die aan bod komen zijn bijvoorbeeld de klok, getallen, dagen van de week, lichaamsdelen, bezigheden als koffie drinken, de kleuren, of specifieke schooltaal ('zet een kruisje; zet een cirkel, trek een lijn; links, rechts'). Daarbij horen taalfuncties als iets benoemen ('wat is dit?'), beschrijven ('wat doet...? hoe reis je? van wie is dit?'), vragen en antwoorden, uitvoeren van handelingen (TPR) ('pak..., doe., teken..., geef...'). Aandacht is er ook voor veelgebruikte voorzetsels, vraagvormen of meervoudsvormen.

Bij het fotoboek is een docentenhandleiding die ingaat op de doelgroep(en) en de didactische uitgangspunten. Het VUT-model wordt besproken: vooruitkijken, uitvoeren en



terugkijken. Achter in het cursistenboek zit een schema met plaatjes, waardoor de cursist wordt gestimuleerd mee te denken over zijn of haar leerproces. Kort wordt het gebruik van fotoboek en cd in de receptieve fase, tijdens TPR-opdrachten en in de productieve fase beschreven. De makers van het materiaal beschrijven ook de

transferfase: de cursisten gaan het geleerde toepassen in hun eigen situatie en vertellen naar aanleiding van het beeldverhaal over zichzelf, hun eigen huis, familieleden of dagelijkse bezigheden. Interview en rollenspel kunnen worden gebruikt om een en ander in te oefenen, eerst gezamenlijk en daarna in tweetallen. Hierna wordt gelegenheid geboden het inge oefende spel om beurten aan de lesgroep te tonen.

Als studielast voor een langzame leerdersgroep (twee keer les per week) wordt inclusief huiswerk ongeveer twaalf weken van drie uur genoemd: minimaal 36 uur. Voor een vlottere groep noemt men een studielast van 18 uur verdeeld over zes weken. Het advies is het materiaal over Fatima Tas in te zetten naast een alfamethode, maar pas nadat cursisten enige lessen gevolgd hebben.

Voor verdere informatie en om te bestellen zie www.coutinho.nl

bewijzenverzameling. Deze zijn vastgelegd in de evidence guide. In navolging hiervan worden in de handleiding suggesties gedaan voor een evidence guide voor de alfaniveaus. Het betreft de beoordeling van de functionele vaardigheden. De checklisten zijn immers op het Raamwerk Functionele Vaardigheden gebaseerd.

De tweede vorm van beoordelen die in de handleiding is uitgewerkt, is de beoordeling met behulp van het *protocol portfolio scoring*. Deze vorm van beoordeling is interessant in het licht van de ontwikkeling naar competentiegericht onderwijs. Op deze manier kunnen competenties en taalvaardigheid op dezelfde manier beoordeeld worden.

Om te kunnen rapporteren aan opdrachtgevers (bijvoorbeeld de gemeentes die verantwoordelijk zijn voor de inburgeringstrajecten) is er in de handleiding een rapportageformulier naar derden opgenomen. We kunnen namelijk niet verwachten dat een gemeente alle portfolio's uitgebreid gaat bekijken.



Hoofdschoenen en langzen

INEKE VAN DE CRAATS/RADBOD UNIVERSITEIT NIJMEGEN

Nederlands is een logische taal, zal Nadia gedacht hebben toen ze een serie plaatjes moest beschrijven waarin een jongetje zich aankleedt om buiten in de sneeuw te gaan spelen.¹ Eerst trekt hij zijn schoenen aan (het zijn eigenlijk laarzen), dan zet hij zijn muts op. Maar dat woord kende ze niet, wel het woord 'handschoenen', dus zal dat wel 'hoofdschoenen' zijn. De meervoudsvorm daarin herkende ze nog niet. Hieronder staat wat Nadia letterlijk zei.



Nadia: daarna jongen en schoenen aankleden.
daarna en hoofdschoenen kleden.

Andere cursisten worstelden met hetzelfde probleem, maar kwamen met minder 'originale' vondsten.

Aliye: kebbe 'n kep hoofdkeb in de.
nee kop hoofdkep op.

Sommige cursisten wisten het woord wel, maar moesten het eerst even activeren. Dat lukte door woorden te noemen die in hun mentale lexicon daarmee verbonden waren. Dat laat Fatima goed zien.

Fatima: de ga buiten met de kep kap kap muts.

Bij Nadia kwam het woord 'muts' wat sneller over de lippen, maar lukte het niet om op het woord 'gevallen' te komen.

Nadia: en pet of mus muts en mis-
schien waait of ja deze is ge....
Zara: hij doe doet ook 'n hoed of
muts ggg 'n muts 'n muts op.

Gülistan wist het woord ongeveer, maar de precieze uitspraak was nog niet volledig gekoppeld aan de betekenis.

Gülistan: en dan laarzen aandoen.
buiten gaat.
must muste aandoen.





E V O N D E N V O O R W E R P E N



Fousia had haar eigen truc om het woord dat ze niet kende, vaardig te passeren. Ze noemde een fantasiewoord dat slechts één klank deelt met het woord 'muts'.

Fousia: hij heeft 'n humd.
maar de jongens is weg omdat waait ja waait af.

Bij Nadia speelden de beginklanken van het gezochte woord 'laarzen' een belangrijke rol om het woord dat ze wilde gebruiken te activeren.

Nadia: uh kind vragen moeder aan lange schoenen lange...

Docent: wat zijn dat die lange schoenen?

Nadia: langzen laan laarzen.

¹ De plaatjes zijn afkomstig uit een boek zonder woorden waarin de belevenissen van een jongetje en een sneeuwman worden uitgebeeld: R. Briggs (1978), *De Sneeuwman*, Van Holkema & Warendorf, Bussum.



D E K R A N T I N D E K L A S

Godja koopt een sieraad

Het verhaal *Godja koopt een sieraad* komt uit de Marokkaanse traditie. Wat Hodja is in Turkse verhalen, is Godja (spreek uit Godzja) of Dezja in Marokkaanse verhalen (in sommige bundels ook geschreven als Dhja). Het verhaal komt uit de bundel *Volksverhalen uit kleurrijk Nederland* (List en bedrog) (Rotterdam: Lemniscaat 1990). Het woord dukaten is blijven staan; zo'n woord vervangen door euro's past niet goed bij een volksverhaal. Het woord gelgel (enkelband) is uit het Berbers overgenomen. Enkele moeilijke woorden als *sieraad*, *juwelier*, *enkelband*, *erin trappen* kunnen vooraf besproken worden. En voor wat meer gevorderde cursisten is het interessant om de handelskunst van Godja te reconstrueren. Hoe kan het dat hij zonder geld toch een mooie enkelband kon kopen?

JEANNE KURVERS/UNIVERSITEIT VAN TILBURG



GODJA KOOPT EEN SIERAAD



De vrouw van Godja is bijna jarig.
Godja wil haar een sieraad geven.
Hij vraagt: 'Wat wil je graag hebben?'
'Een gelgel', zegt zijn vrouw, 'een enkelband.'
'Die wil ik al mijn leven lang'.
'O, wat stom van mij', denkt Godja.
'Dit had ik nooit moeten vragen.
Zo'n enkelband is heel duur.
Die kan ik nooit betalen.'
Want Godja heeft nooit geld.
Zijn portemonnee is altijd leeg.

De volgende dag gaat Godja naar een vriend.
'Kan ik geld van je lenen?', vraagt Godja.
'Je krijgt het volgende week terug.'
Hij krijgt het geld en gaat naar een juwelier.
'Wat kost die mooie gelgel?', vraagt hij.
De juwelier bekijkt Godja.
'Ik ga die man veel geld vragen', denkt hij.
'Die trapt daar wel in.'
'Meneer, die enkelband is heel apart. Die kost 400 dukaten.'
Hij liegt, want de enkelband kost maar 100 dukaten.
Godja zegt: 'wat een prachtige enkelband.
Zo'n mooi sieraad heb ik nog nooit gezien.
Ik koop hem.'
De juwelier is heel blij.
'Alstublieft', zegt hij.

De volgende dag gaat Godja terug naar de winkel.
'Mijn vrouw is heel blij', zegt hij.
'Maar ze wil er nog een.
Want één enkelband is niks.
Het moeten er twee zijn,

Dan gaan ze rinkelen.
Maar het moet wel precies dezelfde zijn.'

'Dat is moeilijk', zegt de juwelier.
'Dit is de enige van deze soort.'
Maar Godja houdt vol.
'Ik heb echt precies dezelfde nodig.
Ik wil geen ruzie in mijn huis.
Ik heb 400 dukaten betaald voor de ene.
Ik betaal u 600 dukaten voor de andere.'
De juwelier belooft dat hij zijn best gaat doen.
Hij gaat nog zo'n enkelband zoeken.
Precies dezelfde.

Godja gaat naar zijn vriend.
Hij geeft hem de enkelband.
'Breng deze naar de juwelier', zegt hij,
'en vraag 500 dukaten.'
De vriend gaat naar de juwelier.
'Wilt u deze gelgel kopen', zegt hij.
'Hij kost 500 dukaten.'
De juwelier ziet de enkelband.
Hij ziet dat het precies dezelfde is.
Hij wil hem meteen hebben.
'Ik krijg er toch 600 dukaten voor', denkt hij.
Hij betaalt dus 500 dukaten.
De vriend gaat terug naar Godja, en geeft hem het geld.
Nu heeft Godja 500 dukaten.
Hij geeft zijn vriend 400 dukaten terug.
Want die had hij geleend.
Nu heeft hij 100 dukaten over.
Daarvoor koopt hij een hele mooie gelgel voor zijn vrouw.
Maar hij gaat wel naar een andere juwelier.



Illustratie: Conny van der Neut

Dat wil ik leren

Een toelichting op de checklist in het Portfolio Alfabetisering NT2

Kort geleden verscheen het Portfolio Alfabetisering NT2. Elders in dit nummer gaat Willemijn Stockmann in op het gebruik van het portfolio. In deze bijdrage wordt vooral ingegaan op het onderdeel 'gesprekken voeren'.

WIETSKA VAN GIFFEN/STUDENTE TAALWETENSCHAP AAN DE RADBOUD UNIVERSITEIT NIJMEGEN

Voorafgaande aan de aanbidding van het Portfolio Alfabetisering NT2 lieten Kaatje Dalderop (Citogroep) en Willemijn Stockmann (ROC Midden Brabant) in een workshop geïnteresseerden kennismaken met dit nieuwe portfolio en het hieraan ten grondslag liggende Raamwerk Alfabetisering NT2 (zie ook *ALFA-nieuws* nr. 1, 2005).

Hierna ging Jeanne Kurvers (Universiteit van Tilburg) in op leermethodes uit de geschiedenis van het alfabetiseringsonderwijs aan anderstaligen. Ook stond zij stil bij wat zij 'toch wel een belangrijke mijlpaal in de geschiedenis van het alfabetiseringsonderwijs' noemde.

Afsluitend volgde de officiële uitreiking van het eerste exemplaar van het portfolio Alfabetisering NT2. De directeur van ROC Midden Brabant, de heer Van Dorp, overhandigde het aan de wethouder van sociale zaken, arbeidsmarktbeleid en minderheden van de gemeente Tilburg, de heer Mevis. Beiden waren zeer te spreken over dit initiatief.

Ik was aanwezig om dit heugelijke feit te vieren, aangezien ik in het kader van mijn stage bij de Citogroep, Unit Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie, heb meegewerkt aan de ontwikkeling van het portfolio. Ik heb me in het bijzonder toegelegd op de ontwikkeling van de checklist voor 'gesprekken voeren' binnen het portfolio.

Overhandiging van het portfolio Alfabetisering NT2, door de heer Van Dorp, aan de heer Mevis



Portfolio Alfabetisering NT2

De vraag naar portfolio's voor laaggeletterden binnen de educatie is de laatste jaren sterk toegenomen, omdat blijkt dat de portfoliomethodiek ook voor zeer laagopgeleiden een activerende werking heeft en het leerrendement vergroot. Bestaande portfolio's werden voor NT2-cursisten in alfabetiserings-trajecten wel gebruikt, maar dit vergde van zowel de cursist als de docent een behoorlijke inspanning. Dat is geen wonder, aangezien veel portfolio's een groot beroep doen op de schriftelijke vaardigheden.

Het Portfolio Alfabetisering NT2 beoogt de methodiek van het taalportfolio toegankelijk te maken voor alfacursisten. Het is een uitbreiding aan de onderkant van het Portfolio NT2.¹ Hierin worden ijkpunten gehanteerd die zijn beschreven in het Raamwerk NT2. Dit is een bewerking van het *Common European Framework of reference for languages* (CEF).² Aangezien zowel het Portfolio NT2 als het Raamwerk NT2 net als het oorspronkelijke CEF expliciet veronderstellen dat gebruikers kunnen lezen en schrijven is voor het Portfolio Alfabetisering NT2

gebruik gemaakt van de ijkpunten uit het eveneens ontwikkelde Raamwerk Alfabetisering NT2 (zie *ALFA-nieuws* nr. 1, 2005).³ Dit raamwerk en de instrumenten waarmee de docent de vorderingen van de cursisten kan monitoren en beschrijven zijn opgenomen in de handleiding behorende bij het Portfolio Alfabetisering NT2. Verder staan er in de handleiding twee manieren beschreven waarop docenten de producten in de dossiers van cursisten kunnen beoordelen (een variant op de *evidence guide* en het Protocol Portfolio Scoring).⁴

Het Portfolio Alfabetisering NT2 bestaat uit:

- De biografie, waarin de cursisten vastleggen wie ze zijn, wat ze al kunnen en wat ze willen leren.
- Het dossier, waarin de cursisten hun bewijsstukken van het bereikte taalniveau bewaren.
- De checklist, waarbij de cursisten aan de hand van concrete voorbeelden een inschatting kunnen maken van hun taalniveau op een bepaalde (sub)vaardigheid.

(Voor nadere informatie over het portfolio en de checklist voor wat betreft de vaardigheden 'lezen' en 'schrijven', zie de bijdrage van Willemijn Stockmann elders in dit nummer).

De checklist

De checklist is een belangrijk onderdeel van het Portfolio Alfabetisering NT2. Deze is ingedeeld naar niveau en

bevat voor de cursisten per vaardigheid verschillende concrete, inzichtelijke voorbeelden van taalhandelingen op het betreffende niveau.

Door de voorbeelden in de checklist kan de cursist zich een voorstelling maken van de vaardigheid. Aan de hand van deze voorbeelden kunnen de cursisten inschatten of ze een bepaalde (sub)vaardigheid al beheersen of, als dat niet het geval is, aangeven of dit een leerdoel is voor de komende periode.

De checklist omvat onderdelen voor de (functionele) vaardigheden lezen, schrijven en gesprekken voeren. Hierbij is vanaf niveau Alfa B een uitsplitsing gemaakt naar het (uitstroom)perspectief van de cursist, te weten 'maatschappelijke participatie', 'opvoeding' en 'werk' (zie figuur 1).

De voorbeelden zijn voor de vaardigheden 'lezen' en 'schrijven' afgeleid van het Raamwerk Alfabetisering NT2, onderdeel 'functionele vaardigheden'. Voor de vaardigheid 'gesprekken voeren' zijn ze afgeleid van het CEF, niveau A1.

De docent kan met behulp van de checklist aan cursisten laten zien wat er van hen verwacht wordt op een bepaald niveau. Met de checklist ontwikkelen cursisten hun capaciteiten tot zelfbeoordeling. Ze schatten in welke handelingen ze denken te beheersen en welke nog niet en ze kunnen aangeven of ze het belangrijk vinden die te leren. Hierna kunnen de docent en de cursist samen bepalen aan welke doelen gewerkt gaat worden. Zo wordt de cursist betrokken bij zijn eigen leerproces.

Vaardigheid Lezen	Vaardigheid Schrijven	Vaardigheid Gesprekken voeren
Alfa A Geen onderverdeling naar uitstroom-perspectief	Geen onderverdeling naar uitstroom-perspectief	
Alfa B Maatschappelijke participatie Opvoeding Werk	Maatschappelijke participatie Opvoeding Werk	
Alfa C/ A1 Maatschappelijke participatie Opvoeding Werk	Maatschappelijke participatie Opvoeding Werk	Maatschappelijke participatie Opvoeding Werk

Figuur 1 Opbouw checklist Alfabetisering NT2

Checklist 'gesprekken voeren'

De voorbeeldgesprekken in de checklist voor de vaardigheid 'gesprekken voeren' zijn zoals gezegd afgeleid van het CEF, niveau A1. In dit raamwerk staan descriptoren ofwel ijkpunten bij de subvaardigheden 'informele gesprekken', 'zaken regelen' en 'informatie uitwisselen'. Deze gesprekken zijn bedoeld als illustratie van wat een cursist kan op niveau A1 voor wat betreft de gespreksvaardigheid. Voor elk van de uitstroomperspectieven 'maatschappelijke participatie', 'opvoeding' en 'werk' bestaat een op maat gemaakte checklist.

Op maat gemaakt

De voorbeelden in de checklist zijn in een voor laaggeletterden toegankelijke vorm gegoten. Gezien het (relatief) lage opleidingsniveau van analfabeten is een laag abstractieniveau noodzakelijk. Daarom is gekozen voor het illustreren van de gesprekken door middel van duidelijke tekeningen (zie figuur 2).

Deze tekeningen schetsen de concrete context waarin het voorbeeldgesprek zich voordoet. Zo bieden ze een mogelijkheid om de 'kennis van de wereld' van de leerder te activeren tezamen met zijn kennis van het Nederlands, vooral zijn woordenschat. Dit kan de leerder helpen het gesprek te volgen en beter te beoordelen of hij of zij zo'n

Werk - A1 Gesprekken voeren - Zaken regelen

Nadia praat met Maria bij het kopieerapparaat



Kunt u iets vragen aan een collega?

Figuur 2 Voorbeeld van een tekening uit de checklist 'gesprekken voeren'

Werk - A1 Gesprekken voeren - Zaken regelen

Dialogoog

Maria:Hoi Nadia.

Nadia:Hallo Maria.

Maria:Kan ik je ergens mee helpen?

Nadia:Ja, ik begrijp het niet.

Maria:Wat begrijp je niet?

Nadia:Het kopieerapparaat.

Maria:Zal ik je uitleggen hoe het werkt?

Nadia:Ja, graag.

Figuur 4 Voorbeeld van een dialoog uit de checklist 'gesprekken voeren'.

Dat kan ik met gemak



Dat kan ik met moeite



Dat kan ik nog niet



Dat wil ik leren



Figuur 3 'Monitorgedeelte' in de checklist

gesprek zelf zou kunnen voeren. De tekeningen worden voor de meer gevorderde cursist vergezeld van een schriftelijke omschrijving van de context en de uitgeschreven dialoog zelf. Daarbij wordt de cursisten gevraagd te beoordelen of ze de betreffende taahandeling kunnen uitvoeren. Ook deze

antwoorden zijn geïllustreerd met plaatjes, zodat ze ook begrijpelijk zijn voor leerders die (nog) niet kunnen lezen (zie figuur 3).

Omdat leerders van het Nederlands op dit niveau (A1) zelf nog niet zo veel initiatief nemen, is ook hiermee rekening



gehouden in de checklist. Spreker A binnen elk gesprek neemt steeds het initiatief en houdt het gesprek gaande, zodat spreker B alleen maar hoeft te reageren. (zie figuur 4 voor een voorbeeld van een dialoog). Spreker B demonstreert dus wat de cursist inhoudelijk zou moeten kunnen op niveau A1 (zie figuur 5 voor een bondige beschrijving van het niveau). Uiteraard mag een cursist op A1-niveau daarbij nog wel grammaticale fouten maken en zal hij of zij vaak een sterk accent hebben. De doelen voor het onderdeel 'gesprekken voeren' in de checklist wijken dus niet wezenlijk af van het Raamwerk NT2 en het Portfolio NT2, maar zowel de vorm als de inhoud zijn meer geëigend voor (ex)analfabeten.

Beheersingsniveau:

Kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreektempo te herhalen of opnieuw te formuleren en helpt bij het formuleren van wat de spreker probeert te zeggen. Kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.

Figuur 5 Niveaubeschrijving 'gesprekken voeren', A1. Bron: Raamwerk NT2.

Werken met de checklist 'gesprekken voeren'

Een manier waarop de docent samen met de cursisten aan de checklist kan werken, is de cursisten in de klas eerst de (papieren) checklist voor te leggen, ze de tekening te laten bekijken en deze klassikaal te bespreken. Daarna kan naar de betreffende dialoog geluisterd worden. Dit draagt ertoe bij dat de cursisten gevoel krijgen voor wat voor soort gesprek het is, waar het waarschijnlijk over zal gaan, welke woorden en (standaard)uitdrukkingen daarbij vaak gebruikt worden en welke hiervan de leerder zelf al kent en kan gebruiken.

Verder zou de docent de rol van spreker B extra kunnen benadrukken door het betreffende gesprek eerst meerdere keren klassikaal te laten horen, en daarna na te spelen. Dan kan de docent de rol van de initiatiefnemer op zich nemen en kunnen de cursisten om beurten proberen de rol van spreker B te vervullen. Hierna kan dan klassikaal of in groepjes geëvalueerd worden hoe de cursist het heeft gedaan. Dit bevordert ook weer de ontwikkeling van de reflectievaardigheden van de cursisten.

Als de leerder voldoende zelfstandig kan werken, is het natuurlijk het mooiste wanneer deze zelf inschat wat hij al dan niet al kan. Als de leerder denkt van wel, kan hij of zij buiten de school (of met een medecursist) een dergelijk gesprekje proberen te voeren om na te gaan of de eigen

inschatting klopt. Dit vormt ook weer een extra stimulans tot buitenschools leren.

Bovendien krijgt de leerder zodoende een (beter) idee van wat hij daadwerkelijk kan met de taal die hij op school leert. Als de cursist denkt dat hij een bepaald gesprek (nog) niet kan voeren, kan hij vervolgens bepalen of het iets is wat hij wil leren. Dit zijn enkele suggesties die vooral zijn bedoeld om een idee te geven van hoe er aan de checklist gewerkt zou kunnen worden. Docenten die analfabete leerders van het Nederlands als tweede taal (NT2) en/of laagopgeleide NT2-leerders onderwijzen en met deze checklist gaan werken, kunnen vast nog tal van andere mogelijkheden toevoegen. Belangrijk is vooral dat de cursisten door het werken aan hun checklist gemotiveerd raken, leren individuele doelen te stellen en (zodoende) meer vat krijgen op hun eigen leerproces.

¹ Dalderop, K., F. Teunisse en E. Liemberg (2002). *Raamwerk NT2*. De Bilt: Bve Raad.

² Raad van Europa (2001). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

³ Stockmann, W. (2004). *De toegepaste kunst van geletterdheid*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.

⁴ Straetmans, G.J.J.M. (2004) *Protocol Portfolio Scoring. Een methode voor het systematisch scoren en vaststellen van competenties*. Arnhem: Citogroep.



Intonatie

Het is de toon waarop...

In deze rubriek zal geregeld een onderwerp uit de wetenschappelijke literatuur worden besproken dat interessant is voor lezers van ALFA-nieuws. Daarbij wordt bekeken wat van belang is voor de praktijk van het onderwijs aan laagopgeleide leerders. Als eerste komt het proefschrift aan de beurt van Aaju Chen, die begin dit jaar promoveerde aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Het proefschrift ging over intonatie.

INEKE VAN DE CRAATS/RADBOD UNIVERSITEIT NIJMEGEN

Uit de toon waarop iets gezegd wordt, valt veel af te leiden. De toon verradt de stemming van de spreker of zijn houding ten opzichte van iets of iemand.

Intonatie voegt iets extra's toe aan een taal. Meer dan aan zijn woorden menen we boosheid te herkennen aan iemands stem. Maar als je de kennis die je daarover al hebt, toepast in een tweede of vreemde taal, kun je bedrogen uitkomen. Niet alleen word je dan als tweede-taalleerder vaak verkeerd begrepen, maar ook ontgaan je veel nuances van de nieuwe taal.

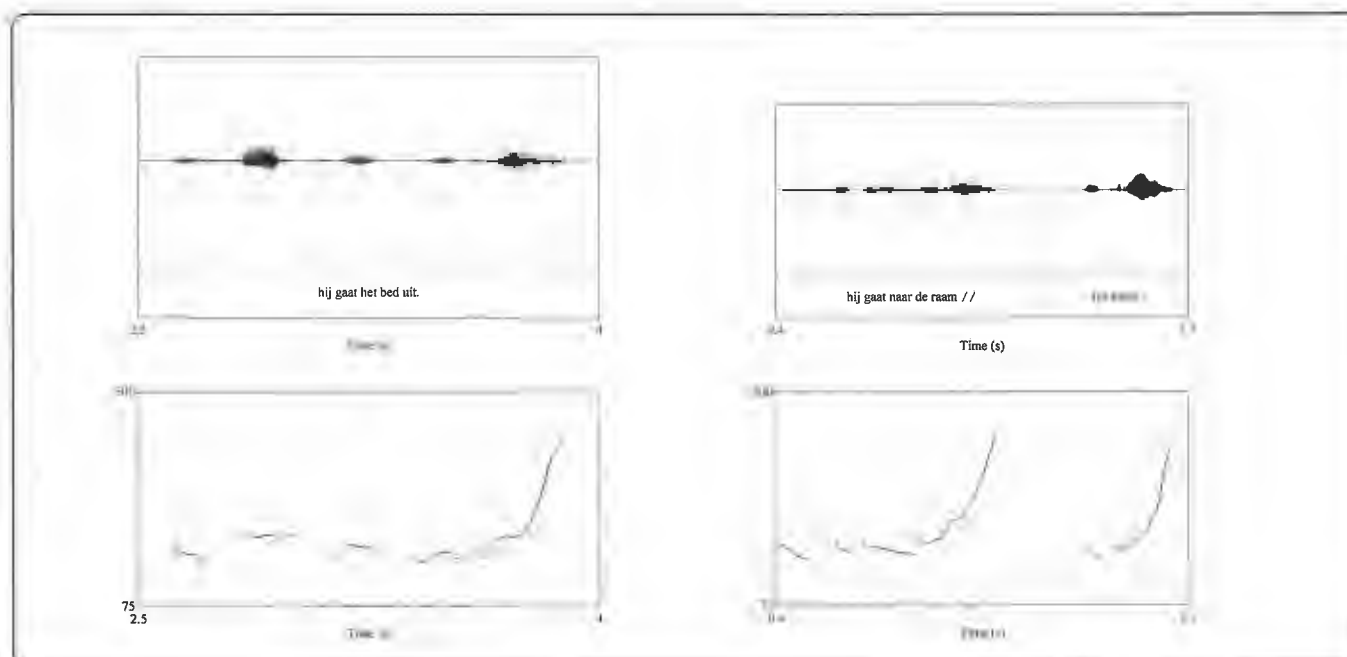
De betekenis van intonatie

In haar onderzoek naar taalperceptie (de manier waarop mensen taal waarnemen) liet Chen luisteraars met verschillende taalachtergrond – Hongaars, Chinees, Duits, Brits-Engels en Nederlands – naar dezelfde zinnen luisteren. Ze wilde weten of de luisteraars dezelfde betekenissen in de intonatie van de spreker hoorden. Wanneer een Nederlander bijvoorbeeld een zin nadrukkelijk met een hogere toon uitspreekt, betekent dat eigenlijk zoveel als: 'Luister naar mij want ik heb iets belangrijks te melden'. Wanneer hij dat ook in het Engels doet, interpreteert een Engelsman die nadruk en hogere toon als een teken van vriendelijkheid. En zeggen we tegen onze Engelse gastheer na afloop van het diner: 'What kind of cheese is this?' met een stijgende toon aan het eind, dan zal hij zich beledigd voelen (wat heb je me nu voorgezet?). Een dalende toon aan het eind en een hoger register, maken de zin veel vriendelij-

ker: 'What kind of cheese is this?' Tja, het is maar een weet. In haar boek geeft Aaju Chen – die Chinese van afkomst is – een voorbeeld uit haar eigen omgeving. Ze belde een keer met haar ouders in China in het bijzijn van enkele huisgenoten. Die schrokken nogal van het telefoongesprek omdat ze dachten dat Aaju ruzie met haar ouders stond te maken. Volgens Chen is het hoge toonregister in het Chinees heel normaal in de communicatie tussen mensen die een goede band met elkaar hebben, maar door haar huisgenoten werd die toon als heel onvriendelijk opgevat.

Universeel en taalspecifiek

Mensen hebben het vermogen om intonatie te herkennen en er betekenis aan te hechten. De menselijke communicatie wordt gestuurd door universele mechanismen, die bepalen hoe toonhoogteverschil in taal gebruikt wordt, dus welke betekenis eraan gegeven kan worden. Die mechanismen zijn biologisch in aanleg en zijn daarom beschikbaar voor alle mensen. Maar niet alle talen maken op dezelfde manier gebruik van deze universele mechanismen. Dat wil zeggen dat uit het hele scala van mogelijkheden een taal als het ware een eigen specifieke keuze gemaakt heeft. De ene taal maakt gebruik van toonhoogteverschil om een vraag aan te duiden, terwijl een andere taal juist op die manier een normale mededelende zin beëindigt. Die verschillen blijken tweede-taalleerders te beïnvloeden in hun gebruik van intonatie. Beginnende tweede-taal-



Figuur 1 Twee zinnen uitgesproken door een Marokkaanse leerder. Boven de golfvorm waarin vooral de klinkers goed zichtbaar zijn. Onder staat de toonhoogte weergegeven in Hertz waarbij duidelijk te zien is hoe deze ineens stijgt binnen het laatste woord van de zin. Ook wanneer de spreker het lidwoord verbetert (de raam wordt het raam) stijgt de toonhoogte nog (bron: corpus Van de Craats – NWO project)

leerders moeten het systeem van de nieuwe taal nog leren en zullen zeker fouten maken. Vergevoerde leerders kunnen erin slagen hun waarneming van intonatie aan te passen aan de taal die ze spreken.

Interferentie van intonatie

Uit Chens onderzoek komt naar voren dat tweede-taalleerders de intonatie van hun moedertaal vasthouden in hun tweede taal. Echt een voorbeeld van interferentie of transfer dus. Iedere NT2-docent heeft daar voorbeelden van meegeemaakt in de klas. Het leggen van de verkeerde klemtoon binnen een woord of binnen een zin zijn daarvan de geijkte voorbeelden. Fransen hebben er een handje van om de klemtoon van een Nederlands woord naar het eind van het woord te verplaatsen. Ook het laatste woord van een Nederlandse zin krijgt dan meer klemtoon, terwijl de toonhoogte stijgt zonder dat het de bedoeling is een vraag te stellen. Marokkaanse leerders zijn geneigd dat ook te doen, ook als zij geen Frans kennen. Op de Nederlandse toehoorder maakt dat de indruk dat het een vraagzin is of dat het om een bijzin gaat waar nog een hoofdzin op gaat volgen. We verwachten nog meer, maar het komt niet. In figuur 1 is zo'n afwijkend intonatiepatroon weergegeven.

Meer aandacht voor intonatie

Aoju Chen stelt dat mensen die een vreemde taal leren, meer

kennis moeten opdoen over intonatie. Daar heeft ze groot gelijk in. Maar ze wist vast niet dat daar in het NT2-onderwijs ook aandacht aan wordt besteed. In de methode IJsbreker bijvoorbeeld staan bij een luistertekst geregeld vragen die gaan over het interpreteren van intonatie. Bovendien zijn er ook nog de Taalriedels waarin op speelse wijze de intonatie van veelgebruikte zinswendingen wordt voorgedaan en ingeoeft. De voorbeelden van de Marokkaanse cursiste die hierboven gegeven werden, komen uit mijn eigen onderzoek. Deze cursiste is nog betrekkelijk aan het begin van haar leerproces (net NT2-niveau 1 behaald). Wanneer zij daarop aangesproken wordt en zelf extra attent hierop is, is zo'n misplaatst intonatiepatroon wel af te leren. Maar aandacht voor intonatie moet er ook verder in het leerproces zijn, want daar kan de leerder veel subtielere en dus ook moeilijkere gevallen tegenkomen. Dat zijn vooral situaties van taalgebruik waarin een T2-spreker zich er niet bewust van is dat intonatie iets speciaals uitdrukt zoals boosheid of juist vriendelijkheid.

Literatuur

Chen, A. (2005). *On the universal and language-specific perception of paralinguistic intonational meaning*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.



Alfabetisering in Andalusië

Op werkbezoek in Spanje

In het kader van een uitwisselingsprogramma tussen Denemarken, Engeland, Spanje en Vlaanderen bezochten Vlaamse collega's het *Centro de Educacion des Adultos* (CEA) in El Puerto de Santa Maria in de provincie Cadiz. Ze bezochten lessen en spraken met docenten. Een verslag van een werkbezoek aan Spanje.

INGE SCHUURMANS/KAREL DE GROOTE HOGESCHOOL, ANTWERPEN

In augustus 2003 ging het Grundtvig 2-programma 'Learning Partnerships' van start. Samen met Denemarken, Engeland en Spanje maakt Vlaanderen deel uit van dit project. Centraal staat ervaringsuitwisseling over de lespraktijk aan laaggeschoolde anderstaligen in het algemeen en analfabeten in het bijzonder. Hiertoe bezoeken we onder andere elkaars lessen. In mei 2004 werden we ontvangen door het *Centro de Educacion des Adultos* (CEA) in El Puerto de Santa Maria in de provincie Cadiz.

In dit centrum volgden oorspronkelijk alleen Spaanse autochtonen lessen. Zowel hoog-, laag- als ongeschoolden konden hier terecht voor het volgen van

diverse cursussen. Vier jaar geleden zijn ze hier echter ook gestart met het geven van lessen aan anderstaligen. Dit betreft voornamelijk taallessen, cursussen rijbewijs en een inburgeringscursus.

Andalusië is autonoom in het maken van haar eigen wetten. De 'Wet op volwassenen en hun ontwikkeling' geeft de CEA's het recht om lessen Spaans voor anderstaligen te organiseren én te geven, afhankelijk van de behoeften van de deelnemers. Volwassenen kunnen in Andalusië les volgen in CEA's, in het secundair onderwijs, op hogescholen en universiteiten. De anderstaligen komen voor het grootste deel uit Noord-Afrika, een kleiner deel komt uit Oost-Europa. De vrouwen zijn duidelijk in de meer-

derheid; vrouwen vormen 80% van de cursisten.

De alfales

We gaan een kijkje nemen bij de lessen voor anderstaligen. De alfabetiseringsles gaat beginnen. Er komt een echtpaar binnen, een vrouw met een kindje en nog twee andere vrouwen. Vandaag zal het gaan over 'voeding'. De groep bestaat uit zes personen, allemaal afkomstig uit Noord-Afrika. Eén persoon heeft zich vandaag afgemeld voor de les. Jany, de lerares, vertelt ons dat alle cursisten al een zekere mondelinge kennis van het Spaans hadden voor ze aan de cursus begonnen. Ze zijn echter allemaal volledig ongeletterd.



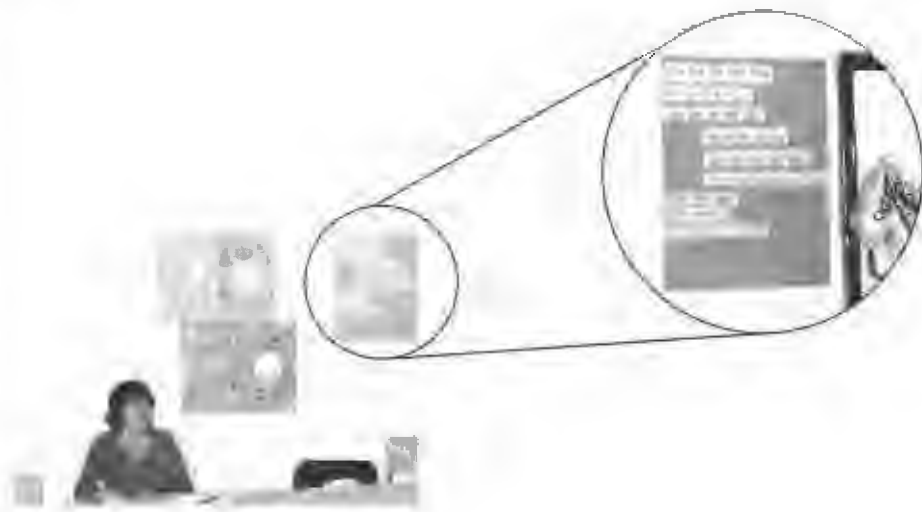
De les begint met het bekijken van drie tekeningen over ontbijt, lunch en diner. Jany stelt vragen als 'wat eet je 's morgens, 's middags en 's avonds?'. Onder de tekeningen staan de namen van allerlei voedingsmiddelen zoals vlees, koffie, thee, melk, brood. Vervolgens bekijken ze de collages aan de muur die de deelnemers in een vorige les hebben gemaakt. De cursisten noemen tien dingen op die ze zien en maken hiermee een nieuwe collage met als onderwerp 'wat kan er op een bord?'. Om de collage te maken zoeken de cursisten allerlei voedingsmiddelen in tijdschriften, knippen deze uit en plakken ze op. Als de cursisten klaar zijn, wordt de oefening klassikaal besproken aan de

hand van de vraag 'wat vind je het lekkerst?'. Na dit mondelinge gedeelte volgt het schriftelijke onderdeel. Jany schrijft de datum op het bord en de cursisten schrijven die over in hun schrift. De maanden van het jaar worden nog eens mondeling herhaald. Nu volgt een soort dictee. De lerares zegt een woord en de cursisten moeten het woord auditief ontleden en dan opschrijven. Er is al

wel voorkennis van de lettergrepen van het Spaans; hiervan hangt een overzicht aan de muur in het lokaal. Deze lettergrepen vormen de basis van de alfabetiseringslessen en de methode die hier gebruikt wordt, gebruiken ze ook in het lager onderwijs. Het feit dat het Spaans

een eenvoudige lettergrepenstructuur heeft, maakt dat het leren lezen veel gemakkelijker gaat dan in het Nederlands. Het Spaans heeft namelijk vooral lettergrepen van het type medeklinker-klinker en weinig medeklinker-clusters zoals het Nederlands. Als je al die combinaties van medeklinker-klinker kent (bijvoorbeeld 'ba', 'be', 'bi', 'bo', 'ma', 'me', 'mi', enzovoort) ben je al een heel eind.

Na het dictee is de les voorbij. Een les duurt in principe twee en een half uur, maar we zijn in ieder geval vandaag al wat later begonnen. De cursisten zijn er zeker niet allemaal op tijd en gaan vaak ook weer wat eerder weg. Er is geen pauze voorzien.



Knelpunten

Na de les praten we nog wat na met Jany en met Angèl, de directeur van het CEA. Zij vertellen dat alle docenten weliswaar een opleiding tot leerkracht lager onderwijs hebben, maar dat niemand gespecialiseerd is in het geven van Spaans als tweede taal. Alle docenten die Spaans als tweede taal geven, spreken alleen maar Spaans; geen van hen spreekt een andere taal. Omdat Spaans als tweede taal een nieuw vakgebied is in de provincie Cadiz, zijn er voor docenten tot nu toe weinig mogelijkheden om zich hierin te bekwamen. Men kan een korte cursus volgen en verder zijn er regelmatig bijeenkomsten met andere docenten uit de provincie waar ervaringen uitgewisseld worden.

Cursisten kunnen in het centrum maximaal vijf uur per week les volgen. Bovendien zijn cursisten vrij onregelmatig aanwezig én moeten er steeds nieuwe cursisten opgenomen worden in bestaande groepen. Dit maakt dat er weinig continuïteit en zichtbare resultaten zijn. Voordat cursisten gaan deelnemen aan de lessen hebben zij wel een gesprek gehad met één van de medewerkers van het CEA. Er wordt

geen gebruik gemaakt van een intake-formulier of intake-toets; alleen het onderscheid tussen analfabeet en gealfabetiseerd wordt gemaakt en aan alle mensen wordt gevraagd in welke cursussen van het CEA zij mogelijk geïnteresseerd zijn.

Jany en Angèl noemen ook het gebrek aan goede lesmethodes en materiaal als groot knelpunt. Nochtans zijn er verschillende methodes voorhanden, maar volgens de docenten voldoen deze niet. Zij maken hun eigen materiaal of passen bestaand materiaal zo goed mogelijk aan. Er wordt veel gebruik gemaakt van een overheadprojector en posters aan de muren.

Overeenkomsten en verschillen

Wij hadden bij dit bezoek aan Spanje regelmatig een déjà vu-gevoel. Het onderwijs aan anderstaligen deed ons denken aan de situatie in de basiseducatie bij ons in de beginjaren: de inzet en inzichten zijn er, maar vooral de infrastructuur ontbreekt nog. Er is te weinig structuur, zowel op beleids- als op lokaal niveau. Elke docent is voor zijn of haar eigen lessen bezig met de inhoud, maar hierover is nauwelijks breder overleg. De cursisten krijgen les, maar komen en gaan wanneer ze wil-

len en worden hierin niet begeleid. Ook zijn de doorstroommogelijkheden naar een andere opleiding of naar tewerkstelling zeer beperkt. Er zijn weinig contacten met andere instellingen; de energie gaat vooral nog naar de eigen organisatie. De docenten zijn zeer gemotiveerd maar het ontbreekt hen aan vorming en lesmateriaal.

Onze Spaanse partner hoopt in dit project meer inzicht te krijgen in de ontwikkelingen die organisaties die al veel ervaring hebben in het werken met laaggeschoolde anderstaligen, hebben doorgemaakt. Volgens mij is één van de belangrijkste algemene evoluties het feit dat we ons in de loop van de jaren steeds meer zijn gaan bezighouden met de essentie, namelijk met de vraag *wat* onze cursisten nodig hebben en *hoe* we hen dat zo goed en efficiënt mogelijk kunnen aanbieden.

En ja, we hebben ons een plaats verworven in het bredere onderwijsveld, en ja, onze opleidingen zijn inmiddels gestructureerd, en ja, onze docenten worden opgeleid en krijgen allerlei vorming. De Spaanse collega's zijn dan ook zeker blij met de mogelijkheden die het project biedt tot ervaringsuitwisseling.

Achmed: analfabeet én ingeburgerd

Portret van een oudkomer

Lang niet alle oudkomers in Nederland beantwoorden aan het beeld dat minister Verdonk en de media de laatste tijd vaak schetsen (onaangepast, geïsoleerd, geen beheersing van het Nederlands), zelfs analfabete oudkomers niet. Een van die oudkomers is Achmed (pseudoniem). Het gesprek met Achmed werd enige tijd geleden gevoerd door Jeanne Kurvers, in het kader van haar onderzoek.

JEANNE KURVERS/UNIVERSITEIT VAN TILBURG

Achmed woont in een rustige straat met diepe voortuinen. In zijn voortuin staan een Hollandse tuinkabouter en een groot Marokkaans bord van aardewerk broederlijk naast elkaar. In de woonkamer hangen slingers: de jongste dochter is net elf jaar geworden. Achmed werd in 1943 geboren in Alkin, een dorpje in Marokko. Hij is nooit naar school geweest. Achmed verstaat mijn Nederlands goed, maar spreekt zelf makkelijker de lokale streektaal, het Limburgs. In Marokko werkte hij op de boerderij van zijn vader. 'Die had 300 schapen, geiten, wat koeien, maïs, sinaasappels en koren.' Veel mensen uit zijn dorp trokken naar de stad, of gingen als gastarbeiders werken in Europa. 'Ik wam op 17 juni 1966 naar

Nederland', vertelt Achmed. Zijn vrouw en vier kinderen kwamen in 1980. In Nederland werden nog twee meisjes geboren. Achmeds vrouw is in Marokko ook nooit naar school geweest. Ze zit nu ongeveer een jaar op alfabetiseringsles. Tijdens het interview met Achmed, in de namiddag, komen om de beurt zijn kinderen thuis. Zij luisteren naar wat hun vader vertelt en vullen af en toe aan.

Achmed is op het moment dat dit interview gehouden wordt, met de VUT. Hij werkte meer dan 20 jaar in een steenfabriek, in de steenovens. 'Dat was zwaar en warm werk', vertelt hij, 'maar het verdiende wel goed. Tijd voor Nederlandse les was er in die jaren niet. Wij moesten meteen aan het werk.' Er werkten ongeveer twintig Marokkanen

in de fabriek en Achmed werd gevraagd voor de personeelsvereniging. Hij zat daar als enige Marokkaan met zes Nederlandse mannen in en organiseerde ondermeer het Sinterklaasfeest voor de kinderen van het personeel en uitstapjes naar pretparken. Zijn dochter van dertien voegt eraan toe dat ze Sinterklaas vroeger altijd heel leuk vond, vooral als zwarte Piet op bezoek kwam. 'Nu is het ook heel leuk', vertelt haar jongere zusje, 'nu trekken we briefjes met een naam en dan maken we een surprise, soms met een versje erbij.' Achmed was meestal de chauffeur en de kinderen weten nog heel goed dat zwarte Piet dan soms ook even thuis aanwipte.

Nu is Achmed met de VUT, daarvoor was hij enkele jaren werkloos; de steen-



fabriek is failliet gegaan. 'Alles wat eerst met de hand gemaakt werd, wordt nu met machines gemaakt', voegt Achmed er als verklaring aan toe.

Achmed vertelt dat hij in al die jaren nooit iets gemerkt heeft van discriminatie. Vroeger ging het 'heel, heel goed', zegt hij, 'toen wij kwamen, hielp de politie met het zoeken van een huis of werk.' Nu vindt hij de tijd overigens veel zorgelijker, met al die werkloosheid en de jeugd die op straat hangt. Achmed zelf spreekt het liefst Arabisch, zijn kinderen spreken het liefst Nederlands. Hij is nooit op les geweest in Nederland. 'Ik moest werken als een ezel', vertelt hij. Maar hij leerde wel Nederlands op het werk, vooral door goed te luisteren en te onthouden; sjeurker (kruiwagen), steen en hardsteen waren zo'n beetje de eerste woorden die hij leerde. En brood.

In het begin leerde hij niet zoveel, vertelt hij, maar later wel. Want toen de mijnen sloten, kwamen er veel verschillende nationaliteiten in de fabriek werken: Marokkanen, Turken, Italianen, Spanjaarden en Portugezen. Dan moest je wel Nederlands praten.

Achmed vertelt dat hij het helemaal niet moeilijk vindt om iets te onthouden. Zijn dochter bevestigt dat: 'Pappa kan alles heel goed onthouden. Hij zegt bijvoorbeeld, denk je hierom en heb je daaraan gedacht? Dan heb ik er zelf niet aan gedacht.' Meestal kijkt hij wel op de kalender (die hangt aan de muur)

en dan weet hij bijvoorbeeld, o ja, het is de 25ste, dan moet ik naar de bank.

Achmed vertelt dat hij niet kan rekenen maar zijn dochter lacht hem uit en corrigeert hem. 'Sommen maken bedoelt hij', zegt ze. Ik leg uit dat ik bijvoorbeeld dacht aan dingen als betalen en weten hoeveel je terugkrijgt. 'Ja, dat wel, als je dat bedoelt kan elke Marokkaan rekenen', lacht Achmed. In het begin vond hij het omgaan met Nederlands geld overigens wel moeilijk. Hij gaf dan altijd gewoon wat papiergeld en wachtte maar af wat hij terugkreeg.

Achmed weet wanneer hij geboren is, en als hij het niet meer zou weten, zou hij bij de gemeente kijken. Zijn precieze geboortedatum is overigens niet bekend: 'Daar hebben ze toen "1-7" neergezet. Dat doen ze bij iedereen.' Alle telefoonnummers die hij drie keer gezien heeft, kan hij onthouden, vertelt hij, ook de nummers voor Marokko. Zijn kinderen niet, die moeten altijd alles opzoeken. Maar Achmed laat wel altijd de kinderen de telefoon aannemen.

Achmed zegt dat hij zijn naam kan schrijven. Dat kon hij in Marokko al, van zijn broers geleerd. Hij kan nu ook zijn handtekening zetten, zegt hij. In Marokko tekenden veel mensen die niet konden lezen en schrijven met hun duim. Achmed vindt dat eigenlijk beter dan een handtekening zetten, want een vingerafdruk is niet te vervalsen. Hij herkent zijn naam ook op de post, maar doorgaans

handelen de kinderen de post af.

Als hij ergens naar toe moet waar hij nog nooit geweest is, gaat hij de weg vragen. 'Dan zeggen ze bijvoorbeeld eerste links, tweede rechts. Dat is geen probleem.' Met verkeersborden heeft hij ook geen moeite. Hij rijdt al meer dan vijftientig jaar auto in Nederland. Het rijbewijs halen was ook geen probleem; dat heeft hij in Marokko gehaald. Zijn zoon, die er inmiddels ook bij is gekomen, lacht: 'Dat is daar wel een beetje makkelijker dan hier. Daar krijg je misschien maar twee vragen, hier wel zeventig.' Soms, in het ziekenhuis bijvoorbeeld, vindt Achmed het wel lastig de goede afdeling te vinden, maar dan probeert hij te onthouden of de naam bijvoorbeeld kort is of lang, of er twee dezelfde letters in de naam van de afdeling staan, of letters van zijn naam. 'En anders vraag ik het gewoon', voegt hij toe. 'We hebben toch allemaal een mond?'

Een tuinkabouter, vijftientig jaar in de steenfabriek, altijd belasting betaald, lid van de personeelsvereniging, slingers, verjaardagsfeestje, surprises en versjes met Sinterklaas, een kerstboom met Kerstmis. Zijn jongste dochter zit op judo en werd jeugdkampioen van Limburg. Redelijk ingeburgerd zou je denken. Maar Achmed zou misschien wel zakken als hij nu verplicht zou worden inburgeringsexamen te doen. Nooit de gelegenheid gehad om naar school te gaan.

Neem een proefabonnement op ALFAnieuws

ALFAnieuws is een tijdschrift over onderwijs in lezen, schrijven (NT1 en NT2) en primaire rekenvaardigheden. Dit praktische tijdschrift is bedoeld voor alle docenten die lesgeven aan leerlingen met minder dan twee jaar voortgezet onderwijs. In het tijdschrift wordt aandacht besteed aan projecten uit het vakgebied/onderwijsveld; het bevat ook signalementen en recensies van interessante boeken en artikelen en er wordt in ieder nummer een taal centraal gesteld. Daarnaast bevat ALFAnieuws kant en klare teksten, werkbladen of spellen die direct in de klas gebruikt kunnen worden.

Wanneer u nu een proefabonnement neemt op ALFAnieuws, ontvangt u de komende twee nummers voor slechts € 8,00. Hierna wordt het abonnement automatisch met een jaar verlengd, tenzij u uiterlijk

voor 15 december 2005 schriftelijk of per e-mail heeft opgezegd bij Uitgeverij Coutinho.

ALFAnieuws verschijnt vier keer per jaar. Een jaarabonnement kost € 19,50; losse nummers kosten € 5,00. Bij een collectief abonnement ontvangt u bij 2 t/m 5 exemplaren 10% korting. Vanaf 6 exemplaren ontvangt u 25% korting. Om hiervoor in aanmerking te komen moet zowel het verzend- als het factuuradres gelijk zijn.



www.coutinho.nl/alfanieuws

Antwoordbon



Ja, ik neem tot het einde van dit kalenderjaar een proefabonnement op ALFAnieuws à € 8,00. Ik betaal het abonnementsgeld na ontvangst van de acceptgiro van Uitgeverij Coutinho. Het abonnement wordt automatisch met een jaar verlengd, tenzij uiterlijk voor 15 december van het lopende jaar schriftelijk of per e-mail wordt opgezegd bij Uitgeverij Coutinho.

Mijn gegevens:

instelling _____

naam _____

(m/v)*

adres _____

postcode / plaats _____

telefoonnummer _____

e-mailadres _____

* svp doorhalen wat niet van toepassing is.

ALFA
nieuws

Postzegel
niet nodig

Uitgeverij Coutinho
Antwoordnummer 620
1400 WB Bussum