
Taakgericht onderwijs in 0031

In dit artikel wordt de taakgerichtheid van de leergang 0031¹ onder de loep genomen. Na een korte karakterisering van de leergang wordt het onderscheid tussen doeltaken en pedagogische taken besproken aan de hand van voorbeelden uit de leergang. Vervolgens komt aan de orde hoe de leerder een cyclus van analyse en synthese doorloopt. Nu eens wordt de taal geleerd bij het uitvoeren van taken waarbij de leerder zelf zijn eigen leerpunten bepaalt. Dan weer krijgt hij expliciet regels van het taalsysteem voorgeschoteld, die hij vervolgens, na ze te hebben begrepen en geleerd integreert in zijn taalgebruik. Ook hierbij worden voorbeelden uit de leergang gegeven. Ten slotte komt aan de hand van recent onderzoek in de praktijk van het NT2-onderwijs aan de orde over welke kennis en vaardigheden een docent moet beschikken om efficiënt met 0031 te werken.

0031 is een leergang die past in de traditie van functioneel, communicatief lesmateriaal. De leergang is thematisch opgebouwd en de nadruk ligt op communicatie in de doeltaal en op de inbreng van eigen ervaringen van de leerders. Er wordt authentiek tekstmateriaal gebruikt en aan de functionele taalvaardigheden wordt geïntegreerd gewerkt. Daarnaast komen de linguïstische vaardigheden woordenschat, grammatica en uitspraak en intonatie aan bod. Er is ruime aandacht voor het leerproces, met name voor studievoordigheden en woordleerstrategieën evenals voor taalbeschouwing en zelfevaluatie.

De doelgroep bestaat uit cursisten met minstens enige jaren voortgezet onderwijs in eigen land. Ze worden verondersteld een basiscursus te hebben doorgewerkt (bijvoorbeeld *Code Nederlands deel 2, Help 2* of *Nederlands voor Buitenlanders (de Delfse Methode)* en werken toe naar het Staatsexamen Neder-

lands (Programma 2). In termen van het Referentiekader (Liemberg & Hulstijn 1996) wordt de leerder gebracht van eind niveau 2 tot bijna niveau 4.

Pedagogische taken en doeltaken

Wanneer men 0031 bekijkt vanuit het perspectief van het onderwerp van dit themanummer, de taakgerichtheid, dan kunnen de taken in de leergang onderscheiden worden in twee soorten: pedagogische taken en doeltaken.

Onder pedagogische taken verstaat men taken die in het gewone leven kunnen voorkomen maar die ingebed zijn in een pedagogische context. Dat wil zeggen, ze worden begeleid door instructie voor en na de taak, waardoor ze gemakkelijker worden uitgevoerd en waardoor duidelijker wordt wat er zoal te leren valt. Doeltaken zijn taken die buiten de klas, in het 'echte' leven worden uitgevoerd. Ze bevatten meestal weinig of geen pedagogische steun: de cursisten moeten ze zelf uitvoeren.

PEDAGOGISCHE TAKEN Deze kunnen op verschillende manieren onderscheiden worden. Ten eerste kan onderscheid gemaakt worden in de mate van *geplandheid*. De taken in 0031 zijn alle in meerdere of mindere mate gepland. Dat betekent meestal dat de leerders de uitvoering van de taken op verschillende manieren voorbereiden. Deze planning kan meer of minder strak zijn uitgewerkt.

Ten tweede is er onderscheid tussen *open* en *gesloten* taken. In gesloten taken moeten de leerders komen tot één oplossing, terwijl dat er bij open taken meer kunnen zijn. Ook dit onderscheid kan in gradaties voorkomen: een opdracht kan meer of minder open of gesloten zijn.

Taken kunnen ten slotte ook worden onderscheiden door het aantal personen dat actief deelneemt aan de taak. Er zijn taken met *eenrichtingsverkeer*, waarbij slechts één persoon aan het woord is tegenover taken met *twee-richtingsverkeer*, waarin meer personen actief (moeten) deelnemen aan de interactie.

In de afbeeldingen staan voorbeelden van pedagogische taken in 0031 die worden gekarakteriseerd volgens de gegeven onderschei-

dingen. Het zijn taken waar cursisten in de buitenwereld mee te maken kunnen krijgen: een verhaal vertellen, een mening verdedigen en iemand van de juistheid van die mening overtuigen, een mening formuleren en met argumenten onderbouwen.

Opdracht 9

Floris en Blanchefloer

In bijna iedere cultuur vind je wel een verhaal met een bekend liefdespaar. In Nederland luisterde men meer dan zeventienhonderd jaar geleden naar een verhaal over Floris en Blanchefloer. Je docent vertelt nu het verhaal. Luister naar de docent en probeer de belangrijkste dingen te onthouden.

Opdracht 10

Werk samen

Ken je ook een verhaal over een liefdespaar uit je eigen cultuur? Probeer je zo veel mogelijk van het verhaal te herinneren. Als je het niet meer precies weet, zoek het dan op of bel iemand op die het verhaal ook kent. Vertel het verhaal en neem het op op een cassettebandje.

Bedenk daarbij van tevoren hoe je het gaat vertellen:

- de namen van de personen
- iets over hun uiterlijk, maatschappelijke positie enzovoort
- het probleem
- de afloop van het verhaal

Luister naar je eigen verhaal. Is het een begrijpelijk verhaal? Is het te verstaan, denk je? Neem het verhaal nog een keer op en verbeter je fouten.

Wie wil, vertelt het verhaal aan de hele groep.

Afbeelding: Voorbeeld van een taak met 'eenrichtingsverkeer'

De taak in opdracht 10 is een voorbeeld van een taak met eenrichtingsverkeer. Er is sprake van planning door de voorbereiding van de taak in opdracht 9, het vertellen van een verhaal en het geven van instructies over de opbouw van het verhaal. Deze planning is niet erg strak. Voorts is de taak nogal open: men kan een verhaal kiezen dat men kent.

Afbeelding 2 geeft een voorbeeld van een

taak met 'meerrichtingsverkeer' (meerdere personen nemen aan het gesprek deel). Hij is vrij precies gepland en gesloten van karakter omdat men een nauw omschreven rol moet spelen.

Effect van de drie taakaspecten

In onderzoek is gekeken naar de invloed van de drie genoemde taakaspecten op het taalgebruik van tweede-taalleerders tijdens het uitvoeren van de taak (Ellis 1994). Hieruit bleek dat het voorbereiden van een taak resulteert in complexere taal, gevarieerder woordgebruik en syntactisch ingewikkelder zinnen dan wanneer men onvoorbereid aan de taak moet beginnen.

Als sprekers gesloten taken uitvoeren, blijken ze preciezer te (moeten) zijn, moeten ze dezelfde dingen vaker uitleggen, komen dezelfde taal en hetzelfde onderwerp vaker langs. Open taken geven daarentegen meer (interactieve) vrijheid.

Bij het uitvoeren van taken met tweerichtingsverkeer bleek meer betekenisonderhandeling voor te komen dan bij taken met éénrichtingsverkeer: er worden vaker vragen over en weer gesteld ter verduidelijking van wat er gezegd wordt dan bij taken met eenrichtingsverkeer.

Deze onderzoeksresultaten geven geen duidelijk uitsluitsel over de vraag wat voor soort taak het beste zou zijn voor het leren van de taal. Ook vanuit pedagogisch oogpunt lijkt er veel te zeggen voor afwisseling van de verschillende soorten taken. Leerders moeten niet steeds op dezelfde manier bezig zijn. Soms is het prettig rustig in je eentje te oefenen met een cassetterecorder en te proberen om je verhaal zo perfect mogelijk te laten zijn. De volgende dag is een vrije discussie waarin iedereen in groepjes zijn mening mag/kan zeggen en waarin niet alles vastligt, interessant. De dag daarop vormt het zoeken naar één oplossing voor een probleem waar iedereen het mee eens moet zijn, een uitdaging. Bij het ontwerpen van 0031 is ervoor gekozen een evenwichtige verdeling te maken tussen de verschillende pedagogische taken.

De taken in afbeelding 1 en 2 zijn spreek-

Opdracht 25

Werk samen

De tekst 'Wat gebeurt er?' bestaat uit een aantal ervaringen van mensen. Lees de teksten en help elkaar de teksten te begrijpen.

Wat gebeurt er?

'Enkele weken voor ik bijna stierf was er een goede vriend van mij, Bob, overleden. Op het moment dat ik buiten mijn lichaam kwam, had ik het gevoel dat Bob daar stond, vlak naast me. Ik zag hem in mijn geest voor me en ik voelde zijn aanwezigheid.

Herhaaldelijk vroeg ik hem: «Bob, waar ga ik nu heen? Wat is er gebeurd? Ben ik dood of niet?» En hij gaf me niet eenmaal antwoord, hij zei geen boe of bah. Maar tijdens die periode in het ziekenhuis was hij er vaak en telkens vroeg ik hem weer: «Wat gebeurt er?», maar hij antwoordde nooit. En op de dag dat de artsen zeiden dat ik zou blijven leven, ging hij weg. Ik heb hem niet weer gezien, noch zijn aanwezigheid gevoeld. Het was bijna alsof hij wachtte tot ik die laatste grens voorbij zou zijn; dan zou hij spreken en me precies vertellen wat er gaande was.'

Dr. A. Raymond, Leven na dit Leven. Streng-holt 1977

'Zolang ik me herinner waren er beelden en stemmen maar een probleem is dat nooit geweest. Het hoorde er gewoon bij. Regelmatig twijfel ik aan waarnemingen, zelfs als het twee dagen later in de krant staat. Ik «zie» bijvoorbeeld een vliegtuig in zee storten en twee dagen later gebeurt het echt. Begin 1985 zag ik Sarajevo al branden enzovoort.'

Paravisie, jrg 11, nr 7, juli 1996

'Terwijl ik ernstig ziek in het ziekenhuis lag, kwamen er steeds beelden op me af, alsof ze op een televisiescherm geprojecteerd waren. Het waren beelden van mensen; ik zag een

persoon, die zich naar het scheen op enige afstand in de ruimte bevond, en die persoon kwam dan op me af en ging langs me heen en dan verscheen er weer een ander. Ik was me er volledig van bewust dat ik me in de ziekenhuiskamer bevond en dat ik ziek was, maar ik vroeg me wel af wat er nu precies aan de hand was. Sommige van die mensen kende ik persoonlijk – dat waren vrienden en familieleden – maar anderen kende ik niet. Plotseling kwam ik tot het besef dat al diegenen die ik kende, overleden mensen waren.'

Dr. A. Raymond, Leven na dit leven, Streng-holt 1977

Opdracht 26

Werk samen

Vorm een groepje van drie personen. Jullie hebben alle drie een andere rol. De eerste persoon is er zeker van dat het waar is wat de mensen in de teksten gezien en gehoord hebben. De tweede persoon is er zeker van dat het niet waar is. Hij/zij kan overal wel een andere verklaring voor bedenken. De derde persoon twijfelt.

Zoek dan de mensen in de klas op die dezelfde rol als jij gaan spelen. Bespreek met elkaar welke argumenten je kunt gebruiken om jouw mening te verdedigen.

Opdracht 27

Werk samen

De groepjes van drie komen weer bij elkaar. Eerst vertelt ieder kort wat hij of zij vindt van de verhalen. Daarna ga je met elkaar discussiëren over de vraag of het volgens jullie waar is wat de mensen in de teksten beschrijven. Probeer de anderen te overtuigen van jouw mening.

Breng daarna verslag uit aan de groep over jullie discussie. Vertel:

- . welke verklaringen gegeven zijn
- . of jullie het met elkaar eens geworden zijn
- . of het moeilijk was om elkaar te overtuigen

Afbeelding 2: Voorbeeld van een taak met 'tweerichtingsverkeer'

taken. De schrijftaken zijn alle meer of minder gepland en kunnen open of gesloten zijn. Afbeelding 3 geeft een voorbeeld van een schrijftaak. Na een leestekst met opdrachten over een poster over Amsterdam waarop een blowende Van Gogh is afgebeeld, krijgen de cursisten de taak. Dit is een strak geplande taak die open is in die zin dat men wel zijn eigen mening kan geven en onderbouwen met argumenten.

Opdracht 19

Wat vind jij ervan dat er reclame wordt gemaakt voor Amsterdam als stad met drugs en alcohol? Schrijf een tekst van ongeveer zestig woorden met je mening en een of meer argumenten. Maak twee alinea's: in de eerste alinea beschrijf je het onderwerp en geef je je mening en in de tweede alinea schrijf je waarom je dat vindt en maak je een afsluitende zin.

Controleer je tekst op de volgende punten:

- heb je het onderwerp van de tekst geïntroduceerd?
- is je mening duidelijk?
- is het duidelijk waarom je die mening hebt?
- heb je duidelijk geschreven?
- staan de persoonsvormen op de goede plaats?
- klopt de spelling?

Afbeelding 3: Voorbeeld van een schrijftaak

DOELTAKEN Om de leerder een stukje dichters te brengen bij het gebruiken van taal buiten de leersituatie zijn in elk hoofdstuk van 0031 doeltaken opgenomen. In de leerang worden ze 'buitenschoolse opdrachten' genoemd. Ze bevatten meestal weinig of geen pedagogische steun: de cursisten moeten ze zelf voorbereiden, plannen en uitvoeren. Wel wordt de opdracht in de klas uitgelegd en wordt van de cursisten verwacht in de klas de resultaten van hun werk te laten zien of te bespreken. In afbeelding 4 staat een voorbeeld van zo'n doeltaak.

Deze taak is nauw omschreven, maar de cursisten moeten zelf bedenken over welk onderwerp ze iets willen weten, welke partij ze willen aanschrijven enzovoort. Het is de bedoeling dat het uitvoeren van deze doelt-

aken de *transfer* van wat geleerd is naar de 'echte' werkelijkheid vergemakkelijkt.

Opdracht 26

Werk samen

Vorm een groepje van drie cursisten. Bedenk met elkaar over welk politiek onderwerp je de mening zou willen weten van een politieke partij. Dit mag zowel een onderwerp uit de lokale politiek zijn (uit de gemeente waar je woont) als uit de landelijke politiek.

Kies vervolgens alle drie een andere politieke partij aan wie je de informatie wilt vragen. Schrijf een brief waarin je om de informatie vraagt. Vergelijk de drie brieven met elkaar en verbeter waar nodig je brief. Een voorbeeld van een formele brief vind je in hoofdstuk 2.

Zoek het adres van de politieke partij. Je kunt in de telefoongids kijken, de gemeente of het informatienummer 0800 bellen of in de tekst 'Inlichtingen' in dit hoofdstuk kijken.

Stuur je brief op. Neem de informatie die je krijgt mee naar de klas.

Afbeelding 4: Voorbeeld van een doeltaak

Een cyclus van analyse en synthese

In de inleiding op dit themanummer wordt als een van de principes van taakgericht onderwijs genoemd: 'Taalleerders – en zeker jonge taalleerders – leren taal door met taal bezig te zijn, daar feedback op te krijgen en niet door het taalsysteem van naaldje tot draadje uitgelegd te krijgen. Een taal leer je al doende. (...) Het is de taalleerder die zijn taalgebruik vaak onbewust, soms ook bewust – analyseert en er regelmatigheden en uitzonderingen in ontdekt' (zie p. 283).

Ook gebruikers van 0031 zullen dikwijls op bovengenoemde manier bezig zijn met de taal. Zowel receptief als productief wordt veel eigen activiteit van de leerders verwacht. Zij moeten luisteren en kijken naar video-opnamen, teksten lezen en opdrachten uitvoeren waarin gesproken en geschreven wordt, zonder dat hun alles wordt uitgelegd door de docent. Van de cursisten wordt een actieve analyserende houding verwacht als zij bezig zijn met de functionele taalvaardigheden. Zij

kiezen zelf wat ze nodig hebben om hun taken uit te voeren. In situaties waarin zij onder druk staan vlot te moeten communiceren, richten ze zich waarschijnlijk voornamelijk op de betekenis van de taal.

Het is zaak veel te oefenen en bij voorkeur zelfstandig: al doende leert men. Zo wordt de interactie steeds vloeiender en gaat deze in snelheid steeds meer lijken op die van *native speakers* van het Nederlands.

Maar dat is één kant van het verhaal. Leerders van het Nederlands als tweede taal en zeker volwassen leerders moeten naast het oefenen in de functionele vaardigheden ook werken aan de vormkant van de taal.

Door cursisten uit de doelgroep van 0031 worden vaak nog min of meer ernstige syntactische fouten gemaakt in de productie. De persoonsvorm wordt bijvoorbeeld nogal eens op een verkeerde plaats gezet, zowel in de hoofdzin als in de bijzin. Ook worden er regelmatig woorden verkeerd uitgesproken of is de zinsintonatie van dien aard dat men niet goed begrepen wordt. Tenslotte moet aan het opbouwen van een woordenschat van voldoende omvang door de tweede-taalleerders veel tijd en energie besteed worden als ze erin willen slagen op *near-native* niveau te komen, hetgeen noodzakelijk is om bijvoorbeeld een opleiding te volgen in Nederland.

De leerder moet zich steeds accurater kunnen uitdrukken en daarvoor moet zijn taalgebruik een steeds gedegener structurele onderbouwing hebben in de zin van kennis en beheersing van de linguïstische vaardigheden.

De tweede-taalleerder heeft dus nog een extra 'taak'. Zijn taalgebruik moet als het ware opgerekt worden (zie ook Ellis 1994). En daarbij kan hij zeker nog wel steun gebruiken in de vorm van uitleg omtrent vorm- en gebruiksregels. In 0031 worden daarom in kaders expliciete 'regels' aangeboden op het gebied van grammatica en het leren van woorden. In die zin is er in 0031 ook sprake van synthetisch onderwijs (zie noot 2 van het artikel van Van den Branden & Kuiken): (on)regelmatigheden in de taal worden afzonderlijk en expliciet aan de leerder aangeboden en uitgelegd. De activiteit van de leerder bestaat dan uit het begrijpen en eventueel leren van de regels die in een latere fase verwerkt worden in zijn taalproductie (gesynthetiseerd).

Interessant in deze discussie is de opmerking van Skehan (1996) dat bij het taakgericht leren gestreefd moet worden naar een constante cyclus van analyse en synthese; dat dit moet worden bereikt door het manipuleren van de aandacht van de leerders; en dat er op een evenwichtige manier toegewerkt moet worden naar drie doelen: de taal moet qua structuur worden verbeterd en moet daarnaast steeds accurater en ook vloeiender worden.

In 0031 vindt een dergelijke afwisseling plaats door het sturen van de aandacht van de leerders. Het spotlicht staat als het ware nu eens gericht op de ene kant en dan weer op de andere kant. In de leergang is dit bijvoorbeeld goed te zien in de aanwijzingen voor *feedback*. Hierbij zitten behalve aanwijzingen die betrekking hebben op de inhoud, ook aanwijzingen die de linguïstische vaardigheden betreffen (zie afbeelding 3). De aandacht van de leerder wordt op dat moment, dat wil zeggen na het uitvoeren van de taak, op inhoud en vervolgens op vormelijke correctheid gericht. In spreekopdrachten kan hij opnames van zijn eigen taalgebruik nogmaals beluisteren met aandacht voor bijvoorbeeld de plaats van de persoonsvorm of de juiste zinsintonatie. Ook wordt soms de hele groep tijdens een spreekbeurt van een cursist gevraagd te letten op bepaalde vormelijke punten. Vooral bij taken waarbij monologen moeten worden gehouden, wordt regelmatig het advies gegeven om ze te herhalen waarbij de aandacht nu eens gericht wordt op inhoud (betekenis) en dan weer op vormelijke correctheid.

Een duidelijk voorbeeld van een synthetische activiteit is de behandeling en toepassing van de grammaticaregels. Grammatica komt, zoals gezegd, in 0031 in ieder hoofdstuk in kaders aan de orde. Het betreft uitbreiding en verfijning van de basisregels met aandacht voor het gebruik ervan. De voorbeeldzinnen in de kaders komen uit teksten die in het betreffende hoofdstuk gelezen of beluisterd zijn. De cursist wordt gevraagd na te denken over het verschijnsel in deze voorbeeldzinnen (en mag een poging doen tot eigen analyse) en vervolgens wordt in het boek de regel geformuleerd. Voor oefening worden de leer-

Grammatica

Het gebruik van passieve zinnen

Passieve zinnen komen in verschillende tijden voor:

tegenwoordige tijd:

De 'post-it' velletjes worden meestal met een notitie op een document *geplakt*.

verleden tijd:

Dat gebied werd in de vierde eeuw v. Chr. *geregeerd* door een Perzische onderkoning. voltooid tegenwoordige tijd: De lijst met de zeven wereldwonderen *is lang geleden gemaakt*.

voltooid verleden tijd:

De bouw duurde twaalf jaar en *was* in 282 v. Chr. *voltooid*.

Lees de volgende zinnen. Welke zin sluit volgens jou het beste aan bij de eerste zin? De a-zin of de b-zin?

Je gaat nu kijken naar een gedeelte uit het televisieprogramma Nova.

a Het programma wordt gepresenteerd door Paul Witteman.

b Paul Witteman presenteert het programma.

Het antwoord is: de a-zin. De a-zin, een zin met het werkwoord in de passieve vorm, begint namelijk met hetzelfde onderwerp als het laatste woord in de vorige zin (het programma). De nieuwe informatie staat achterin de zin en krijgt daarom meer aandacht.

Kijk nu naar de volgende zinnen van teksten uit dit hoofdstuk. Zie je welke zin de beste aansluiting maakt met de vorige?

Het menselijk oog is een taaie, met vloeistof gevulde bal.

a Het wordt beschermd door het hoornvlies.

b Het hoornvlies beschermt het.

Een nieuwe techniek waarmee onderzocht kan worden of iemand een bepaalde aanleg heeft, is DNA-diagnostiek.

a DNA-diagnostiek wordt toegepast door erfelijkheidsonderzoekers om te bestuderen of iemand drager is van een gen voor een erfelijke ziekte.

b Erfelijkheidsonderzoekers passen DNA-diagnostiek toe om te bestuderen of iemand drager is van een gen voor een erfelijke ziekte.

Je kunt passieve zinnen gebruiken om zinnen goed op elkaar aan te laten sluiten.

Lees de volgende zinnen.

a Er wordt veel gevochten door de kinderen op straat.

b Er werd hard gewerkt in de klas.

c Er is veel gedronken op het feest.

d Er werden veel mensen ontslagen.

e Er wordt gezegd dat ze te veel drinkt.

In zin *a* wordt gezegd wie de handeling uitvoert: de kinderen op straat. Maar in de zinnen *b* tot en met *e* wordt niet gezegd wie de handeling uitvoert. Soms is het niet zo belangrijk om precies te weten wie de handeling uitvoert (zin *c*) en soms wil je dat ook liever niet zo precies zeggen, zoals in zin *e*. Soms is zonder dat je zegt wie de handeling uitvoert, voor iedereen duidelijk wie dat is (de baas in zin *d*)

Je kunt passieve zinnen gebruiken om de persoon die de handeling uitvoert, niet te noemen.

Opdracht 24

Kijk nog eens naar de tekst die je geschreven hebt bij opdracht 16. Heb je passieve vormen gebruikt? Heb je dat goed gedaan? Zou je nog op andere plaatsen passieve vormen kunnen gebruiken?

Afbeelding 5: Voorbeeld van een taak over grammatica

ders verwezen naar eerder gedane (meestal schrijftaken) met de opdracht de aandacht te richten op het zojuist behandelde grammaticale verschijnsel. In dat geval verricht de

leerder dus een synthetische activiteit. In afbeelding 5 staat een voorbeeld van de behandeling van een grammaticaal onderwerp.

De cyclus van analyse en synthese is ook goed te zien in het onderwijs in uitspraak en intonatie. Uitspraak en intonatie krijgen in elk hoofdstuk aandacht. Vaak wordt een taak voorafgegaan door een voorbeeld (een voort-aak) waarin *native-speakers* dezelfde taak uitvoeren, opgenomen op de audiocassette. Hierna wordt de aandacht door oefening (naspreken) gericht op de uitspraak en intonatie en vervolgens moeten de leerders de taak zelf uitvoeren. In een *feedback*-ronde wordt gevraagd de eigen uitspraak te vergelijken met die van het voorbeeld. In afbeelding 6 staat een voorbeeld van zo'n uitspraak/intonatie-opdracht.

Er moet overigens wel opgemerkt worden dat er van aandacht voor de vorm niet noodzakelijkerwijs een directe invloed op de vormelijke prestaties van de leerders verwacht mag worden. De leerder maakt zich de correcte vormen eigen in zijn eigen tempo, als hij daaraan toe is.

Kennis en bekwaamheid 0031-docent

Om te zorgen dat cursisten taken correct en efficiënt uitvoeren, moeten docenten het proces goed kunnen sturen. Dat betekent dat docenten over kennis en vaardigheden moeten beschikken om de sturing adequaat te kunnen verrichten.

In de inleiding op dit themanummer wordt het belang van groepswerk genoemd als werkvorm bij taakgericht onderwijs. In een publicatie getiteld *Kijk op de klas* wordt de onderwijspraktijk in zes NT2-klassen met volwassen anderstaligen beschreven (Huizinga & Van Kalsbeek 1996). In interviews met de docenten kwam naar voren dat groepswerk als werkvorm populair is en veel voordelen heeft. Uit de lesobservaties bleek echter dat deze werkvorm zeer weinig voorkwam in het onderwijs. Waarom dit zo is, is niet helemaal duidelijk. In scholingsbijeenkomsten wordt door docenten soms aangegeven dat men deze werkvorm lastig te organiseren vindt. Hoe breng je cursisten zo ver? Hoe maak je groepjes, wat doe je dan nog als docent, hoe rond je een activiteit af?

GROEPSWERK Om te werken met 0031 is het nodig dat docenten hun cursisten laten wer-

Opdracht 28

Luister naar de tekst 'Met schaatsen aan onder de douche' op de cassette. Je hoort een vrouw aan een vriend vertellen wat ze heeft meegemaakt. Beantwoord daarna de vragen.

- a Wat heeft de vrouw meegemaakt?
- b Vind je het verhaal grappig, spannend of overdreven? Waarom?

Opdracht 29

Luister naar de docent. Uit hoeveel woorden bestaat de zin?

Opdracht 30

Luister naar de docent. Spreek de zinnen na.

- a Joh, dat lijkt me hartstikke erg, zeg!
- b Joh, wat rot voor je!
- c Ja, dat kan ik me indenken.
- d Ach, dat is toch niet voor te stellen?
- e Dat is toch wel het minste wat mensen voor je kunnen doen?
- f Kranzinnig, ik zie het voor me!

Opdracht 31

Werk samen

Ben jij wel eens getroffen door een natuurramp zoals een storm, een overstroming of een aardbeving?

Vertel je verhaal aan iemand anders uit de groep. Vertel wat er gebeurd is, hoe je je voelde en wat eventueel de gevolgen zijn geweest van die gebeurtenis.

Afbeelding 6: Voorbeeld van een uitspraak/intonatie-opdracht

ken in groepjes. Er wordt in het materiaal steeds aangegeven wanneer dit moet gebeuren en hoe groot deze groepjes ongeveer moeten zijn (zie ook de voorbeelden in afbeelding 2 en 4). In het tekstboek wordt vaak als instructie gebruikt: 'Werk samen' (zie de voorbeelden in afbeelding 1, 2 en 4). In de docentenhandleiding zijn zoveel mogelijk adviezen opgenomen hoe men bij het gebruik van deze werkvorm te werk moet gaan. Afbeelding 7 laat een voorbeeld zien van de aanwijzingen in de docentenhandleiding bij de taak uit afbeelding 2.

GEBRUIK VAN WOORDENBOEK Een ander gegeven uit *Kijk op de klas* is het woordenboekgebruik of liever het ontbreken daarvan

Opdracht 25-26

Zorg ervoor dat de cursisten allemaal de gelegenheid hebben gehad om de tekstjes te lezen voordat ze aan de spreekoefening beginnen. De oefening kent vier fasen:

- 1 Er worden groepjes van drie personen gevormd. In die groepjes worden de drie rollen verdeeld (van gelovige, ongelovige en twijfelaar).
- 2 De mensen die dezelfde rol spelen vormen nieuwe groepjes en bespreken daarin argumenten die bij hun rol passen.
- 3 De oorspronkelijke groepjes met de drie verschillende meningen komen weer bij elkaar. Ieder geeft zijn mening over de verhalen, gevolgd door een discussie waarin men elkaar probeert te overtuigen. Ieder houdt vast aan zijn rol.
- 4 Een lid van ieder groepje brengt verslag uit aan de hele groep. Hierbij worden de drie punten uit opdracht 26 toegelicht.

Het is zaak om de verschillende fasen van de spreekopdracht goed te regisseren. Anders loopt u het risico dat er geen discussie van de grond komt. Ook het feit dat men een rol moet spelen en niet zijn eigen mening moet geven, moet goed duidelijk worden gemaakt aan de cursisten.

Differentiatie: Als deze opdracht te ingewikkeld is voor uw cursisten, kunt u de groep ook verdelen in gelovigen en niet gelovigen. De discussie wordt eerst in tweetallen gevoerd. Vervolgens vraagt u aan een aantal mensen hun mening voor de groep te beargumenteren.

Afbeelding 7: Voorbeeld uit docentenhandleiding

Bij het kennismaken met de betekenis van nieuwe woorden werd nooit door de docent naar het woordenboek verwezen. Slechts heel weinig cursisten bleken een woordenboek bij zich te hebben in de klas en er werd uiterst zelden gebruik van gemaakt. De betekenis van nieuwe woorden werd uitgelegd door de docent die dus de functie van het woordenboek in zekere zin overnam. Daarbij is van belang het hoge percentage lestijd te vermelden dat daaraan werd besteed: gemiddeld dertig procent.

Opdracht 8

Lees nu de tekst. Kun je de betekenis van de volgende woorden afleiden door goed naar de zinnen te kijken waarin ze staan?

Gebruik je woordenboek om andere onbekende woorden in de tekst op te zoeken.

1 verreweg (r. 12/13)

a in de toekomst

b nog niet

c veel meer dan iets anders

2 uitwisselen (r. 29 t/m 31)

a luisteren

b praten

c versturen en ontvangen

3 tarief (r. 40 t/m 42)

a een groot geldbedrag

b een klein geldbedrag

c een vast geldbedrag

Afbeelding 8: Instructies voor woordenboekgebruik en afleidvaardigheid

In 0031 speelt woordenboekgebruik een belangrijke rol. Het betreft hier zowel het werken met eentalige als tweetalige woordenboeken. Er wordt informatie gegeven hoe je met een woordenboek moet omgaan en er wordt mee geoefend. Voor het leren van de betekenis van nieuwe woorden wordt altijd verwezen naar het woordenboek. Er worden (door middel van instructies) expliciete aanwijzingen gegeven wanneer het woordenboek wel en wanneer het nog niet ingezet moet worden ('Gebruik liever nog geen woordenboek' en 'Gebruik waar nodig je woordenboek'). Van docenten wordt verwacht dat ze de cursisten een verstandig (en zelfstandig) woordenboekgebruik aanleren en stimuleren. Het uitleggen van woorden door de docent kan op die manier tot een minimum beperkt blijven waardoor de kostbare klassikale lestijd aan andere zaken besteed kan worden.

Ook is er in 0031 veel aandacht voor het gebruik van zogenaamde afleidvaardigheden. Het gaat hier om het afleiden van de betekenis van nieuwe woorden uit de context van de zin waarin ze voorkomen of uit de structuur van de woorden. In aparte kaders wordt

Opdracht 4

Lees wat Sue en Salem vertellen en beantwoord de vragen.

Sue: In de praktijk is het heel moeilijk om gewoon te praten. Ja, ik heb ideeën in mijn hoofd maar het duurt een lange tijd om alles te verzamelen en daarna om iets gemakkelijk te zeggen. Ik kan niet alles, maar wel heel veel volgen in een gesprek tussen Nederlanders. Maar om op iets te reageren en iets te vertellen in een gesprek, dat is wel moeilijk. *Luisteren is ook moeilijk. Misschien vind ik spreken het moeilijkste omdat ik dat graag wil doen. Ik wil spreken dus daarom vind ik dat het moeilijkste. Maar ja, luisteren naar mensen veel straat, dat is ook heel moeilijk. Je begrijpt niet al de spreektaal.*

Salem: *Spreken is niet echt moeilijk want als je de woorden goed kan verstaan dan wordt het spreken gemakkelijker. Op de cursus is het een beetje gemakkelijk want de docenten hebben begrip voor ons maar als je bijvoorbeeld boodschappen wil doen dan voel je soms dat het niet genoeg is, dat je Nederlands moet leren.*

- 1 Wat vindt Sue het moeilijkst bij het leren van de Nederlandse taal: spreken of luisteren? Waarom?
- 2 Wanneer kan Sue Nederlanders goed verstaan? Wanneer kan ze dat niet zo goed?
- 3 In welke situatie vindt Salem spreken niet moeilijk? Waarom?
- 4 Wanneer vindt Salem spreken wel moeilijk?

Opdracht 5

Hoe denk je dat jij beter Nederlands leert spreken? Kruis aan wat volgens jou de beste ideeën zijn.

- 1 Ik moet proberen met Nederlanders in contact te komen en met ze te praten.
- 2 Ik moet alleen Nederlands spreken met Nederlanders.
- 3 Het is niet erg als ik fouten maak als ik spreek. Die fouten gaan vanzelf weg.
- 4 Als ik veel naar Nederlandse programma's op de t.v. kijk, spreek ik vanzelf beter Nederlands.
- 5 Ik moet met de mensen in mijn groep zo veel mogelijk Nederlands spreken.
- 6 Ik moet eerst goed nadenken voordat ik iets zeg. Dan maak ik niet zo veel fouten.
- 7 Ik moet proberen alles te herhalen wat ik hoor.

Afbeelding 9: Voorbeeld van spreekvaardigheid

expliciet aandacht besteed aan de theorie en de cursisten oefenen hiermee in multiple choice-oefeningen. Uit het onderzoek *Kijk op de klas* blijkt dat deze manieren om de betekenis van nieuwe woorden af te leiden in de onderzochte klassen niet of nauwelijks bij de uitleg van nieuwe woorden gebruikt werden. Afbeelding 8 illustreert zowel de instructies betreffende het woordenboekgebruik als het oefenen van de afleidvaardigheid.

INZICHT IN LEERPROCES In een van de aanbevelingen van *Kijk op de klas* wordt gepleit voor het stimuleren van inzicht in het eigen leerproces bij de cursist. Docenten bleken niet of nauwelijks met hun cursisten te spreken over wat het betekent om een taal te leren. Het eerste hoofdstuk van 0031 is grotendeels aan dit onderwerp gewijd. Er zijn interviews gehouden met cursisten die vertellen over hun ervaringen met het leren van het Nederlands als tweede taal. In afbeelding 9 gaat het om spreekvaardigheid. Het is de bedoeling dat opdracht 5 eerst in groepjes wordt uitgevoerd en daarna uitmondt in een klasgesprek.

Ook in de overige hoofdstukken komen opdrachten voor die cursisten stimuleren na te denken over het leren van een taal. De opdracht in afbeelding 10 bijvoorbeeld kan de aanzet geven tot een klassengesprek over verschillen in moeilijkheidsgraad van teksten.

Opdracht 13

Vond je deze tekst moeilijk in vergelijking met de teksten in hoofdstuk 2 en 3? Zo ja, hoe komt dat denk je? Door de woorden, de zinsbouw, het onderwerp of nog iets anders?

Afbeelding 10: Vergelijking van teksten

Ten slotte moet nog genoemd worden het onderwijs in luistervaardigheid, uitspraak en intonatie. Uit het onderzoek van Van Kampen (1996) evenals uit *Kijk op de klas* blijkt dat NT2-docenten in het algemeen weinig voeling hebben met dit deel van het onderwijs. Van Kampen: 'De luisterteksten worden door de docenten vaak niet gezien als stukjes gesproken taal, die een andere aanpak vereisen dan gedrukte teksten'.

In 0031 is de luisterdidactiek uitgewerkt in verschillende luister- en kijk rondes. De luisteraar wordt eerst gevraagd zich te oriënteren op het onderwerp van de tekst, vervolgens wordt er globaal geluisterd aan de hand van begripvragen. Vervolgens wordt de tekst meestal nauwkeurig beluisterd en bij video-opnamen is er vaak ook apart aandacht voor aspecten van visuele communicatie. In elk hoofdstuk wordt er afzonderlijk geoefend met uitspraak en intonatie (zie ook afbeelding 7). Daarbij komen ook onderwerpen aan de orde als spreeknelheid en het door elkaar praten van sprekers. In de docentenhandleiding vindt de docent daarvoor aanwijzingen.

Conclusie

De taakgerichtheid van het taalonderwijs in 0031 is vormgegeven in pedagogische taken en doeltaken (buitenschoolse opdrachten), die zo gevarieerd mogelijk zijn opgezet. Ze verschillen in de mate van planning, openheid en in het aantal personen dat deelneemt aan de taken (een- of meerrichtingsverkeer). Bij het doen van de taken richt de taalleerder zich nu eens op het vlot uitvoeren van de taken en dan weer op de correcte vorm. Om de cursist de taken zo goed mogelijk uit te laten voeren moet de docent beschikken over de daarvoor benodigde kennis en vaardigheden. In recent onderzoek naar de gangbare lespraktijk in het onderwijs van het Nederlands als tweede taal aan volwassenen blijken docenten nogal eens tekort te schieten in het laten uitvoeren van taken in groepjes, het laten werken met het woordenboek, het overbrengen van afleidvaardigheden, het ontwikkelen van reflectie op het leerproces en in het onderwijs in luistervaardigheid. In 0031 zijn deze onderzoeksresultaten verwerkt in de formulering van de instructies en in de keuze van de opdrachten in de hoop dat daardoor het rendement van het onderwijs vergroot wordt.

Noten en literatuur

- 1 Huizinga, Marijke, Fouke Jansen, Hinke van Kampen & Bart Bossers, 0031, *Nederlands voor volwassen anderstaligen*. Amsterdam, Meulen-

hoff Educatief, 1997. Het materiaal bestaat uit een tekstboek, een werkboek, een docentenhandleiding, een audio-cassette, een videoband en een woordleerprogramma op cd-rom. Met dank aan Jan Hulstijn, Fouke Jansen en Hinke van Kampen voor het kritisch doorlezen van het manuscript.

- Ellis, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 1996.
 Huizinga M. & A. Van Kalsbeek, *Kijk op de klas*. Amsterdam, VU-uitgeverij, 1996.
 Liemberg, E. & J. Hulstijn, *Referentiekader NT2*. Den Bosch, PROVE, 1997.
 Skehan P., 'A Framework for the Implementation of Task-based Instruction' in: *Applied Linguistics* 17, 1, 1996, blz. 38-59.
 Van Kampen, H. *Effect en gebruik van Code Nederlands: een leergang in de praktijk*. Amsterdam, Vrije Universiteit, 1996.