

Boekbespreking

Ineke van de Craats

Klaar? Af! en Zebra

Een vergelijking van twee leermiddelen Nederlands voor anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs in Vlaanderen en Nederland:

N. Bogaert, H. Broekaert, G. Duran, Ch. Mechelmans, M. Sterckx & Y. Smits, *Klaar? Af! Eerste start voor de onthaalklas secundair onderwijs*. Leuven: Steunpunt NT2, 1998.

en

L. Alons, N. Bienfait, A. Kraal, F. Kuiken, M. Molendijk & W. Vernout, *Zebra. Nederlands als tweede taal voor anderstaligen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1999.

1. Inleiding

De werkgroep Anderstalige Nieuwkomers van het steunpunt Nederlands als Tweede Taal van de Katholieke Universiteit in Leuven houdt zich al geruime tijd bezig met het ontwikkelen van lesmateriaal voor anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs. Leerkrachten in de onthaalklassen vroegen om materiaal dat geschikt was om hun leerlingen Nederlands te leren, en dat tegelijkertijd een groepsgevoel zou bevorderen en een kennismaking met het schoolsysteem inhield. Die vragen leidden tot een 'instapmodule onthaalklas' die in december 1998, verrijkt met uitgebreide differentiatiemogelijkheden en een schriftelijke neerslag van de activiteiten, werd uitgegeven onder de titel *Klaar?Af!*

In Nederlandse opvangklassen is lange tijd gewerkt met verouderd en voor deze doelgroep weinig adequaat lesmateriaal. Bij het Projectbureau te Rotterdam waren weliswaar leerlijnen uitgezet voor het ontwikkelen van de vier taalvaardigheden (het zogenaamde STER-project) en was er op initiatief van enkele docenten eigen lesmateriaal over meer scholen verspreid en later uitgegeven (de zogenaamde *Berlage Taalcursus*, ontwikkeld aan de Berlage Scholengemeenschap te Amsterdam door Marjan Timp), maar de grote vraag naar een eigentijdse communicatieve leergang voor beginners waarin de vaardigheden geïntegreerd aan bod zouden komen, bleef bestaan. Dankzij de toenmalige Projectgroep NT2, die financiën beschikbaar stelde, kon in 1995 met de ontwikkeling van een leergang begonnen worden. Na een lang ontwikkeltraject zijn onlangs (1999) de leerlingdelen 1 en 2 verschenen en de docentenhandleiding van *Zebra*. (De methode bestaat uit 4 delen. Elk deel bestaat uit: werkboek (en tekstboek), docentenhandleiding (met werkbladen en toetsen), video, audio en (nog te verschijnen) software.)

Het is duidelijk dat beide leermiddelen in ieder van beide landen in een grote behoefte voorzien, maar de doelgroep van anderstalige jongeren is een weerbarstige: zowel hoog- als laaggeschoolden, prille beginners en beginners die al twee maanden bezig zijn, snelle en langzame leerders, gealfabetiseerden en niet-gealfabetiseerden behoren ertoe. Het is de vraag of zo'n heterogene groep in gelijke mate gebruik kan maken van een en hetzelfde leermiddel. Aan de andere kant vereist de organisatie van de eerste opvang dat vaak wel. Denk maar eens aan de samenstelling van opvangklassen die verbonden zijn aan opvangcentra voor asielzoekers (OC's) en asielzoekerscentra (AZC's): wekelijkse in- en uitstroom is daar de normaalste zaak van de wereld (zie Van de Guchte & Van Helvert, 1998:51-53).

Ik zal daarom kijken naar de uitgangspunten van beide leermiddelen en hoe die uitgangspunten vorm gekregen hebben in de leerlingactiviteiten, naar de selectie en ordening van de leerstof, maar ook hoe men omgaat met dit doelgroepprobleem.

2. Klaar? Af!

Belangrijkste uitgangspunt: taakgerichte taaldidactiek

De auteursgroep van *Klaar? Af!* bestaat uit overtuigde voorstanders van taakgericht taalvaardigheidsonderwijs. Geen Vlaams bedenksel maar sinds de jaren tachtig bekend als 'task-based language teaching' uit de literatuur van o.a. Long (1985), Long & Crookes (1992), Crookes & Gass (1994), Skehan (1998). De taakgerichte aanpak is een taaldidactiek die vooral in Vlaanderen toegepast wordt in lesmateriaal en in de nascholing van docenten, en pas heel recent in Nederland bekendheid heeft gekregen.

Taakgericht onderwijs is gebaseerd op de visie dat je taal leert door taal te gebruiken. Doordat een leerder genooddaakt is bepaald taalaanbod te begrijpen, ziet hij zich gedwongen hypothesen op te stellen over de betekenis van woorden of over (de betekenis van) een grammaticale regel. Door het voortdurend nodig hebben van de taal wordt de leerder vroeg of laat gedwongen zijn hypothesen te herzien of aan te vullen. Eerste-taalverwerving gaat zo, en ongestuurde tweede-taalverwerving is op dat punt niet wezenlijk anders: uit functioneel taalgebruik leidt de leerder grotendeels vanzelf en onbewust het taalsysteem van de nieuwe taal af. Het kost alleen veel meer moeite als het om grammaticale structuren en uitspraak gaat, waarbij ook de leeftijd van de leerder vaak een rol speelt. Expliciete instructie over het taalsysteem lijkt dus niet erg zinvol. De meningen verschillen echter over de mate waarin instructie en verbetering van fouten van invloed zijn op taalverwerving (zie Ellis, 1993; Hulstijn & De Graaff, 1994). De *no interface*-opvatting neemt aan dat het tweede-taalverwervingsproces op die manier niet vooruit geholpen kan worden, de *weak interface*-opvatting dat expliciete kennis indirect wel bijdraagt aan verwerving van impliciete, automatisch toepasbare kennis omdat de aandacht van de leerder gericht wordt op vorm- en betekenisaspecten die nodig zijn voor verwerving (zie Hulstijn, 1999). De taakgerichte didactiek van de Leuvense werkgroep past in die laatste opvatting doordat zij de leerder als het ware op natuurlijke wijze, maar door een welbewuste selectie van taken richt op vorm- en betekenisaspecten van de nieuwe taal.

Voor een beginnersmethode houdt dat in dat taalvaardigheid het snelst wordt opgebouwd door leerlingen taken te laten uitvoeren waarbij taal begrepen (en later ook geproduceerd) moet worden. Taalvaardigheid zelf is het doel en niet de kennis over de taal, bijvoorbeeld in de vorm van kennis van regels en woordkennis los van de context, dit vaak in tegenstelling tot wat in het traditionele moedertaalonderwijs en vreemde-taalonderwijs gebruikelijk is/was. Als taalvaardigheid het doel is, moeten toetsen ook de vaardigheid meten en niet de kennis. Dat zal menig NT2-docent in Nederland, in opleiding of nascholing vertrouwd geraakt met de uitgangspunten van communicatief taalonderwijs bekend in de oren klinken, maar voor de auteurs van *Klaar?Af!* is de consequentie wel dat het didactisch handelen gericht is op het uitvoeren van de totale taak en niet in de eerste plaats op een *taal*taak. Een taalhandeling staat hier in dienst van een meer omvattende taak. In een taakgerichte didactiek zijn dat alle handelingen samen die je moet uitvoeren met het oog op het bereiken van een bepaald doel. Dat kan zijn het spelen van een spel, een site op Internet vinden of een kaart sturen naar je zieke oma. Omdat uiteraard de subdoelen gericht zijn op de vier taalvaardigheden, is het zaak de taken zo in te richten dat er veel geluisterd, gelezen, gesproken of geschreven moet worden. Het ondervinden van problemen bij de taak leidt alleen maar tot meer kansen om taal te leren. Hoe motiverender de taak, hoe beter het effect. De taken in blok 3 *Raadsels en Trucs* en blok 4 *Bewegingsactiviteiten* zou je als karakteristiek voor de taakgerichte aanpak kunnen beschouwen. Het zijn taken die leerlingen intrigeren en zodoende aanzetten tot het begrijpen van taal en ook nog de sfeer in de klas bevorderen. Alleen al de titels van de activiteiten zijn intrigerend:

- Twee geldstukken op een glas;
- De zwevende lucifers;
- De speld door de zakdoek;
- Is het gat groot genoeg?
- Dassenroof.

Karakteristiek is ook dat bij zulke activiteiten een leerling niet of nauwelijks in de gaten heeft dat hij taal aan het leren is of zelfs maar aan het *l  ren* is. Als je een leerling een serie handelingsopdrachten geeft en hij voert deze goed uit, impliceert dit dat de leerling receptief de gebiedende wijs van een aantal werkwoorden kent en de functie ervan begrijpt, dat hij weet wat het object is bij die werkwoorden, zelfs dat je bij de gebiedende wijs het subject meestal achterwege laat. Dat is allemaal kennis die de leerling wel impliciet beheerst, en kennelijk gebruikt, maar zeer waarschijnlijk niet expliciet kent. Expliciet onderwijs gebeurt wel binnen de taakgerichte aanpak, als de leerling het vraagt, of als het inherent is aan de taak, maar is niet essentieel, of het nu grammatica, woordenschat, een lees- of een leerstrategie betreft. En daarin verschilt deze taakgerichte aanpak wezenlijk van de didactische aanpak van *Zebra*.

2.7 Een dik heertje

■ Basistaak

Doel:

- luisteren: begrijpen van instructies voor een handelingsopdracht, in dit geval een tekenopdracht - begrijpen van mededelingen, vragen en reacties bij het resultaat van een handelingsopdracht, in dit geval een tekening - begrijpen van instructies voor een zoekopdracht, in dit geval een bepaalde tekening vinden - begrijpen van informatie om de oplossing te vinden, in dit geval een beschrijving om de juiste tekening te vinden.

Materiaal:

tekenpapier, kleurpotloden of viltstiften, kopieerbladen blz. 11

Organisatie:

klassikale instructies, individuele uitvoering, klassikale bespreking

Verloop:

- uitleggen dat de leerlingen figuur A en figuur B moeten natekenen - kort de resultaten bespreken - daarna de leerlingen zelf dikke figuren laten tekenen met bepaalde kenmerken: groot, klein, man, vrouw, kleding, - bij de bespreking van de resultaten ingaan op de verschillende kenmerken van de figuren - enkele tekeningen selecteren en naast elkaar op het bord hangen - één van de tekeningen beschrijven en de leerling- en laten raden welke tekening je beschrijft.

Taal aanbod:

WOORDEN:

figuur - reeks - potlood - tekening - opdracht - man - vrouw - blad

beschrijvende termen: *dik - klein - groot - rond - ...*

handelingen: *tekenen - kijken - kleuren - doen - kiezen - verzinnen*

STRUCTUREN:

gedragsturing (gebod)

uitdrukken van oordelen: *Dat is niet zo netjes.*

vragen: *Wie heeft er allemaal een dik kind getekend?*

▲ Differentiatie

Doel:

- spreken: formuleren van mededelingen, vragen en reacties over het resultaat van een opdracht, etc.

Kader 1: Karakteristieke taakgerichte opdracht uit Klaar? Af! (verkort)

Selectie en ordening

Bij de taakgerichte didactiek is het dus niet zo dat taalelementen (woorden en structuren) voorzichtig één voor één als bouwstenen worden aangereikt en de volgende steen pas gegeven wordt als de vorige goed vastzit (lees: inge oefend en beklijfd is). Dat was vroeger vaak wel het geval bij het moderne-talenonderwijs, maar verminderde aanzienlijk bij een communicatieve aanpak. Die werkwijze leidt tot een beperkt taal aanbod dat voor alle leerders hetzelfde is, zodat een snelle leerder gedwongen wordt tot hetzelfde tempo als de langzame leerder. Hij krijgt niet de kans in dezelfde tijd meer en andere dingen te leren. Van zo'n gedoseerd aanbod van taalelementen moet de leerling weer proberen een geheel te maken, met het gevolg dat hij vaak niet in staat is taalvaardig te reageren wanneer hij werkelijk communiceren moet, omdat de synthese van die elementen hem teveel tijd kost. De taakgerichte aanpak gaat uit van een holistische strategie en moet de leerder ertoe brengen een communicatief ge-

heel, op eigen kracht en onbewust, te analyseren, vandaar de benaming *analytische* methode naar de activiteit die van de leerder verwacht wordt. Een benaming die in Nederland gauw verwarring wekt, omdat men er zeker niet bij denkt wat de Leuvense werkgroep ermee bedoelt.

De selectie en ordening van woorden en structuren in *Klaar? Af!* is dus niet gebaseerd op het hiërarchisch taalsysteem maar op de aard van de taken en de situaties waarin de taken verricht moeten worden. De natuurlijke verwervingsvolgorde van structuren (meestal op moedertaalverwerving gebaseerd) zou de ordening kunnen bepalen, maar daarover is nog te weinig bekend volgens de handleiding. Toch komen er steeds meer gegevens uit longitudinaal onderzoek naar verwervingsvolgorde van het Nederlands die op termijn gebruikt kunnen worden voor leerstofordening in methoden, bijvoorbeeld het onderzoek van Broeder (1991) naar de verwerving van persoonlijke voornaamwoorden, het onderzoek van Schenning (1998) naar de verwerving van ruimtelijke begrippen, van Starren & Van Hout (1997) naar tijdsaspecten en van Van de Craats (1997) naar bezitsrelaties.

De lezer zou de indruk kunnen krijgen dat er dus niets geselecteerd hoeft te worden omdat de leerder toch zelf het voor hem relevante en noodzakelijke uit het taal-aanbod oppakt. Niets is echter minder waar. Afgaande op de algemene doelstelling van de opvangklas is snelheid vereist. Binnen één jaar moet de anderstalige leerling immers voldoende taal bijgebracht worden om door te kunnen stromen naar het reguliere onderwijs en moet hij zowel schooltaal als omgangstaal gaan beheersen. Daarom vinden we in *Klaar? Af!* opdrachtstructuren zoals ze bij een natuurkundepracticum zouden kunnen voorkomen en zijn er al typische schooltaalwoorden verweven in de activiteiten (bijv. cirkel, rij, draaien, raken). Die doelgerichtheid komt tot uiting vanaf het allereerste begin: Nederlands leren begrijpen, of beter: verstaan. In dat eerste begin moet er veel visuele ondersteuning ingebouwd worden in de vorm van afbeeldingen, handelingen van de docent, voorwerpen, enzovoort. Op die manier kan de leerling betekenis toekennen aan de taalelementen die hij gepresenteerd krijgt. Handlingsopdrachten (bij spelletjes, kringactiviteiten en trucs) en probleemoplossende opdrachten (zoekopdrachten en verklaringen voor fysische verschijnselen zoeken) blijken daarvoor het geschiktst. De leerlingen kunnen actief meedoen zonder te hoeven spreken, lezen of schrijven. De grammaticale structuren en woorden komen gewoonweg vanzelf uit de taak voort: de gebiedende wijs *Pak een vel papier* en de woorden voor schrijf- en tekenbenodigdheden komen op natuurlijke wijze op de tong van de docent. Bovendien worden ze vele malen herhaald in verschillende situaties.

Klaar? Af! is geen kant en klare methode voor de eerste opvang zoals *Zebra* dat wel is. Het is eigenlijk een verzameling van 130 activiteiten ingedeeld in twaalf blokken al naar gelang het meest opvallende kenmerk van de activiteit. De eerste vijf blokken zijn ingedeeld naar de vorm van de taak, achtereenvolgens: *Kringactiviteiten*, *Creatief*, *Raadels* en *trucs* en *Bewegingsactiviteiten*. De andere blokken zijn ingedeeld op basis van het taalaanbod en hebben titels als: *Inscholingsactiviteiten*, *Klasvoorwerpen*, *Het lichaam*, *De tijd*. De soort taken kan variëren binnen een blok maar oefent steeds nieuwe taal waarvan een deel nieuw aangeboden is en een deel herhaling. Er is leerstof voor ongeveer 60 uur bijeengebracht. Het is echter aan de docent om zelf een programma samen te stellen door een keuze te maken uit de ver-

schillende blokken. Hij alleen wordt geacht te weten wat de beste variatie is voor zijn klas. Het is absoluut niet de bedoeling om het pakket blok voor blok af te werken. Dat zou juist de gewenste opbouw te niet doen, omdat het cyclische karakter dan verloren gaat. Om diezelfde reden is het ook niet gewenst om ander materiaal ernaast te gebruiken, want dan zou de tijdsruimte tussen aanbieding en herhaling en uitbreiding te lang kunnen worden, wat afbreuk zou doen aan het cyclische karakter. Ook zou de leerling mogelijk al te ver gevorderd zijn om de taken nog uitdagend te vinden. Kortom, minder intensief gebruik verlaagt het rendement.

	Klaar? Af!	Zebra
doelgroep	gealfabetiseerde en niet-gealfabetiseerde nieuwkomers vo	gealfabetiseerde nieuwkomers vo
uitgangspunten	taakgerichte taalvaardigheidsaanpak	communicatief, (taal)taakgericht, procesgericht (leren leren)
lestijd	lespakket van 60 uur (4 lesweken) (aansluitend: <i>Taalkit 1</i> en volgende)	400 klokuren over 4 delen; ieder deel 10 lesweken
selectie en ordening	naar taak en activiteit	naar taaltaak bouwstenen: frequentie en relevantie
differentiatie	eigen aan de didactiek	herhaling en verdieping

Tabel 1: Overzicht van verschillen tussen twee NT2-leermiddelen voor beginners

Differentiatie

Binnen de blokken zijn basisactiviteiten aangegeven waarin nieuwe woorden aan bod komen. Binnen één taak wordt ook vaak nog onderscheid gemaakt tussen een basistaak en een differentiatietaak. Dat opent mogelijkheden om bijvoorbeeld een kennismakingstaak te herhalen als er een nieuwe leerling instroomt. Aansluitingsmogelijkheden tussen de verschillende blokken worden vaak wel aangegeven. Juist die natuurlijke differentiatiemogelijkheid is een heel sterk punt van *Klaar? Af!* Daarmee komt het lesmateriaal tegemoet aan een belangrijke eis van OC-scholen. De meeste taken kunnen ook door analfabete leerlingen worden uitgevoerd omdat ze vooral gericht zijn op het aanbrengen van luistervaardigheid en de verwerking op de kopieerbladen niet echt noodzakelijk is. Mijn indruk is wel dat analfabete leerlingen er hard aan moeten trekken om deze stof in 60 uur te verwerken, maar met wat meer herhaling moet het ook voor hen mogelijk zijn in wat meer uren. Tenslotte kan het voorbeeld van gealfabetiseerden ook zeer stimulerend zijn zolang lezen geen doel is. Ze zien de functie van het schrift en leren alvast met afbeeldingen omgaan. De bedoeling van de auteurs is dat pas na het doorwerken van dit lespakket een begin gemaakt wordt met het alfabetiseringsproces.

3. Zebra

Uitgangspunten

De opzet van de methode *Zebra* is veel meer eclectisch. Uitgangspunten van verschillende manieren van taalonderwijs zijn bij elkaar gebracht. Volgens de handleiding is de aanpak in *Zebra*:

- communicatief;
- taakgericht;
- inhoudgericht;
- strategisch;
- procesgericht.

Er wordt dus rekening gehouden met de nieuwste verworvenheden van onderzoek naar hoe mensen leren of zouden moeten leren (procesgerichte aanpak) en naar hoe men het beste een nieuwe taal leert. Ik laat de verschillende uitgangspunten kort de revue passeren.

De aanpak van *Zebra* is *communicatief* in de zin dat de inhoud van de talige boodschap (de inhoud) belangrijker wordt geacht dan de vorm (grammaticale correctheid). Dat is in deel 1 vooral te zien aan de oefeningen die nergens van de cursist produktie vragen waarbij de juiste vorm een rol speelt. De leerling kan kiezen uit meerdere mogelijkheden, of het antwoord komt letterlijk in de tekst voor. Ondanks dat er alleen maar reproductie gevraagd wordt, moet de leerling al snel in deel 1 antwoord geven op tamelijk lange vragen. Vaak kan dat met alleen ja of nee. Na acht weken moet de leerling bijvoorbeeld in thema 8 een antwoord geven op de vraag:

- Vind je het leuk om nette kleren aan te hebben?

Grammaticaal gezien zijn er in deze zin tamelijk ingewikkelde verschijnselen aan de hand, zoals een infinitiefzin met een scheidbaar werkwoord gescheiden door het partikel *te*. Het is de vraag of de leerling hier het verschil ziet tussen *hebben* en *aanhebben*. De tekst waar de oefening betrekking op heeft, geeft geen pregnante context, maar als docent moet je dan volledig op de methode vertrouwen en niet zo'n detail uit gaan leggen. (Dat geldt overigens ook voor *Klaar? Af!*)

De leergang is *taakgericht*. De betekenis van dat woord wordt wat enger gebruikt dan door de auteurs van *Klaar? Af!* In *Zebra* wordt een taak opgevat als een *taaltaak*: een reeks communicatieve handelingen waarbij een of meerdere taalgebruikers betrokken zijn en die gericht zijn op het bereiken van een bepaald doel. Het is een reële taak die een lid van de Nederlandse taalgemeenschap regelmatig zal moeten uitvoeren, bijvoorbeeld: een vraag begrijpen en beantwoorden, vragen om informatie, een formulier invullen. Het is dus eigenlijk meer een verzameling taalfuncties dan een echte taak zoals bij de Leuvense aanpak. Er wordt in totaal gewerkt aan 14 taaltaken waarvan de receptieve taken vooral in deel 1 aan bod komen, de produktieve taken daarna. Er is een duidelijke opbouw in moeilijkheidsgraad van de taaltaken. Bij *Zebra* ziet een karakteristieke taaltaak als *opdrachten in de klas begrijpen* er als volgt uit: eerst Total Physical Response-opdrachten waarbij de docent de opdracht (bijvoorbeeld: Leg de tas op de tafel) voordoet, zelf meedoet met de uitvoering ervan en

ten slotte de uitvoering overlaat aan een groepje leerlingen of een enkele leerling. Dan volgt een schriftelijke verwerking: een zin combineren met een plaatje door een nummer bij het plaatje te zetten of een lijn te trekken. We geven een voorbeeld van zo'n serie oefeningen, eerst uit het leerlingboek, dan uit het docentenboek.

Opdrachten in de klas begrijpen

2. Oefening twee. *Hoe moet het?*

Kijk en luister. Doe mee.

3. Oefening drie. *Doen!*

Kijk en luister. Doe mee.

5. Oefening vijf.

Lees de zinnen. Kijk naar de plaatjes. Schrijf het nummer van de zin bij het plaatje.

1 Leg de tas op de tafel.

2 Doe de pen in de tas.

3 Pak het schrift uit de kast.

4 Schrijf op het bord.

etc.

Kader 2: Serie Total Physical Response-opdrachten uit het leerlingboek van Zebra 1 (thema 1.3)

Taak Opdrachten in de klas begrijpen

oefening 2 5 minuten Luisteren en opdrachten uitvoeren

Doel: Voorbereiding op opdrachten in de klas begrijpen.

Aanwijzingen:

1. Noem twee leerlingen bij hun naam. Laat de leerlingen naast u plaats nemen.

Ga zitten.

Kijk en luister.

Doe mee.

2. Geef opdrachten aan twee leerlingen naast u en doe zelf mee.

Wijs naar de kast.

Loop naar de kast. etc.

3. Geef afwisselend drietallen, tweetallen en individuele leerlingen opdrachten.

Pak het boek. Leg het boek op de tafel. etc.

Kader 3: Serie Total Physical Response-opdrachten uit de docentenhandleiding van Zebra 1 (thema 1.3)

Zebra heeft een *procesgerichte* aanpak. In Nederland wordt de laatste jaren zowel in de (na)scholing van taaldocenten als in de leermiddelen uitvoerig aandacht geschonken aan het leerproces. Men richt zich daarbij op een steeds meer begeleidende docent en een steeds zelfstandiger opererende cursist/leerling die kan nadenken over hoe hij (het beste) leert. De achterliggende gedachte is dat als een leerling zich realiseert wát hij gaat leren, hij ook beter bij zichzelf zal kunnen nagaan of hij dat inderdaad geleerd heeft en of het effectiever kan. Daarvoor wordt in *Zebra* een 3-stappenmodel

gebruikt: het VUT-model. De V staat voor voorbereiding (zo'n oefening is getiteld: *Hoe moet het?*), de U voor uitvoering (*Doen!*) en de T voor terugkijken (*Hoe gaat het?*). Dat lijkt in eerste instantie niet uitvoerbaar met beginners, maar de voorbereiding op een leertaak kan al heel eenvoudig door het lesschema op het bord, of - zoals in *Zebra* - boven aan een nieuw thema te zetten. Het terugkijken op de eigen resultaten wordt vorm gegeven door vragen als: *Kun je dat?* In kader 4 wordt een voorbeeld hiervan gegeven uit *Zebra 1* (Thema 2. Wonen)

Informatie over een kamer begrijpen

15 *Hoe moet het?*

- 1 Kijk en luister.
- 2 Ameer praat met zijn vriend over zijn kamer. Kruis aan.
☐ waar ☐ niet waar
- 3 Luister nog een keer.

16 *Doen!*

Ameer vertelt over zijn kamer. Zoek de kamer van Ameer.
(twee tekeningen van jongenskamers)

17 *Doen!*

Is de zin goed? Kijk naar de kamer van Ameer. Kruis aan.

- 1 ☐ ja ☐ nee 2 ☐ ja ☐ nee etc.

18 *Hoe gaat het?*

- 1 In oefening 15 luister je naar Ameer. Hij vertelt over zijn kamer. In oefening 16 moet je zijn kamer kiezen. Kun je dat?
☐ Ik kan het goed.
☐ Ik kan het een beetje.
☐ Ik kan het nog niet goed.
- 2 In oefening 17 luister je naar zinnen. Je moet naar de tekening kijken. Je moet ja of nee zeggen. Kun je dat?
☐ Ik kan het goed.
☐ Ik kan het een beetje.
☐ Ik kan het nog niet goed.

Kader 4: Voorbeeld van de procesgerichte aanpak in Zebra 1 (thema 2 Wonen)

Selectie en ordening

De leerstof is geordend in thema's: 10 per deel. In deel 1 bijvoorbeeld: School, Thuis, Getallen, Het lichaam, Jonathan, Buiten, Dagen, Weken... Wie ben je? Hoe voel je je? en Mai. Die thematische indeling maakt dat de deelvaardigheden geïntegreerd aan bod komen. Binnen een thema wordt gewerkt aan taaltaken en bouwstenen, nodig voor het uitvoeren van de taalkaak. Die bouwstenen zijn oefeningen waarin taalfuncties, woorden en grammaticale structuren worden geoefend. Voor de selectie van de woordenschat zijn verscheidene corpora gebruikt; daaruit zijn selecties

uitgevoerd op grond van frequenties en docentoordelen. Aan het eind van de vier delen *Zebra* wordt een leerling geacht over een produktieve woordenschat van 3000 woorden te beschikken.

De grammatica wordt in de delen 1 en 2 niet expliciet onderwezen. In die delen wordt de leerling geacht veel grammaticale structuren impliciet te verwerven, vooral als ze makkelijk herkenbaar zijn in het taalaanbod. Van die structuren moeten natuurlijk wel voldoende voorbeelden aanwezig zijn om niet aan de aandacht van de leerder te kunnen ontsnappen. In thema 1 verschijnen bijvoorbeeld zeer veel opdracht- en vraagstructuren met verschillende woorden in verschillende situaties: in de klas, op school, bij een spel. De opbouw van het geselecteerde lesmateriaal wordt geheel in handen van de auteurs van de methode gelegd. De docent weet zijn taken beperkt tot (hulp bij) de overdracht van de stof en begeleiding van de leerling.

Differentiatie

De auteurs erkennen de heterogeniteit van de doelgroep en bieden mogelijkheden tot differentiëren. Ze geven aan dat de eerste vijf thema's zo zelfstandig mogelijk doorgewerkt moeten worden opdat de docent zijn aandacht kan geven aan wie het hardste nodig heeft. Er wordt bovendien herhalings- en verdiepingsstof aangeboden aan het einde van het thema, maar het is niet zo dat die differentiatiemogelijkheden echt verweven zijn met de stof. Verder wordt aangeraden om de leerlingen van hetzelfde niveau en tempo in 'hoeken' of 'eilanden' te groeperen. Bij tussentijdse instroom wordt aangeraden de overige leerlingen zoveel mogelijk zelfstandig aan het werk te zetten. Analfabete leerlingen moeten eerst een voortraject van ruim dertig weken doorlopen (Van Dijk & Delcour, 1998) voordat ze met *Zebra* kunnen werken. Andersalfabete leerlingen op havo/vwo-niveau worden geacht wel meteen mee te kunnen draaien.

4. De verschillen voorbij?

Laten we eerst eens kijken of er nu eigenlijk wel verschillen zijn tussen beide leermiddelen. Men krijgt toch gemakkelijk de indruk dat een communicatieve opdracht van *Zebra* in de activiteitenmap van *Klaar?Af!* niet uit de toon zal vallen. Neem bijvoorbeeld *Zebra*, thema 2.2 Wonen. Het gaat om de taaltaak: Informatie over een kamer begrijpen, oefening 15, 16, 17 en 18 (zie Kader 4). Er moet gekeken en geluisterd worden en er moeten twee globale vragen beantwoord worden. Daar is een cd voor nodig, dus zal het zeer waarschijnlijk klassikaal moeten gebeuren. Dan moet er wat nauwkeuriger geluisterd worden en ja/nee-vragen worden beantwoord. Tenslotte wordt de leerling gevraagd wat hij ervan terecht gebracht heeft (oefening 18). Juist hier zou een vraag als: *Wil je de tekst nog een keer horen?* op zijn plaats zijn, beter dan *Ik kan het nog niet*. De leerling zou eigenlijk zelf moeten kunnen beslissen of hij dat doet, maar het klassikale karakter belemmert die differentiatiemogelijkheid.

De oefeningenserie van kader 4 past in de Leuvense aanpak omdat er een probleem is dat opgelost kan worden en waarvan de titel op z'n Leuvens zou zijn: *Wat is de kamer van Ameer?* De diverse leerlingen steken daar ieder het hunne van op, de

één meer dan de ander. Verschillen in niveau hoeven geen rol te spelen. Een niet-gealfabetiseerde leerling zou deze oefeningen trouwens best mee kunnen doen, mits de docent een vorm vindt voor de procesgerichte vragen.

De expliciete procesgerichtheid echter past niet in de aanpak van *Klaar?Af!* De leerder moet immers gefixeerd zijn op de oplossing van het probleem en niet op de taalelementen. Toch vind ik die expliciete procesgerichtheid niet strijdig met de principes van de taakgerichte aanpak. Er is immers wel evidentie gevonden voor de *weak interface*-hypothese, namelijk dat expliciete instructie voor grammaticale structuren weinig - maar wel enige - zoden aan de dijk zet (zie o.a. Hulstijn, 1999), maar dat expliciete aandacht voor het leerproces weinig effect heeft, is voor zover ik weet, niet aangetoond. En waarom zou expliciete aandacht voor het feit dát je leert en hoe je het leert, het impliciete taalleren niet ten goede kunnen komen!

Ondanks het feit dat sommige oefeningen in beide leermiddelen soms veel op elkaar lijken, zie ik toch niet twee gelijke opvangklassen voor me. In een Nederlandse opvangklas zie ik een docent aan het werk met geluidsapparatuur en cd's en vooral veel lezende en schrijvende leerlingen. Er zijn ook zoveel schriftelijke verwerkings-oefeningen en dan die tussentijds instromende leerlingen nog, die zoveel extra aandacht vragen. De docent heeft wel de veiligheid van een vier boeken tellende methode die er rustig en eigentijds uitzien. Een boek geeft trouwens status aan het vak, meer dan losse kopieën. En dat is een niet onbelangrijk argument voor een jong vak als NT2.

In Vlaanderen zie ik een groep sterk gestimuleerde leerlingen met een vaak prattende docent die soms een halve goochelaar is. Hij kan de heterogeniteit van zijn klas uitbuiten omdat het materiaal hem de gelegenheid daartoe geeft en omdat hij buitengewoon scherp let op zijn leerlingen en hun reacties kan interpreteren en ziet waar leerlingen voor drempels komen te staan. Er zijn geen cd's, geen video's, maar toch lukt het. Hij moet wel tijd stoppen in een verantwoorde programmering van de stof; de handleiding van de methode kan dat niet precies voor hem uitstippelen. Beide manieren van aanpak vragen een duizendpoot voor de klas. Zolang er echter geen multi-media versie van *Zebra* bestaat die meer geeft dan de herhalings- en verdiepingsoefeningen, zullen de differentiatieproblemen moeilijk op te lossen zijn. Geen van beide methodes is nog volledig en van geen van beide is nog bekend of het streefdoel - na één jaar aansluiting vinden bij het reguliere onderwijs - gehaald kan worden. Vergelijkend onderzoek lijkt me interessante gegevens op te kunnen leveren.

Bibliografie

- Broeder, P. (1991). *Talking about people. A multiple case study on adult language acquisition*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Crookes, G. & S. Gass (1994). *Tasks in a pedagogical context. Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 12, 91-113.
- Hulstijn, J.H. (1999). *Vaardigheid zonder kennis? De rol van grammaticakennis en automatisering in de verwerving van een tweede taal*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.

- Hulstijn, J.H. & R. De Graaff (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. In: J.H. Hulstijn & R. Schmidt (Eds.), *Consciousness in second language learning*. AILA Review 11, 97-112.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In: K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. & G. Crookes (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *Tesol Quarterly* 26, 2.
- Schenning, S. (1998). *Learning to talk about space* (Dissertatie Katholieke Universiteit Brabant).
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Starren, M. & R. van Hout (1997). Do temporal adverbials shape morpho-syntactic tense and aspect marking? In: A. Sorace, C. Heycock & R. Shillcock (Eds.), *Proceedings of the GALA '97 conference on Language Acquisition*. Edinburgh: University of Edinburgh, 456-461.
- Timp, M. *De Berlage-taalcursus* (2 delen). Bussum: Coutinho.
- Van de Craats, I. (1997). Hulle papa-van kleren. Functionale categorieën en de verwerving van Nederlands als tweede taal. *Nederlandse Taalkunde*, 3, 199-222.
- Van de Guchte, C. & K. van Helvert (1998). *NT2-onderwijs aan asielzoekerskinderen: knelpunten en aanbevelingen*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Van Dijk, A. & M. Delcour (1998). *Horen, zien en dan schrijven. Leerplan Nederlands voor analfabete nieuwkomers in het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Het Projectbureau.