

Geboekt en niet geboekt

Bespreking van en aanvullingen op een vademecum NT2

Jes Leysen & Ann De Schryver

Er gaat tegenwoordig geen les meer voorbij in de lerarenopleiding Nederlands aan anderstaligen die wij geven¹ of we verwijzen wel twee à drie keer naar een goed voorbeeld in het boek *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie* (Hulstijn e.a. 1996), naar een verhelderend stuk theorie, naar een interessant discussiepunt. Hoog tijd dus om dit werk eens grondig te bespreken... *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie* (voortaan: NT2-VE) bespreekt een tiental belangrijke onderwerpen uit het NT2-onderwijs op een duidelijke, gestructureerde en tegelijkertijd genuanceerde manier. Er werkten tien verschillende auteurs aan dit boek mee; ze spreken vanuit de lespraktijk en kaderen hun ervaringen binnen wetenschappelijke achtergronden.



De onderwerpen zijn in volgorde van de hoofdstukken: *Achtergronden, Didactiek, Culturele aspecten, Luisteren, Spreken, Lezen, Schrijven, Woordenschat, Grammatica, Alfabetisering* en *Toetsing*. Dan volgen nog twee uitgebreide bijlagen: *Leergangbeoordeling* en *Leermiddelen Nederlands als tweede taal*. De hoofdstukken over de vier vaardigheden en dat over *Woordenschat* en *Grammatica* zijn opgedeeld in theorie en praktijk. Hoewel we de indruk hebben dat de grens tussen beide door de verschillende auteurs vrij arbitrair is gelegd, is die koppeling theorie-praktijk zeker één van de sterke kanten van dit boek. Hier geen getheoretiseer over methodes die vanuit een universiteitskamertje uitgedokterd werden, maar die alleen in 'vacuümsituaties' werken.

Wat vroeger door (toekomstige) lesgevers NT2 of door docenten in de lerarenopleiding bij elkaar gesprokkeld moest worden uit allerlei artikels en op allerlei conferenties, zit nu voor een groot stuk in dit werk samen. Dat betekent uiteraard een flinke brok lectuur. NT2-VE is geen boek dat je even vlotjes doorleest van voren naar achteren. Wel is het een overzichtswerk waar (toekomstige) NT2-lesgevers aan volwassenen heel wat kunnen uithalen en waarnaar ze vaak zullen teruggrijpen. Heel wat termen en standpunten uit de NT2-didactiek worden verhelderend en juist uitgelegd. Ervaren lesgevers zullen zeker nog nieuwe, leuke ideeën voor hun lessen kunnen opdoen en (opnieuw) aangezet worden tot zinvol nadenken over bepaalde oefenwijzen en doelstellingen. Verder zijn er heel wat voorbeelden en situaties uit de lespraktijk in dit

boek opgenomen die bij menig lezer een glimlach van herkenning zullen oproepen. De verzorgde lay-out en de vaak heel recente literatuurreferenties vormen een bijkomend pluspunt.

DOELGROEP

De redactie waarschuwt er in haar voorwoord voor dat het boek niet bedoeld is voor zelfstudie voor wie geen ervaring heeft met NT2-onderwijs. Eigenlijk zijn we het met die beperking niet eens. We denken dat NT2-lesgevers zonder ervaring hoe dan ook veel aan dit boek kunnen hebben, of ze het nu zelfstandig verwerken dan wel in een opleiding tot lesgever. Meer zelfs: we zijn ervan overtuigd dat ook toekomstige lesgevers voor andere talen én in andere vormen van onderwijs dan de volwasseneneducatie uit dit werk heel wat kunnen halen.

Wat bijvoorbeeld geldt voor het eenvoudig formuleren van grammaticaregels NT2 is ook zinvol voor omgaan met grammaticaregels in andere talen. De bespreking van de problematiek rond leeservaring in je eigen taal tegenover die in een nieuwe taal is voor elke taaldocent interessant. Hetzelfde geldt voor de fasen die je moet volgen bij woordenschatonderwijs of bij spreekvaardigheid. En zo zouden we nog talloze punten kunnen opnoemen. Het is reeds meer dan eens gebleken dat het NT2-onderwijs tot vernieuwingen en kritische reflecties leidt die ook voor andere vormen van taalonderwijs boeiend zijn, zelfs voor NT1. We verwijzen hiervoor graag naar Kroon & Vallen (1996) en De Schryver (1998).

DEGELIJK!

Het éne hoofdstuk is het andere niet: *Luisteren*, *Lezen*, *Grammatica* en *Alfabetisering* zijn zeker uitschieters in positieve zin, *Culturele achtergronden* en *Toetsing* zijn naar ons aanvoelen eerder zwak. Wat ons verder nog in de positieve zin is opgevallen toen we de verschillende hoofdstukken doorlezen:

In het hoofdstuk *Achtergronden* staat een zeer interessant overzicht van de verschillende taalonderwijsmethodes en –benaderingen en bespreekt men de mogelijke invloed van taalonderwijs op de natuurlijke verwerking. Zeer goed is dat men in het hoofdstuk *Didactiek* terecht de aandacht doet verschuiven van de leerkracht als allesweter naar de leerkracht als begeleider. Een andere rol voor de leerkracht dus, die kan resulteren in nieuwe werkvormen in de klas, ‘zelfleerzaamheid’ bij cursisten en een hoger rendement. Het ontwikkelen van culturele alertheid en het zoeken naar overeenkomsten tussen verschillende culturen is de kern van het – naar ons aanvoelen te lange – hoofdstuk *Culturele aspecten*.

De vier vaardigheden dan. Bij *Luisteren* wordt een zeer goed overzicht gegeven van wat de cursisten moeten kunnen begrijpen, alhoewel we het een tekort vinden dat men voorbijgaat aan het principe van ‘concentrisch luisteren’, een luisterdidactiek waarbij doorheen meerdere luisterrondes van globaal luisteren naar details toe wordt gewerkt. Positief in het hoofdstuk *Lezen* is het onderdeel over doelen en doelgroepen en het aansluitende praktijkgedeelte voor beginners. Bij *Spreeken* gaat men te snel over de onderwerpen ‘spreekangst’ en ‘correctie’. We geven verderop een aantal suggesties. In het hoofdstuk *Schrijven* gaat terecht veel aandacht naar de procesmatige

benadering van het schrijfonderwijs. Ook de concrete uitwerking van een correctiesysteem is zeer zinvol.

Het hoofdstuk *Woordenschat* heeft een eerder zwak praktijkonderdeel maar een goed stuk theorie met sterke argumenten voor systematisch woordenschatonderwijs; bij *Grammatica* daarentegen zijn de praktijkvoorbeelden zeer bruikbaar. We geven verderop zelf nog suggesties om te werken aan de vorm van taaluitingen van cursisten (cf. *Mediatoren*). Het hoofdstuk *Alfabetisering* leest als een trein – maar dan geen van van de NMBS –, al is dat precies niet voor iedereen een evidentie. Alle facetten die bij het proces van leren lezen en schrijven een rol spelen, worden stapsgewijs belicht.² De terminologische en technische kant van het hoofdstuk *Toetsing* ging onze pet wat te boven. Wij hadden graag concrete voorbeelden bij 'do's and don'ts' van toetsen gezien. Het onderscheid tussen verschillende soorten toetsen en de voorbeelden van bestaande toetsbatterijen vonden we dan weer wel zinvol.

HIATEN EN SUGGESTIES

We hebben echter ook een aantal fundamentele negatieve opmerkingen. Die betreffen vooral een paar opmerkelijke hiaten, onder andere wat bepaalde recente ontwikkelingen betreft. In wat volgt, geven we

graag een aantal aanvullingen en didactische tips mee.

INSTRUCTIES

In een boek als *NT2-VE* moet zeker meer staan over het belang van het goed geven van instructies. De auteur van het hoofdstuk *Luisteren* vermeldt het luisteren naar en begrijpen van instructies door de studenten wel als een aandachtspunt (p. 79), maar gaat heen over de leerkrachtvaardigheid om instructies ook goed en verstaanbaar te formuleren. We denken dan niet zozeer aan eenvoudige opdrachten als '*Kom binnen*' of '*Neem je cursus*' (p. 8) of veel voorkomende instructies zoals '*Welk woord hoort niet thuis in het rijtje?*' of '*Hier zijn drie woorden; kies het juiste woord om de zin aan te vullen*', maar wel aan moeilijkere opdrachten zoals die optreden wanneer men met informatiekloven en carrousels gaat werken. Dergelijke communicatieve werkvormen kunnen ondanks een schitterende voorbereiding volledig de mist ingaan wanneer de leerkracht er niet in slaagt duidelijk over te brengen wat de studenten moeten doen, waar, met welk materiaal en in welke volgorde. We verwijzen voor een volledige weergave van al onze tips graag naar De Schryver e.a. (1998), een bijdrage in *VONK* 27/3. Hier herhalen we ter illustratie twee tips die onze leerkrachten in opleiding heel belangrijk blijken te vinden.

TIP 1

Vraag niet *'Heb je het begrepen?'* maar laat de leeders herhalen wat er van hen verwacht wordt. Zo controleer je of de instructie aangekomen is en die herhaling is op zich, zeker bij beginners, een goede oefening in luisteren en spreken.

TIP 2

Geef bij een oefening in meerdere fasen niet alle materiaal tegelijkertijd, want dat werkt verwarrend. Geef indien mogelijk enkel de instructie die bij een bepaalde lesfase hoort en deel het nodige materiaal pas uit wanneer een bepaalde groep aan een bepaalde fase toe is.

NT2 IN ANDERE VAKKEN

Een ander punt dat ons inziens niet mag ontbreken, is de aandacht voor NT2 in andere dan taalvakken en algemeen in klassen met een (klein of groot) aantal anderstalige leerlingen. Zowel Nederland als Vlaanderen hebben op dat gebied reeds heel wat werk verricht. Zo werd in Nederland de brochurereeks *Taal in de klas* ontwikkeld met meestal heel haalbare tips om een aantal taalproblemen bij anderstalige leerlingen op te vangen (Hajer e.a. 1993-95). Voor Vlaanderen werkte het Steunpunt NT2 in Leuven een hele reeks lessen Wereldoriëntatie voor de basisschool uit met inachtneming van tips als *'Zorg voor visualisering'*, *'Geef opdrachten waarbij een leerling op niet-verbale manieren kan tonen dat z/hij iets begrijpt (aankruisen, tekenen,...)'* (Van Gorp, te versch.). Zeker nu klassen met leerlingen met verschillende moedertalen en verschillende culturele achtergronden in de steden eerder norm dan uitzondering beginnen te vormen, mag de aandacht voor NT2 niet beperkt blijven tot de lessen Nederlands zelf.

MEDIATOREN

Een hiaat dat we hierboven vermeldden, is dat er te licht over het probleem van spreekangst wordt heengegaan. We menen spreekangst bij volwassenen aan twee belangrijke aspecten te mogen toeschrijven. Enerzijds is er de inhoudelijke spreekangst: mensen durven of kunnen niet praten omdat ze bang zijn iets te zeggen dat de anderen niet interessant vinden of omdat ze niet weten wat te zeggen. Soms hebben leeders ook gewoon geen zin om iets te zeggen. We tonen verderop aan hoe men met bepaalde werkvormen, die binnen taakgericht werken vaak gehanteerd worden, deze spreekangst kan opvangen.

Spreekangst heeft bij volwassenen echter ook vaak een andere kant, een waar kinderen zich niet of nauwelijks om bekommeren: *'vormelijke spreekangst'*, dat wil zeggen dat volwassenen bang zijn om fouten tegen de grammatica te maken, ze vrezen dom te lijken als ze (veel) fouten maken. In *NT2-VE* worden een aantal relevante tips gegeven in verband met foutencorrectie (onder andere op p. 210), maar wij menen dat één bepaalde correctiemogelijkheid ten onrechte niet wordt vernoemd en die willen we hier

toelichten, juist omdat ze die vormelijke spreekangst kan helpen overwinnen zonder dat de taalleerder wezenlijk in zijn communicatieve doel gestoord wordt.

Een belangrijke correctiemethode in onze eigen lessen Nederlands aan anderstaligen is het gebruik van bijvoorbeeld allerlei kleine of grote gebaren om een bepaalde fout aan te geven. Wij denken onder andere aan de draai met twee vingers die veel leerkrachten (onbewust) maken als de leeders tegen de inversieregel zondigen (**Morgen ik ga naar Luik*). Niets revolutionairs dus, maar de mogelijkheid wordt onderbenut doordat ze vaak enkel onbewust door leerkrachten wordt gebruikt. Laten we eerst kort de theoretische achtergrond van dergelijke gebaren of tekens bekijken. We citeren hiervoor uit Baten e.a. (1983):

"Hoe komt het dat grammaticaregels die door de studenten begrepen worden of zelfs van buiten gekend zijn, toch niet toegepast worden bij actieve taalproductie? De reden waarom een verbaal geformuleerde grammaticale regel geen link biedt met de realiteit van het spreken is dat hij niet als directe stimulus dienst kan doen. Om de inhoud van de regel te vatten moet de student steeds [...] een omweg maken naar de verbale formulering. Hij moet dus een soort metataal gebruiken, waarbij de vorm van de grammaticale regel op geen enkele manier

de inhoud ervan suggereert. Een verbale regel verloopt immers in de tijd en kan daarom geen signaalwaarde hebben [...]. Wat men nodig heeft, is [...] representatie waarvan de vorm zo direct mogelijk ook de inhoud weergeeft. Dit houdt in dat de grammaticale regels moeten herleid worden tot een soort 'handelingstekens', een soort 'verkeerstekens', zodat bliksemsnelle toepassing mogelijk wordt."

Sinds 1983 is men – gelukkig – hoe dan ook afgestapt van verbaal geformuleerde grammaticaregels bij Nederlands aan anderstaligen en is men het belang gaan inzien van het visualiseren van grammatica via voorbeelden, het gebruik van kleuren e.a. Daarvan geeft NT2-VE trouwens bijzonder degelijke illustraties (bijvoorbeeld op p. 205-206). Ook een inductieve manier van werken (van voorbeelden naar regel en niet andersom) doet grammatica meer beklijven. Blijft echter het feit dat er te weinig gebruik wordt gemaakt van 'tot handelingstekens herleide grammaticaregels', ook *mediatoren* genoemd, omdat ze als bemiddeling dienen tussen de inhoud van de grammaticaregel en de toepassing ervan. Met een aantal mediators uit onze eigen lespraktijk hopen we aan te tonen dat dergelijke tekens bewuster ingezet zouden moeten worden door leerkrachten. Wij gebruiken onder andere:

VOORBEELDEN VAN MEDIATOREN

- de twee draaiende vingers voor de inversieregel ('Morgen kom ik later');
- een groot blad met een rode letter 't' voor de presensvervoeging van de derde persoon enkelvoud ('Hij werkt niet veel');

- een uitgeknipt papieren hart (of twee handen die in elkaar grijpen) voor de regel dat in de Nederlandse hoofdzin onderwerp en persoonsvorm bij elkaar staan ('Ik woon ook in Brussel' en niet *'Ik ook woon in Brussel');
- een groot gebaar met de duim van rechts naar links – en dus voor de cursisten van links naar rechts – om aan te geven dat in bijzinsconstructies het werkwoord achteraan komt te staan ('... omdat ik morgen later kom' en niet *'... omdat ik kom morgen later');
- een echte tang voor de regel dat het tweede werkwoord na een hulpwerkwoord op het einde staat, trouwens de 'tangconstructie' genoemd ('Ik ga morgen rijst kopen' en niet *'Ik ga morgen kopen rijst'; zinnen als 'Ik ga morgen praten met de burens' laten we op dit moment buiten beschouwing).

Dergelijke mediators dienen meestal niet in eerste instantie om een regel uit te leggen. Immers, als je zonder meer een papieren hartje toont, snapt niemand de link met 'onderwerp en persoonsvorm samen'; je kunt er net zo goed een andere regel aan koppelen. Een collega Frans gebruikt deze mediator voor de regel dat persoonlijk en reflexief voornaamwoord in het Frans steeds samen staan ('*Je me lave*' en niet *'*Je lave me*'). Als je echter op het ogenblik dat je grammatica expliciteert, telkens een hartje rond het onderwerp en de persoonsvorm van de voorbeeldzinnen tekent, heb je een associatiefase waarin dat hartje 'handelingswaarde' krijgt voor die regel. Het ligt voor de hand dat die associatiefase sneller verloopt naargelang de mediator dichterbij de inhoud van de regel ligt: het weze duidelijk dat een vierkantje weinig zin zou hebben. Na de associatiefase volstaat het dan het hartje omhoog te steken om iemand bliksemsnel *'*Ik ook woon in Brussel*' te doen corrigeren naar '*Ik woon ook in Brussel*'.

Als je taalleerders een zin als '*Ik ga praten*' achtereenvolgens laat aanvullen (cumulerend) met bijvoorbeeld '*in de pauze*', '*in de gang*', '*met de andere studenten*', '*over het*

feest' en hen de steeds langer wordende zin telkens met hun handen laat aanwijzen op de benen van een echte tang (been 1: '*ik ga*', en op het einde been 2: '*praten*', en in de tussenruimte alle complementen), dan krijgt ook die tang handelingswaarde. Na enige inoefening volstaat het enkel naar de tang te grijpen (die natuurlijk altijd klaarligt) om iemand *'*Ik ga eten rijst*' bliksemsnel te doen omzetten in '*Ik ga rijst eten*'. De mediator zorgt immers voor een 'flits' die nauwelijks onderbrekend werkt. We kunnen het vergelijken met theoretische rijlessen. Wie voor het eerst voor zijn rijbewijs studeert, zal heel bewust moeten instuderen dat een rode cirkel met in het midden een horizontale witte streep betekent dat je een straat in die richting niet in mag. Wie echter een tijd rijdt, maakt die analyse niet meer en heeft gewoon iets van '*Oh, dat bord, ik mag hier niet in*'. Zo werkt het ook met mediators voor grammaticale regels.

Het belang van die mediators voor fouten-correctie bij spreken ligt na deze uitleg en voorbeelden voor de hand. De leerkracht kan bij klasgesprekken en dergelijke mediators gebruiken om de vormfouten van studenten te verbeteren zonder dat de leerder echt onderbroken wordt, omdat de correc-

tie dankzij de mediator razendsnel kan gebeuren. Meer nog: de leerkracht kan zelfs preventief werken en daardoor de 'vormelijke spreekangst' van veel volwassenen opvangen door een mediator al te gaan gebruiken voor een mogelijke fout optreedt. Als iemand een zin begint met 'straks', kan je al meteen de draaibeweging (inversie) maken, om maar één voorbeeld te geven. Wij werken zelf in onze klassen vaak op deze manier en hebben ook veel van onze leerkrachten in opleiding ertoe aangezet. Bijna altijd wordt er positief op gereageerd, ook door de taalleerders zelf.

Los van het belang voor foutencorrectie willen we ook in verband met visualisering van grammaticaregels op het enorme belang van mediators wijzen. Sommige mediators kunnen immers meteen (zonder de associatiefase) dienen om een regel voor het eerst uit te leggen: als je van 'ik' naar 'hij/zij' overstapt (bijvoorbeeld bij het thema 'zich voorstellen') en je houdt bij het nadrukkelijk uitspreken van de 't' aan het werkwoord ook het blad met de rode 't' omhoog, dan begrijpt ook een leerder met weinig of geen linguïstische kennis de 'regel' en vallen explicitering van de regel en associatiefase volledig samen. Ook kan een mediator opnieuw ingezet worden bij complexere regels. Zo gebruiken we in onze eigen klassen het hartje voor 'onderwerp en werkwoord samen' opnieuw om met weinig woorden via een voorbeeldzin op bord uit te leggen dat het woordje 'omdat' ook een hart vormt met het onderwerp, waardoor een 'ménage à trois' ontstaat en het werkwoord zich boos uit de voeten maakt, zo ver mogelijk weg... U lacht. De studenten ook. Maar het werkt!

TOTAL PHYSICAL RESPONSE

We menen dat het ontbreken van aandacht voor de rol van mediators in NT2-VE mischien wel te maken heeft met een ander hiaat waarop we hier nog even willen ingaan: algemeen wordt er bijzonder weinig aandacht besteed aan het gebruik van gebaren, tekens, handeling en beweging in taalonderwijs. *TPR (Total Physical Response)* wordt in één paragraafje (p. 30) uitgelegd en er wordt later volgens de index slechts twee keer naar verwezen. Deze methode, waarbij taalverwerving wordt gekoppeld aan het uitvoeren van acties en die intussen toch wel grote bekendheid geniet, is voor het onderwijs Nederlands aan anderstaligen te belangrijk (geweest) om er niet uitgebreider op in te gaan.

Niets over het grote belang ervan in alfabetiseringsgroepen, zo goed als niets over het feit dat het een uitstekende manier is om het principe 'receptief gaat vooraf aan productief' (dat ook tot de verworvenheden van het moderne taalonderwijs behoort) toe te passen, niets over de manier waarop TPR in gemodificeerde vorm kan dienen om na te gaan of taalleerders een bepaald woord begrepen hebben en dat zowel bij beginners als bij gevorderden. Woordbetekenissen kunnen immers vaak ook tot een 'mediator' herleid worden. Om maar één voorbeeldje te geven: een sneltrillende beweging met beide vuisten kan de betekenis van het woord *aardbeving* niet verklaren, maar wel ondersteunen. Als student A zich achteraf niet herinnert wat een aardbeving is, volstaat het vaak dat gebaar opnieuw door student B te laten maken en heeft de leerkracht tegelijkertijd zekerheid dat B het woord wél begrijpt. We verwijzen voor het werken met pictogrammen en andere tekens ook op beginnersniveau graag naar De Schryver (1989) in VONK 19/3.

BODY GRAMMAR

Ook over de bijzonder boeiende combinatie van TPR met visualisering van grammatica via 'body grammar' vinden we niets. Deze werkwijze, waarmee wij voor het eerst kennismaakten via Sprenger (1994) bestaat erin dat de woorden van een zin op losse bladen geschreven worden, die dan uitgedeeld worden aan een overeenkomstig aantal studenten. Zij moeten dan vooraan in de juiste volgorde gaan staan. Door bepaalde woorden door andere te vervangen (bijvoorbeeld 'ik' door 'hij') of door woorden toe te voegen (bijvoorbeeld 'omdat' of 'moet'), zullen andere studenten ofwel ook vervangen moeten worden ofwel zich moeten verplaatsen. Deze werkwijze blijkt heel geschikt voor het visualiseren van heel wat regels van de Nederlandse taal (inversie bij vragen, inversie bij een ander zinsdeel voorop, tangconstructie, bijzinsconstructie, scheidbare werkwoorden,...) en blijkt ook leerders met weinig of geen linguïstisch bewustzijn tot enige taalreflectie te kunnen brengen.

TAAKGERICHT WERKEN

NT2-VE werd in 1996 in Nederland gepubliceerd. In het overzicht van de verschillende taalonderwijsmethoden en benaderingen vinden we als laatste item de 'communicatieve methode' (p. 31). Rond diezelfde periode kwam in Vlaanderen het boek van de VON-Werkgroep NT2 op de markt *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Hierin werden voor het eerst in het Nederlandse taalgebied de theoretische uitgangspunten en een aantal praktische invullingen voor taakgericht onderwijs gegeven. Het Steunpunt NT2 ontwikkelde deze taalmethode in Vlaanderen. Bij taakgericht taalonderwijs staat zelfontdekkend leren door motiverende taaltaken centraal. Vanuit de

taaltaken als geheel wordt er aandacht gegeven aan de verschillende taalelementen (woorden, taalhandelingen, grammatica,...) en niet andersom. Het valt buiten het opzet van dit artikel om hierover in extenso door te gaan; we verwijzen graag naar de bibliografie. Er is inmiddels veel over taakgericht werken geschreven en soms vrezen we dat het een holle term wordt, een modewoord, een etiket dat te pas en vooral te onpas wordt gebruikt. Hoe dan ook, een aantal werkvormen die gangbaar zijn binnen taakgericht werken kunnen zeer inspirerend en verfrissend zijn voor de klaspraktijk. We beperken ons hier tot werken met verdeelde informatie, ook informatiekloven genoemd, en carroussels.

In een klas heb je altijd cursisten die het hoge woord voeren en anderen die zich wat afzijdig houden. Dat zijn de cursisten die nooit uit zichzelf wat zullen vertellen en die geen antwoord formuleren op vage, klassikaal gestelde vragen zoals: 'Wat zou jij doen als ...?' of 'Heb jij al eens zoiets meegeemaakt? Vertel eens...' Andere cursisten voelen zich wel meteen geroepen om, desnoods volledig naast de kwestie, iets te vertellen. Er zijn meer algemene principes die gelden voor spreekvaardigheidstraining zoals: geef mensen een duidelijk spreekdoel (ze moeten op het einde van de spreekoefening komen tot een bepaald 'product') en geef hen ook een concrete inhoud. Vraag niet: 'Wat doe jij allemaal om het milieu te beschermen?' maar geef hen een aantal concrete millieutips waarop ze moeten reageren of die ze moeten rangschikken of... Bijvoorbeeld 'Waarom steken mensen een volle fles water in de spoelbak van hun toilet?' ('Om bij elke spoelbeurt 1 liter water uit te sparen.')

Een ander algemeen geldend principe is dat communicatie (fluency) voor vormcorrect-

heid (accuracy) moet komen. Dit wordt enkel bereikt als mensen spreekkansen krijgen en daarvoor is klassikaal werken niet rendabel. Groepswork biedt hier mogelijkheden, waarbij je ervoor moet zorgen dat in het groepswork de bijdrage van iedere deelnemer van belang is om de taak tot een goed einde te kunnen brengen. Dat moet je als leerkracht inbouwen en een manier om dat te realiseren, is het verdelen van de informatie over de verschillende deelnemers: informatiekloven creëren. De ene deelnemer weet andere dingen dan de anderen. Zo wordt zijn/haar bijdrage noodzakelijk in het gesprek.

U kan ook nog een stap verder gaan. De taak wordt als het ware opgesplitst in twee fasen waarbij in de eerste fase een groep aan het werk is om een stuk van de taak te volbrengen. Parallel werken er dan groepjes aan andere facetten van de taak. Na een bepaalde periode moet het werken aan de deelfacetten afgerond worden en worden de groepen herverdeeld. Hier is aandacht voor instructies - zie boven - van wezenlijk belang; ook het overdenken van concrete herverdeling is belangrijk. Je kunt met verschillende kleur- of nummerkaartjes werken. Als je aan deze organisatorische dingen voorbijgaat, ontstaat er een ongekeerde chaos en zou je als leerkracht onterecht deze zeer zinvolle werkvorm afvoeren. De herverdeling gaat meestal als volgt. Vanuit de groepjes in de eerste ronde wordt telkens één deelnemer gepikt en die vormen samen een nieuw groepje. Zo zijn alle deelfacetten voor het vervullen van de taak aanwezig. Ook hier is ieders bijdrage vereist: 'structurele coöperatie'. Zo krijgen de deelnemers het gevoel dat hun bijdrage belangrijk is en we hebben gemerkt dat zelfs de meest timide cursisten enthousiast mee aan de slag gaan.

AFRONDEND NOG DIT...

Toeval of niet, maar veel van de recente aanvullingen die hier genoemd zijn, komen allemaal uit Vlaanderen. En daarmee belanden we bij ons belangrijkste punt van kritiek. De titel van het boek zou 'NT2-VE in Nederland' moeten zijn, want er wordt nauwelijks verwezen naar of vergeleken met ontwikkelingen in Vlaanderen. Niet alleen het taakgericht werken komt uit Vlaanderen, ook op andere gebieden heeft Vlaanderen heel wat te bieden op NT2-vlak. Nergens vinden we iets over het tijdschrift dat u nu in handen hebt en dat zeer vaak bijdragen rond NT2 bevat. Nergens iets over de wekelijkse *Wablieft*-krant die oorspronkelijk bedoeld was voor zwakke volwassen NT1-lezers, maar die inmiddels op grote schaal voor NT2-doeleinden gebruikt wordt. Nergens iets over de erg degelijke, in Vlaanderen ontwikkelde handboeken *Spreekrecht* (voornamelijk gebruikt in de basiseducatie) en *Vanzelfsprekend* (geschikt voor zelfstudie en in klasverband bij hogergeschoolde beginners). We vinden niets over het *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal*, examens die in bepaalde opzichten vergelijkbaar zijn met de Staatsexamens NT2, maar die al veel langer bestaan en in verschillende landen georganiseerd worden. En dat is nog maar wat ons zo onmiddellijk te binnen schiet...

Moeten we aannemen dat de Nederlanders gewoonweg niet weten dat er in Vlaanderen ook veel goed materiaal voor Nederlands als tweede taal aan volwassenen bestaat? Dat lijkt ons onwaarschijnlijk. Alleen al op de door Nederland en Vlaanderen jaarlijks samen georganiseerde conferentie *Het Schoolvak Nederlands* kunnen de talrijke bijdragen van Vlamingen op NT2-gebied niet over het hoofd gezien worden. Ook het themanummer *Taakgericht taalonderwijs*

van het tijdschrift *Moer* werd grotendeels met bijdragen uit Vlaanderen gevuld.

Zijn de auteurs dan misschien gestruikeld over het feit dat onze terminologie niet altijd dezelfde is als de hunne? Wij zouden een terminologische vergelijking juist een interessante aanvulling vinden, alsook een vergelijking tussen de verschillende lescircuits NT2 in Vlaanderen en Nederland. Toegegeven, wij hebben in Vlaanderen niet zo'n uitgekend schema van 'inburgerings-trajecten' (p. 21) en Vlaanderen zou best wat meer structurering en doorverwijzing in zijn NT2-onderwijs kunnen gebruiken. Het

systeem in Nederland komt ons dan weer overgestructureerd voor en de Nederlander kan op zijn beurt iets leren van de grotere individuele vrijheid die de NT2-lesgevers in Vlaanderen krijgen.

Wij willen ons eigenlijk niet over de redenen van deze ernstige lacune uitspreken, maar we houden onszelf - in alle bescheidenheid - wel sterk aanbevelen om ze op te vullen als er van dit werk een herdruk komt. Dat er een herdruk komt, dat hopen we van harte. Het is erg jammer dat wij het boek in de lerarenopleiding NT2 voortdurend aanraden, terwijl het bijna overal uitverkocht blijkt.

Jes Leysen & Ann De Schryver
p/a Universiteit Antwerpen (UIA)
Departement Didactiek en Kritiek
Universiteitsplein 1
2610 Wilrijk
e-mail: leysen@uia.ua.ac.be

Noot

- 1 Het betreft de lerarenopleiding 'Nederlands aan anderstaligen' die aan de Universiteit Antwerpen (UIA) georganiseerd wordt onder leiding van prof. dr. Fr. Daems. Ze omvat drie vakken: theoretische achtergronden, hospiteerstage en stage. Totale studiebelasting: 450 uren.
- 2 We willen hier Helga Gehre expliciet bedanken. Zij is niveauverantwoordelijke 'Alfabetisering' bij het Centrum voor Basiseducatie in Antwerpen. Ze las en becommentarieerde dit hoofdstuk voor ons.

Bibliografie

Gerecenseerde publicatie

Hulstijn, J., R. Stumpel, B. Bossers & C. van Veen (red.): *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Handboek voor leerkrachten in de volwasseneneducatie*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1996, 281 p., ISBN 90-280-2228-7, 75 NLG.

Aanvullende bibliografie

Instructies

De Schryver, A., J. Leysen & J. van den Hauwe: Waar moet ik gaan zitten? Wat moet ik doen? Het geven van duidelijke instructies bij taken. *VONK* 27/3 (januari-februari 1998), p. 33-40.

The British Council: *Language teaching and learning programmes. A video-based teacher training package at certificate level*. Programme 8: *Giving instructions*. 1993.

NT2 in andere vakken

Appel, R. (red.): *Het Nederlands in de niet-taalkvakken. Lezingen van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren 1992*. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica, 1994 (Voorzetten 42).

Geudens, V., R. Rymenans & Fr. Daems: *Nederlands in de niet-taalkvakken. Eindrapport*. Antwerpen: UFSIA, 1992.

Goossens, G. & N. Bogaert: "Bij ons op school spreken ze geen Nederlands." Een verhaal over Nederlands als instructietaal. *VONK* 22/3 (januari-februari 1993), p. 9-19 (met aanvullende bibliografie door Rita Rymenans, p. 20-22).

Hajer, M., D. Hartveldt & T. Meestringa: *Wat vraag je me nu? Vragen en antwoorden bij vakteksten*. (Lesmateriaal en docentenhandleiding.) Lelystad: Stichting IVIO/Enschede: SLO, 1995.

Een recensie van deze publicatie door V. Geudens is verschenen in VONK 27/2 (november-december 1997), p. 57-59.

Hajer, M., T. Meestringa & E. Wagemans (red.): *Taal in de klas*. Lelystad: Stichting IVIO-SLO, 1993-1995.

Negen brochures met adviezen en tips voor onderwijs aan meertalige leerlingen. Omvang gemiddeld 20 p.

Van Gorp, K.: *Leren, dat doe je gewoon! Leren leren in wereldoriëntatie-onderwijs in de basisschool*. In: R. Rymenans & H. de Jonghe (red.): *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie*. Amsterdam/Beigern: Stichting HSN, te verschijnen.

Mediatoren

Baten, L., A. De Geest & A. De Schryver: Aspecten van een pedagogische Nederlandse grammatica voor anderstaligen in Vlaanderen. *Werkblad voor Nederlandse didactiek* 11/2 (1983), p. 55-67.

De Schryver, A.: See it, say it. Werken met pictogrammen en andere tekens op beginnersniveau. *VONK* 19/3 (januari-februari 1989), p. 36-43.

Meijboom, M. & S. Vink: Grammatica: wat, waarom en hoe? Over het belang van vereenvoudigen, visualiseren en ordenen van regels. *Les, vaktijdschrift Nederlands aan anderstaligen* 6/36 (augustus 1988), p. 10-14.

TPR

Bensmann, A.: Enkele kritische kanttekeningen bij Total Physical Response. *Taalkrant RSOT* 2/5 (1987), p. 14-16.

De Bakker, I. e.a.: Nieuwe ideeën over tweedetaalverwerving. Krashen en Asher. *Les, vaktijdschrift Nederlands aan anderstaligen* 2/11-12 (juni 1984), p. 33-37.

De Ru, E.: *TPR. Handleiding en lesboek voor Nederlands als 2de taal*. Baarn: Fontein, 1989.

Zandbergen, E.: Taal koppelen aan lichamelijke actie met Total Physical Response. *Samenwijs*, mei 1995.

Body Grammar

Sprenger, R.: Body grammar. *Headway, Teacher's Magazine* 1994/1.

Taakgericht werken

Kroon, S. & T. Vallen (red.): *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Sdu Uitgevers/Stichting Bibliographia Neerlandica, 1996 (Voorzetten 51).

Moer, *Tijdschrift voor het onderwijs in het Nederlands*: In de lijn van de leerder. Taakgericht taalonderwijs. Themanummer 1997/6.

Nieuwenhuijsen, P.M. (red.): *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de elfde conferentie*. Leeuwarden, 1998.

Verskillende bijdragen. (BESTELADRES: HSN, Staniastate 57, NL-8926 LB Leeuwarden.)

Rymenans, R. & H. De Jonghe (red.): *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie*. Amsterdam/Beigem: Stichting HSN, 1997.

Verskillende bijdragen. (BESTELADRES: Centrum voor Didactiek, UFSIA, Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen.)

Steunpunt NT2

Het Steunpunt NT2 van de KU Leuven ligt aan de basis van taakgericht werken in Vlaanderen en Nederland. Ze ontwikkelden verschillende materialen, onder andere 'Taakgericht taalonderwijs in beeld.' Drie video's over taakgericht werken in verschillende onderwijscircuits. (BESTELADRES: Steunpunt NT2, Blijde Inkomststraat 7, 3000 Leuven, tel. (016)32 53 67)

VON-Werkgroep NT2: Taakgericht onderwijs. VONK 24/5 (mei-juni 1995), p. 3-9.
En verschillende bijdragen in volgende VONK-nummers.

VON-Werkgroep NT2: *Taakgericht taalonderwijs. Een onmogelijke taak?* Taalcahiers. Deurne/Antwerpen: Plantyn, 1996.

Vlaanderen

Boeken, A. & I. Schuurmans (VOCB): *Spreekrecht*. (Handleiding, audiocassette, diskette en werkboek.) Lier: Van In, 1996.

De Schryver, A.: Learning Another Language. From Form to Function to Interaction. In: J. Van der Auwera, Fr. Durieux & L. Lejeune: *English as a Human Language. To honour Louis Goossens*. München: LINCOM, 1998, p. 144-153.

Devos, R. & H. Fraters: *Vanzelfsprekend. Nederlands voor anderstaligen. Multimediale leergang voor geschoolde anderstaligen*. (Tekstboek, werkboek, woordenlijst, 2 videocassettes en 3 audiocassettes.) Leuven: Acco, 1996.

Wablieft. De duidelijkste krant van het land.

Verschijnt wekelijks en is te verkrijgen in de betere krantenzaak. (BESTELADRES: Frankrijklei 64, 2000 Antwerpen, tel. abonnementen (03)213 81 70, e-mail abonnementen@vocb.be.)