

## Steeds communicatiever, steeds individueler: uitersten die elkaar raken?

### Veranderingen in het taalonderwijs<sup>1</sup>

**Ann De Schryver**

Je kan er niet meer omheen... Wie er de recentste jaargang van tijdschriften als *VONK* of *Les* op naslaat, merkt meteen dat *zelfstandig leren*, *flexibilisering* en *multi-media* in onderwijskringen tot de hoogfrequente woorden van de Nederlandse taal zijn gaan behoren. Maar wat is wat? En wat is het gevolg/de oorzaak van wat? Hoe passen al die vernieuwingen in elkaar? Passen ze wel in elkaar? En hoe moet dat nu in de praktijk? Die toffe les waarin mijn studenten elk jaar opnieuw aan mijn lippen hangen, mag die nu echt niet meer wegens te 'traditioneel', te klassikaal?

**V**eel vragen, in dit artikel een poging tot enkele antwoorden. We proberen hier een overzicht te geven van een aantal belangrijke vernieuwingen in het NT2-onderwijs.<sup>2</sup> We proberen ook zoveel mogelijk verbanden tussen die verschillende ontwikkelingen aan te geven. We gaan daarbij even in op twee heel uiteenlopende vragen die taalleerkrachten steeds opnieuw blijken te stellen: de vraag wat hun eigen rol is/wordt en de vraag hoe het nu zit met grammatica. En we besluiten met een aantal kritische opmerkingen, die misschien meer nieuwe vragen doen rijzen dan dat we antwoorden geven...

#### VAN COMMUNICATIEVER NAAR PARTICIPATIEVER

In de loop van de jaren is het taalonderwijs steeds communicatiever geworden (voor een historisch overzicht, zie De Schryver 1998). In de grammaticale methode kregen uitsluitend de grammaticaregels van de taal aandacht en werd er meer over de te leren

taal gesproken dan *in* de te leren taal. Van communicatie was er nauwelijks sprake. De audiovisuele methode bracht daarin verandering: taalstudenten drilden er ijverig op los in de doeltaal. Dat de ingedrilde patronen soms weinig betekenis hadden, werd in het enthousiasme over deze nieuwe methode wel eens uit het oog verloren (sta ons toe een drill uit het toenmalige 'grijze circuit' te citeren: *werken-ik werk; lopen-ik loop; hinnen-ik hinnik!*).

De daaropvolgende receptieve periode deed de aandacht voor zinvol taalaanbod en betekenisvolle woordenschat toenemen. In de functioneel-notionele benadering kwam er nog een aspect bij: bruikbare constructiepatronen werden niet enkel met nuttige woordenschat opgevuld, maar dat gebeurde om een pragmatisch doel te bereiken, namelijk het uitvoeren van bepaalde taalhandelingen (zijn mening uitdrukken, zich verontschuldigen,...). Gedaan met het contextloze taalleren, gedaan met alfabetische woordenlijsten en rijtjes werkwoordsvervoegingen. Taal is communicatie, met taal moet je iets doen!

De taakgerichte aanpak zet(te) nog een stap verder: in plaats van de taal te onderwijzen vanuit één bepaald systeem (syntaxis, lexicon, functies,...), vertrekt men vanuit het geheel van al die systemen, zoals dat in de werkelijkheid gebeurt.<sup>3</sup> Een logische stap vanuit het groeiend belang van taal als communicatiemiddel, maar tegelijk een

**Waar hij in de grammaticale aanpak met veel geluk op één lesuur één zinnetje mocht invullen als toepassing van een regel, zit hij nu met medestudenten in groepjes actief discussiërend informatiekloven te overbruggen.**

drastisch vernieuwen-de stap, omdat taal consequent als middel wordt beschouwd in plaats van als doel. Over die taakgerichte aanpak vindt de lezer meer in het artikel van An Lanssens in dit nummer (zie ook *Moer* 1997/6; VON-werkgroep NT2 1996). Met de uitgewerkte lesvoorstellen in deze VONK – de eigenlijke aanzet tot dit themanummer – kan u dan aan de slag

om zelf op een taakgerichte manier taakgericht te leren werken.

De korte historische beschrijving hierboven maakt duidelijk dat de taalleerder steeds actiever is gaan deelnemen aan het taalleeren. Waar hij in de grammaticale aanpak met veel geluk op één lesuur één zinnetje mocht invullen als toepassing van een regel, zit hij nu met medestudenten in groepjes actief discussiërend informatiekloven te overbruggen. Ik stel de uitersten hier misschien wel wat karikuraal voor, maar daardoor wordt extra duidelijk dat de activiteitsgraad van de leerders steeds hoger geworden is (zie ook de bijdrage van Jo van den Hauwe in dit nummer). Er worden (steeds langere) stukken les ingevuld met het zelfstandig uitvoeren van opdrachten. De taalleerder is meer en meer zelf aan het woord, de leerkracht verdwijnt in zekere zin op de achtergrond. Kortom: communicatief is participatief geworden.

## GRAMMATICA EN COMMUNICATIE: (ON)MOGELIJK?

Een aantal opmerkingen over grammaticaonderwijs lijken ons hier op zijn plaats. Hoezeer een groeiend aantal leerkrachten ook gewonnen is voor de taakgerichte aanpak, velen blijven met vragen zitten over de rol van grammatica, blijven zich afvragen of grammaticauitleg echt niet nuttig is (zie bijvoorbeeld De Jong 2000). Hoe er in de taakgerichte aanpak tegen grammatica wordt aangekeken, legt An Lanssens uit in het reeds genoemde artikel (zie paragraaf *Drempels overwinnen*).

Uit wat wij als stagebegeleiders in de lerarenopleiding zien, menen wij te mogen vaststellen dat er in de lespraktijk, wat grammatica betreft, vaak nog niet taakgericht gewerkt wordt, maar ook dat grammaticaonderwijs – althans in de lessen van leerkrachten die mee wensen te gaan met de vernieuwingen in het taalonderwijs – niet meer de hoofdmoot uitmaakt. Gelukkig maar! Er wordt steeds functioneler met grammatica omgesprongen. De stand van zaken lijkt ons de volgende: het grammaticaonderwijs is uit de taboesfeer van de jaren '60 en '70 gehaald (audiovisuele en receptieve periode), maar bestaat niet meer als doel op zich (grammaticale methode). Grammaticaonderwijs is een mogelijk onderdeel(tje) van de behandeling van bepaalde thema's of functies, van het uitvoeren van bepaalde taken. We willen duidelijk stellen dat het in de taakgerichte aanpak niet volstaat dat het grammaticaonderwijs ingebed zit in een communicatieve context. Even duidelijk willen we echter stellen dat grammaticaonderwijs dat niet sterk communicatief ingebed zit, binnen de vernieuwingen in het taalonderwijs onverantwoord is. Grammatica als doel kan echt niet meer.

**Grammatica  
als doel kan echt  
niet meer.**

Jammer genoeg stellen we vaak vast dat methodes die met grammatica als middel in plaats van als doel werken, vooral de tijd besteed aan grammatica gaan inkorten. Dat is één gevolg van communicatief grammaticaonderwijs en op zich een gunstige evolutie, maar ze zou hand in hand moeten gaan met de manier waarop met grammatica omgegaan wordt. De communicatieve 'inbedding' lijkt nogal eens een sausje bovenop eerder dan dat de grammatica geworteld zit in het geheel. Hoewel we geenszins afbreuk willen doen aan de hoge communicatieve waarde van de aanpak in leergangen<sup>5</sup> als *Vanzelfsprekend*, *Code Nederlands* en *Taal vitaal* (zie ook de rubriek INGEBOEKT in dit nummer), stellen we tegelijkertijd vast dat weinig leergangen zo expliciet allerlei ingewikkelde grammaticale terminologie aanbieden als juist deze drie. (Vooral *Taal vitaal* lijkt ons op dat gebied een stap achteruit, al wordt er gelukkig aangegeven dat de expliciete grammaticaonderdelen optioneel zijn.)

#### TAALSTAGES

Terug nu naar communicatief en participatief. Het verschijnsel 'taalstage', waar men in Nederland al een hele tijd intensief mee bezig is, maar dat gelukkig ook in Vlaanderen bekendheid krijgt (onder meer in het Centrum Basiseducatie van Willebroek), vloeit onzes inziens heel logisch voort uit de groeiende communicatie en participatie in het taalonderwijs. *"Een taalstage is een vorm van praktijkleren in een werkomgeving die ingebouwd is in een onderwijsprogramma en gericht is op het vergroten van taalvaardigheid"* (Snoeken & Verhallen 1997). De leerder leert niet meer enkel in de klas, maar gaat een deel van zijn leertraject doorbrengen op de werkvloer, in praktijksituaties, in de situatie die het doel is van zijn taalleren.<sup>6</sup> Er ontstaat een wisselwerking tussen het leren in de klas en het leren erbuiten, waardoor de student ook beter zelf leert inschatten welke hiaten zijn kunnen nog vertoont.

#### VAN PARTICIPATIEVER NAAR AUTONOMER

Met de bovenstaande formulering van één van de doelen van een taalstage zitten we meteen ook heel dicht bij een volgende stap: een student die zelf leert inschatten waaraan hij nog moet werken, zit al een aardig stuk in de richting van zelfverantwoordelijk leren. De steeds groter wordende inbreng van de leerder in zijn eigen taalleerproces is inderdaad een tweede grote vernieuwing in het (taal)onderwijs. Voor nauwkeurigere definities en gradaties in verband met zelfstandig/zelfsturend/zelfverantwoordelijk leren verwijzen we naar het artikel van Jo van den Hauwe (elders in dit nummer) en naar de recente themanummers van *VONK* (29/1&2).

Vast staat dat de verantwoordelijkheid voor het taalleerproces in het huidige onderwijs in toenemende mate bij de leerder wordt gelegd. Leerders werken niet alleen gedurende kortere of langere tijd zelfstandig aan een bepaalde taak, ze mogen (moeten) ook meer en meer zelf gaan beslissen aan welke taken ze willen werken, wanneer ze dat doen, waar, in welke volgorde enz. Zelfs de verantwoordelijkheid voor de evaluatie komt in hun eigen handen terecht. Anders gezegd: de leerder bereikt een hoge mate van autonomie, het klassikaal (frontaal) onderwijs heeft afgedaan. Westhoff (1992) noemde de aandacht voor reflectie op het leren en voor leerstrategieën een verschuiving van het *wat* naar het *hoe*: een interessante invalshoek om die vernieuwing te bekijken. We komen hierop bij het einde van dit artikel terug.

De ontwikkeling naar meer autonomie voor de taalleerder is misschien wel dé vernieuwing bij uitstek van de laatste jaren.

***Vast staat dat de verantwoordelijkheid voor het taalleerproces in het huidige onderwijs in toenemende mate bij de leerder wordt gelegd.***

Bijscholingen en trainingen om de leerkracht vertrouwd te maken met zijn veranderende rol in het leerproces – inderdaad: *leerproces*, niet *onderwijsproces* – worden dan ook steeds talrijker. In verband met *Nieuwe burenen*, een multimediaal NT2-pakket, drukten recensenten Van den Hurk e.a. (1997) het heel mooi uit: *“We hebben het hier niet over het invoeren van een nieuwe werkvorm, maar over de verandering van een beroepsprofiel”*. Westhoff (1992) formuleerde de toen reeds merkbare verandering in de rol van de leerkracht gedeeltelijk nog in negatieve termen als *“het gevoel weinig greep meer te hebben op het gebeuren in de klas”*. In 1996 vinden we bij Van Avermaet – in het kader van de taakgerichte aanpak – de positievere beschrijving van de leerkracht als *“begeleider: aanbrengrer, ondersteuner en bemiddelaar”*.

De laatste inkt is nog niet gevloeid over de nieuwe rol van de leerkracht, maar makkelijker wordt het er in ieder geval niet op. De leerkracht moet leren loslaten en toch aanwezig blijven. We citeren uit een interview van Galema (1998) met Annemieke Janssens-Van Diten: *“Je kunt het je niet meer permitteren om je te beperken tot een goede lesvoorbereiding [...]. Je zult veel meer direct moeten reageren op individuele cursisten [...]. Daarvoor moet je veel in huis hebben, natuurlijk deskundigheid op het gebied van NT2, maar ook begeleidingsvaardigheden en een flexibele werkhouding.”*

Eerlijk gezegd lijkt het ons nog zo gek niet dat de groei van de autonomie van de leerder in Vlaanderen wat langzamer – we zouden ook kunnen zeggen ‘doordachter’ – verloopt dan in Nederland. De invoering van het *Studiehuis*, een ver doorgedreven uitwerking van zelfverantwoordelijk leren in het secundair onderwijs (zie bijvoorbeeld Krijgsman & Westraete 1997), zorgde daar bij het begin van vorig schooljaar voor heuse opstanden bij de scholieren, die zich totaal niet voorbereid voelden op de veranderingen. Geleidelijkheid lijkt ons nog steeds

een goed principe bij het invoeren van didactische vernieuwingen, zowel naar de leerder als naar de leerkracht toe... Ook de lerarenopleidingen moeten zorgen dat ze blijven en moeten stappen zetten om de toekomstige leerkrachten in hun eigen programma te laten ervaren wat zelfverantwoordelijk leren is.<sup>7</sup> Vooral de generatie die nu leerkracht wordt, heeft hier sterk nood aan, omdat ze zelf niet op die manier heeft gewerkt in haar schoolcarrière...

Het tempo van de verschuiving in de richting van zelfverantwoordelijk leren ligt erg hoog. Heel illustratief is daarbij de opmerking van Liemberg (1997): *“Toen Ijsbreker net op de markt kwam, werd er nog volop geprotesteerd tegen het feit dat er antwoordsleutels achter in het oefenboek opgenomen waren. Op bijeenkomsten met docenten was het altijd een punt van discussie of het nu wel verstandig was de cursisten te wijzen op het bestaan van die sleutels [...] en ze ermee te leren werken. Intussen is het een en al zelfwerkzaamheid wat de klok slaat [...]”* Tegenwoordig zorgen ontwikkelaars van nieuwe methodes inderdaad heel bewust voor ten minste een gedeeltelijke invulling van de leertijd met opdrachten voor zelfstandig werk (zie bijvoorbeeld 0031). Ook bij lagergeschoolden en alfabetiseringsgroepen komt er aandacht voor het zelfstandig begrijpen van instructietaal en het reflecteren op de leertaken (bijvoorbeeld in *Breekijzer* en *Alfa NT2*).

In lesmateriaal specifiek op schrijfvaardigheid gericht, was het werken met evaluatie door de studenten in plaats van door de leerkracht al vroeger merkbaar. Zo bevat bijvoorbeeld *Zet het op papier* meerdere opdrachten waarbij studenten hun eigen schrijfproduct of dat van een medestudent op inhoudelijke volledigheid moeten controleren aan de hand van bepaalde vragen. Dit lijkt ons geen toeval: schrijfproducten zijn het minst ‘vluchtig’, het meest concreet en daardoor in zekere zin makkelijker evalueerbaar dan bijvoorbeeld een gesprek. Bij laag-

geschoolden worden eerste stappen in de richting van zelfstandig werken en verantwoordelijkheid opnemen voor de eigen evaluatie ook juist bij schrijven gezet: de eigen oplossing vergelijken met de sleutel is een meer haalbare kaart dan een dialoog die reeds voorbij is, beoordelen... Echter, ook de aandacht die er de voorbije jaren in het luister- en leesvaardigheidsonderwijs naar strategieën gegaan is, is een soort voorloper geweest van het groeiend belang van 'leren leren'.

### BUITENSCHOOLS EN OPEN LEREN

Twee andere ontwikkelingen die kaderen in de vernieuwing met betrekking tot zelfverantwoordelijk leren zijn 'buitenschools leren' en 'open leren'. Wat wordt daarmee bedoeld?

Uit de vakliteratuur krijgen we de indruk dat 'buitenschools leren' een term is die voor verwarring zorgt. De ene keer lijkt hij synoniem te zijn voor 'taalstages' (zie boven), een andere keer wordt hij gebruikt voor opdrachten die maken dat studenten ook buiten de les met de doeltaal gaan bezig zijn (twee eenvoudige voorbeelden voor laaggeschoolden: *Zoek deze week in de supermarkt drie bordjes met namen van eten en noteer ze* en *Zoek de openingsuren van de bibliotheek in jouw woonplaats*). Weer elders is het een overkoepelende term voor beide en niet altijd is duidelijk welke betekenis een bepaalde auteur eraan geeft. Maar wat er ook precies bedoeld wordt, gelijk welke vorm van buitenschools leren doet een groter beroep op de eigen inbreng van de leerder dan leren in de (frontale) klas. De leerder moet zelfstandig, in de praktijk, iets gaan doen en gaat daardoor reflecteren op het geleerde.

Met Open Leercentra (OLC) worden 'klaslokalen' bedoeld waar meerdere studenten

op hetzelfde ogenblik met volledig verschillende leeractiviteiten bezig kunnen zijn en dat naar eigen keuze (of op suggestie van de leerkracht) en op zelf te kiezen tijdstippen. Een concrete realisatie van de ideeën vervat in zelfverantwoordelijk leren. Computers met pakketten voor zelfinstructie in de ene hoek, tafels waar aan bepaalde opdrachten kan samengewerkt worden in een andere hoek enz. Meer hierover vindt de lezer in de bijdrage van Erika Blondé in dit nummer (zie ook Vollaard e.a. 1998). Zij interviewde medewerkers van het Centrum voor Basiseducatie in Gent waar een aanzet tot een open leercentrum gegeven wordt.

Ten slotte willen we binnen de ontwikkeling naar toenemende verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces nog wijzen op het groeiend aantal taalleergangen voor zelfstudie: de *Berlage taalcursus*, *Vanzelfsprekend* en de lespakketten *Nederlands voor Anderstaligen* bij BIS (2000) vormen daar voorbeelden van. BIS betekent *Begeleid Individueel Studeren*: studenten ontvangen een pakket voor zelfinstructie, maken de oefeningen die erbij horen en sturen ze op naar een corrector, waarna ze een volgend pakket krijgen. De leerders kunnen dus zelf hun tempo kiezen; voor de evaluatie staan ze echter niet zelf in. Sinds kort kan men bij BIS ook Nederlands voor Anderstaligen volgen. Is het toeval of niet dat de invoering van die cursus ongeveer samengevallen is met het veranderen van de naam van het organiserend centrum? Het wat negatief klinkende *Afstandsonderwijs* werd *Begeleid Individueel Studeren*, een naam die van inzicht in vernieuwingen in het taalonderwijs getuigt! Zeker geen toeval is het feit dat de lespakketten NT2 van BIS gebaseerd zijn op de multimediale leergang voor zelfstudie *Vanzelfsprekend* en het is de eerste 'afstandscursus' bij BIS die voor het maken van de oefeningen niet enkel met papier werkt, maar ook met een over-en-weercassette. Een volgende stap...

## VAN AUTONOMER NAAR MULTIMEDIALER

Een derde bijzonder opvallende verandering in het NT2-onderwijs is de sterk toenemende mate waarin gebruik wordt gemaakt van de moderne communicatietechnologie. Op het einde van de vorige paragraaf viel het woord 'multimediaal': meer en meer NT2-pakketten doen een beroep op video en cd en integreren de verschillende media via de computer. Daarbij kan het gaan om complete lesprogramma's, zoals *Nieuwe Buren* in Nederland of *InStap* in Vlaanderen. In andere gevallen gaat het om achteraf toegevoegde courseware bij reeds bestaande pakketten; denk bijvoorbeeld aan de oefenprogramma's bij *Code Nederlands*. Put (1997) spreekt in het tweede geval van COO-materialen (COO = Computerondersteund Onderwijs) en van een 'multimediaschil'. Ten derde zijn er leergangonafhankelijke programma's, zoals het *Muiswerk Woordenboek* (zie de rubriek INTERKL@S in dit nummer). We maken het rijtje af met raamwerkprogramma's, zoals bijvoorbeeld P.A.R.A.D.I.S.E.; dat zijn programma's die alleen de structuur voor bepaalde oefeningen bieden, maar waarbij de leerkracht zelf inhouden moet invoeren (zie ook Buvelot 1997).

Het inzetten van ICT (Informatie- en Communicatietechnologie) in het NT2-onderwijs resulteert echter niet alleen in multimediale pakketten, ook gebruikmaken van e-mail om je taal te oefenen, surfen op het Internet om authentieke teksten te zoeken, chatten met moedertaalsprekers en nog veel meer horen daarbij. De eerlijkheid gebiedt ons te zeggen dat 'multimediaal' een modewoord met een hoge commercialiseerbaarheidsfactor geworden is en vaak ten onrechte in de mond wordt genomen. Een cassetterecorder inschakelen betekent nog niet dat men multimediaal bezig is en het multimediale in *Vanzelfsprekend* (gebruik van video en cassette) is een heel stuk beperkter dan dat in *Nieuwe Buren*.

De eerlijkheid én de bekommernis om de kwaliteit van het NT2-onderwijs dwingen ons ook tot andere, veel belangrijkere vragen. Ten eerste de vraag wat tot wat geleid heeft: is het de automatisering van het leerproces die gemaakt heeft dat er meer ICT wordt ingezet in het NT2-onderwijs of heeft het inzetten van ICT voor meer autonomie gezorgd? Ten tweede een nog prangendere vraag: betekent het inzetten van ICT inderdaad dat de leerder autonomer bezig is?

Wat de eerste vraag betreft, gaat het in zekere mate om een kip-en-ei-wisselwerking, maar toch menen we dat de wens tot automatisering van het leerproces de eerste stap geweest is. Bij het invoeren van nieuwe media in het onderwijs gebruikt men de mogelijkheid tot autonomie als argument en niet omgekeerd. Het zou ons vreemd in de oren klinken als iemand zei: *We gaan het leerproces automatiseren, want dan kan u ons computerprogramma gebruiken. De zin We gaan dit programma inzetten, want dan kan u het leerproces automatiseren* daarentegen is een zin die in de meeste folders over multimediale pakketten in één of andere variant voorkomt. Het blijkt trouwens ook dat in die gevallen waar ICT wél het uitgangspunt is in plaats van grotere autonomie, juist heel traditionele aanpakken (drill en dergelijke) voor ICT aangepast worden. Dat is dan enkel een technologische 'vernieuwing' (zie verder)...

Het werken met multimedia kan een bijzonder goed middel zijn om leerders de mogelijkheid te geven in hun eigen tempo te werken, aan oefeningen waar ze op dat

***Het werken met multimedia kan een bijzonder goed middel zijn om leerders de mogelijkheid te geven in hun eigen tempo te werken, aan oefeningen waar ze op dat moment zelf het meest zin in hebben, om feedback te krijgen zonder tussenkomst van een leerkracht enz.***

moment zelf het meest zin in hebben, om feedback te krijgen zonder tussenkomst van een leerkracht enz., om maar enkele aspecten te noemen van die autonomisering. We komen echter terug op onze tweede vraag. Jo van den Hauwe laat in zijn artikel (elders in dit nummer) ons inziens terecht een kritische noot horen bij de 'technologische (r)evolutie': hij heeft het over de 'vertroebeling' van de discussie rond autonoom leren. Hij wijst erop dat de autonomie van multimediaal leren zich vaak beperkt tot autonomie qua tijd en plaats en dat een goede taakgerichte taal cursus die geen gebruik maakt van ICT net zo goed of zelfs meer kan bijdragen tot autonoom leren dan bepaalde multimediale pakketten. Natuurlijk kan een taakgerichte cursus multimediaal uitgewerkt worden, maar 'taakgericht' en 'multimediaal' zijn geen synoniemen, net zomin als ICT automatisch naar echte autonomie leidt.

Vollaard e.a. (1997) drukken het als volgt uit: *"De inzet van ICT kan geweldige voordelen hebben, maar het blijft een hulpmiddel. Het vervangt docenten niet, maar stelt ze juist in*

**De multimediale (r)evolutie is het middel bij uitstek tot individualisering.**

*staat om hun werk effectief en efficiënt te doen. Wel impliceert de invoering van ICT dat de rol van docenten verandert."* Wij kunnen ons hier alleen maar bij aansluiten, alsook bij hun standpunt dat voor

het geven van gerichte en persoonlijke feedback de docent voorlopig onmisbaar blijft. Ook de bijdrage van Magda Vanmontfort & An Lanssens in dit nummer bespreekt in welke mate ICT en autonomie bij laaggeschoolden hand in hand kunnen gaan.

Multimediaal betekent dus zeker niet zonder meer autonoom. Niet te ontkennen valt echter de link tussen multimedialisering en individualisering, waarover in het volgende punt meer.

## VAN MULTIMEDIALER NAAR INDIVIDUELER

We grijpen nog eens terug naar Westhoff (1992) die de interessante term 'klantgericht' gebruikt. Trekken we deze metafoor even door, dan wordt de taalleerder een klant die zelf bepaalt wat hij waar, wanneer, met welk doel en tegen welke prijs wil kopen. De wasmachine met snelwasprogramma's, programma's voor minder vuil of heel vuil, met zelf instelbare tijden, met keuze tussen verschillende merken en prijzen, wordt een multimediaal taalleerpakket: de leerder kan gaan shoppen, vergelijken en kopen. En hij eist dat in groeiende mate ook: leerders worden ontevreden als ze niet kunnen kiezen tussen allerlei mogelijkheden.

Multimediale pakketten en andere ICT-toepassingen bieden enorm veel mogelijkheden om in te gaan op de behoeften van individuele leerders. Termen als *maatwerk*, *taalverwerving 'for specific purposes'*, *werken in eigen tempo*, *flexibilisering*, *individuele trajecten* en *differentiatie* zijn hier op hun plaats. Kortom: de multimediale (r)evolutie is het middel bij uitstek tot individualisering. Merken we terzijde wel even op dat ook hier de kloof tussen de indrukken die je krijgt uit recente vakliteratuur en de klaspraktijk vaak nog groot is: enerzijds moeten leerkrachten meer dan eens een enorme dosis energie inzetten om hun cursisten te doen inzien dat participatief, communicatief, multimediaal en wat dies meer zij, echt wel tot betere taalverwerving leiden dan traditioneel, frontaal onderwijs. Anderzijds zijn er ook leerkrachten die niet vernieuwen: hun onderwijs blijft uitsluitend of in bijzonder hoge mate klassikaal en frontaal.

Laten we echter naar de mogelijkheden kijken, naar de potentialiteit aan individualisering van ICT. Dan valt al snel de term 'virtuele taalklas' (zie ook *Klasse* 105). De student zit – alleen – achter zijn computer, logt in op de virtuele taalklas en bepaalt wat

hij gaat doen: een traditionele oefening, e-mailen met een moedertaalspreker, samenwerken met een studiegenoot op afstand, informatie zoeken,... Uit deze beschrijving komen twee dingen naar voren. Ten eerste is de virtuele taalklas eigenlijk hetzelfde als een open leercentrum (zie hierboven en de bijdrage van Erika Blondé in dit nummer), maar dan via de computer: het concrete lokaal komt op het scherm terecht. Ten tweede kan men zich afvragen hoe zinvol dat individueel werken is, als je keuze valt op 'contact' met andere taalleerders op het net. Op dit tweede punt willen we hier grondiger ingaan (zie ook het artikel van Jo van den Hauwe in dit nummer).

#### VAN COMMUNICATIEF NAAR INDIVIDUEEL

In de hierboven aangegeven stappen zijn we uiteindelijk van communicatief bij individueel terechtgekomen. Misschien moeten we er onze cursus filosofie wel eens opnieuw op naslaan om te kijken of we ons via bepaalde tussenstappen niet schuldig maken aan een sofisme, maar in grote lijnen lijkt onze redenering toch vrij sluitend. Dat betekent echter dat we twee heel contradictorische vernieuwingen krijgen: 'communicatief' en 'individueel'. Communicatief is ons inziens per definitie interactief en dus niet individueel... We citeren Liemberg (1998): *"Er zijn grenzen aan de individualisering in het taalonderwijs, omdat het leren van een taal nu eenmaal interactie veronderstelt; communiceren leer je door te communiceren."*

Volledigheidshalve voegen we toe dat de contradictie te maken heeft met terminologische verwarring over de inhoud van 'individueel'. Dat vernieuwingen altijd voor terminologische verwarring zorgen, is nu eens net niet nieuw. Het is hier zeker niet de plaats om een terminologische oorlog uit te

vechten, maar op het geval van 'individueel' willen we toch verder ingaan. Ons inziens heeft de verwarring te maken met enerzijds de betekenis 'eigen keuzes kunnen maken' (=autonomie) en anderzijds de meer gangbare, dagelijkse betekenis 'alleen, zonder anderen'. De tweede betekenis, die ook opduikt wanneer je denkt aan een student die – alleen – voor zijn computer zit, staat wél lijnrecht tegenover 'communicatief', de eerste niet. Je kan er immers – individueel/autonoom – voor kiezen op een bepaald moment te gaan samenwerken... Aandacht voor individualiteit kan dan samengaan met communicatie.

We merken het samengaan van individualiteit en communicatie ook bij een andere, minder baanbrekende vernieuwing in het Engelse taalonderwijs, namelijk de *Humphris*-methode waarover we al eerder in *VONK* rapporteerden (De Schryver 2000). Humphris laat cursisten luisteren en lezen zonder hen vooraf te richten op de tekst. Eén van zijn sterke argumenten is dat je op die manier tegemoetkomt aan de individuele manieren van luisteren, aan de verschillende leerstijlen in je klas. Tegelijkertijd is zijn manier van werken juist ook heel interactief: over het beluisterde/gelezene wordt in steeds wisselende paren druk gepraat, gecommuniceerd. Net zomin als multimediaal automatisch ook autonoom betekent, hoeft individualisering te gaan betekenen dat je niet meer communicatief werkt.

Los van filosofische en terminologische verwarringen, leeft bij velen mogelijk toch de illusie dat je taal op je eentje achter een computerscherm kan leren en dat het ideale multimediapakket 'de andere' overbodig zou maken. Zeker uitgevers zouden zo'n pakket wel zien zitten... Wij blijven pleiten

**Net zomin als  
multimediaal auto-  
matisch ook  
autonoom  
betekent, hoeft  
individualisering te  
gaan betekenen  
dat je niet meer  
communicatief  
werkt.**



voor interactie! Het eigenlijke leren verloopt natuurlijk uiteindelijk altijd in het (individuele) hoofd van de individuele leersers. Maar wat in het individuele hoofd plaatsvindt, kan sterk gestimuleerd worden door de communicatie en interactie met anderen. Persoonlijk slaak ik ook steeds een zucht van opluchting als een uur privé-taalles voorbij is (zowel als leerkracht, als wanneer ik de student ben): geef mij maar groepen, liefst grote zelfs!

### NT1 IS NT2

Een laatste vernieuwing, die wezenlijk samenhangt met de evolutie naar zelfverantwoordelijk leren, is de trend om taalonderwijs in steeds overkoepelendere gehelen te gaan zien. Het Steunpunt NT2 in Leuven wees er reeds jaren geleden op dat de taakgerichte aanpak, die in Vlaanderen oorspronkelijk uitgewerkt werd voor het NT2-onderwijs, ook goede resultaten geeft bij het onderwijs Nederlands als moedertaal. Iets wiskundig geformuleerd:  $NT1=NT2$  (Jaspert 1996; zie ook De Schryver 1996/1997).

Nu is de taakgerichte aanpak een manier van werken die ook voor andere inhouden dan taalonderwijs toegepast kan worden (zie ook Daems e.a. 2000). De taakgerichte aanpak is in eerste instantie een antwoord op de vraag *hoe geef ik les?*, al volgen daaruit mogelijke antwoorden op de vraag *wat moet ik (niet) geven?* Als gevolg van het groeiend belang van zelfverantwoordelijk leren, wordt de verschuiving van *wat* naar *hoe* (Westhoff 1992) steeds sterker. En hoe sterker die verschuiving, hoe minder relevant omgekeerd de inhoud van het geleerde wordt: als ons onderwijs niet alleen moet voorbereiden op kennis, maar ook op leren leren (en daarvan geraken toch meer en meer leerkrachten echt wel overtuigd), heeft het in principe weinig belang of dat leren leren via het leren van NT2, via Engels als vreemde taal of zelfs via biologie en andere

wetenschappen gebeurt.<sup>8</sup> We stellen dan ook een interessante wisselwerking vast.

Enerzijds krijgen taallessen vaker en vaker andere inhouden dan de taal zelf. Natuurlijk is de taalles altijd de plaats geweest waar teksten over iets anders gingen dan taal zelf. Allerlei interessante inhouden moe(s)ten voor levendige discussies zorgen. Taal wordt echter steeds consequenter een middel in plaats van een doel, de inhoud van de taallessen wordt steeds vakspecifieker. Heel wat lesmateriaal van het Steunpunt NT2 vormt daarvan een goede illustratie: studenten verwerven in pakketten als *Joker* en *Klaar? Af!* taal via het uitvoeren van goocheltrucs, proefjes van fysica of biologie e.d. Ook Wesselo & Van Aalten (1999) brengen verslag uit van een experiment in de taallessen met 'denklessen' voor specifieke vakgebieden.

Anderzijds wordt vakonderwijs steeds vaker een vorm van taalonderwijs. In een aantal taalonderwijsmethodes voor het secundair onderwijs vindt men losse kaarten waarop bepaalde woordenschat- of leesstrategieën in stappen zijn weergegeven (bijvoorbeeld *InstrumentTAAL* en *BV Taal*). De bedoeling van die kaarten is dat ze vakoverschrijdend worden ingezet in de school, dat de leerlingen ze kunnen meenemen naar de lessen biologie, geschiedenis en rekenen en dat die leerkrachten op dezelfde manier omgaan met teksten en nieuwe woorden van hun vak. Ook de serie *Taal op school* met onder andere woordenschatlessen wiskunde en biologie en allerhande theoretische of praktische wenken rond het vakoverschrijdend karakter van taal past binnen deze ontwikkeling. (Over de rol van taal in de niet-taalklassen, zie o.a. Geudens e.a. 1992; Hajer e.a. 1993-95; Hajer e.a. 1995; Hajer & Meestringa 1995; Van der Sande & De Blauw 1999.)

In het licht van deze wisselwerking kan men de vraag stellen wat er nu precies moet gebeuren. Moeten NT2-taalleerkrachten bijkomend opgeleid worden om bepaalde

**Taal wordt in alle vakken gebruikt en in die zin zijn het NT2-vaardigheden die vaardigheden moeten worden voor vakleerkrachten en niet omgekeerd.**

vakken te geven of moeten vakleerkrachten bijkomend opgeleid worden om in zekere mate taalleerkracht te worden? Wij pleiten voor het tweede. Hierboven stelden we dat met de aandacht voor zelfstandig leren de inhoud van het leren in zekere zin irrelevant wordt, maar eigenlijk is dat een onjuiste stelling. Leren zonder gebruik te maken van taal is onmogelijk; taal is het middel bij uitstek om inhoud te verwerven en is als dusdanig zelf ook altijd en overal inhoud van het leerproces.<sup>9</sup> Vercammen (1999) stelt het volgende:

- “(1) *leren leren vormt een ruggengraat in leerlinggericht vaardigheidsonderwijs;*
- (2) *het vak Nederlands kan en moet deze ruggengraat voeden;*
- (3) *de leerkracht Nederlands mag niet in de val trappen het alleen te willen doen.”*

Het gaat in dit citaat over NT1, maar precies hetzelfde kan gezegd worden over NT2. Luc Vercammen besluit zijn artikel met de woorden “*leren leren is per definitie vakoverschrijdend*”. Taal wordt in alle vakken gebruikt en in die zin zijn het NT2-vaardigheden die vaardigheden moeten worden voor vakleerkrachten en niet omgekeerd.

## NAAR DE PRAKTIJK

We hebben het in het voorgaande gehad over vernieuwingen in het NT2-onderwijs en in het (taal)onderwijs in het algemeen, over hoe bepaalde al dan niet multimediale pakketten passen binnen bepaalde ontwikkelingen. We maakten al eens een uitstapje naar terminologische kwesties of gingen dieper in op steeds terugkerende vragen. Eén van

die terugkerende vragen is ook: *hoe moet het nu in de klas?* De meesten van ons beschikken nog niet over computers in onze leslokalen, hebben geen open leercentra ter beschikking en hebben – heel praktisch gezien – geen tijd om op korte termijn al het werk te verrichten dat nodig is om het roer verantwoord om te gooien (nieuw materiaal ontwikkelen, nascholingen volgen,...). Betekent dat dan maar dat we ons kunnen permitteren om te doen alsof die vernieuwingen er eigenlijk niet zijn? Het antwoord is natuurlijk NEEN. Maar zoals we hierboven reeds aangaven, mag men geleidelijk werken. Het roer hoeft niet meteen omgegooid te worden (met het risico dat je tegen een ijsberg achter je aanknalt), je kan langzaam, maar zeker je koers wijzigen.

We hopen dat de taakgerichte lesvoorbeelden in deze VONK een concrete hulp kunnen betekenen bij die koerswijziging. We hopen dat u ze uitprobeert, aanvankelijk misschien enkel als aanvulling op traditioneel klassikaal onderwijs, als variatiemoment, daarna mogelijk meer en meer als een volwaardig én beter alternatief. We hopen dat u merkt hoe actief studenten bezig zijn als ze een tijd zelfstandig mogen werken aan een zinvolle taak. We hopen dat u het vakoverschrijdende karakter van NT2-onderwijs gaat appreciëren. Want zeg nou zelf, die weetjes uit bijvoorbeeld de les met het lichaam als inhoud zijn toch echt leuk? En die raar-maar-waar-verhalen dan!

We hopen dat u kleine stappen leert zetten in de richting van zelfverantwoordelijk leren. Inderdaad: klein beginnen mag. Een voorbeeld uit onze lespraktijk kan dit illustreren. In de loop der jaren ben ik in mijn lessen minder en minder zelf woorden gaan uitleggen. Ik speel steeds consequenter de bal naar de studenten terug (ook op beginnersniveau): *weet iemand wat dat betekent?* Alle manieren van uitleggen zijn daarbij goed: een gebaar, een voorbeeld, een synoniem. Ik merk dat mijn studenten in de loop van een schooljaar steeds vaardiger worden in

het uitleggen van woorden aan elkaar. Dat is een aanzet tot zelfstandig werken en leren. De studenten leren dat ze niet (alleen) van mij kunnen leren. Ik begeleid en dien (enkel nog?) om studenten bijvoorbeeld tijdens groepswork te verwijzen naar een medestudent die een bepaald woord wel begrijpt en niet meer om zelf degene te zijn die de uitleg geeft. Een mooie bekroning was die keer dat een student me inderdaad vroeg: *Ann, wie in de klas begrijpt dat woord?* en niet *Ann, wat betekent dat woord?*<sup>10</sup>

Een ander voorbeeldje. In het volwassenen-onderwijs zijn laatkomers vrij frequent. Waar ik vroeger vaak de les kort onderbrak om aan een laatkomer snel uit te leggen wat we aan het doen waren, geef ik nu systematisch aan een medestudent de opdracht dat – in het Nederlands natuurlijk – te doen. Soms gaat dat vlot en zie je de laatkomer direct mee inpikken, soms verloopt het moeizamer (vooral wanneer de instructies op zich ingewikkelder zijn, bijvoorbeeld bij taakgericht werken in verschillende rondes), maar juist in die gevallen ontstaat er heel reële interactie. Ook hier merk ik in de loop van het schooljaar een groeiende vaardigheid bij de studenten om instructies goed uit te leggen aan hun klasgenoten en ook hier wordt mijn rol in zekere zin beperkter: als B te laat komt, geef ik A een teken. Ten

eerste weet die dan meteen wat hem/haar te doen staat en ten tweede slaagt hij/zij daar meestal zonder mijn hulp in. Op dergelijke stapjes in je klaspraktijk mag je terecht trots zijn, al komt er geen ICT of wat dan ook aan te pas.

Tot slot ook nog dit. Goed NT2-onderwijs wordt gekenmerkt door variatie. Geen enkele manier van werken, hoe degelijk ze intrinsiek ook is, blijft boeien als men ze altijd gebruikt. Altijd carroussels, altijd computer, altijd per twee werken, wordt snel net zo saai als altijd grammaticale invuloefeningen maken. Daarmee pleiten we uiteraard niet voor opnieuw meer van die invuloefeningen, maar wel voor een aanpak waarin individueel werken (al dan niet met een multimediaal pakket), groepswork en klassikale momenten elkaar op een zinvolle manier afwisselen.

Aan u, de leerkracht, de zware, maar boeiende opdracht in overleg met uw leerders gestalte te geven aan 'zinvol'!

***Goed NT2-onderwijs wordt gekenmerkt door variatie. Altijd carroussels, altijd computer, altijd per twee werken, wordt snel net zo saai als altijd grammaticale invuloefeningen maken.***

*Ann De Schryver  
Universiteit Antwerpen (UIA)  
Departement Didactiek & Kritiek  
Universiteitsplein 1  
2610 Wilrijk  
ann.deschrijver@uia.ua.ac.be*

## Noten

- 1 Met dank aan Frans Daems en An Lanssens voor de zinvolle suggesties bij een eerdere versie van dit artikel. Ook iedereen die me aanspoorde dit artikel te schrijven, wil ik hierbij bedanken.
- 2 We hebben het in dit artikel vaak over veranderingen in het NT2-onderwijs, omdat dit themanummer door de VON-werkgroep NT2 samengesteld is en omdat onze voorbeelden uit het NT2-veld komen. Bovendien is het NT2-onderwijs reeds meer dan eens een voortrekker geweest bij bepaalde veranderingen in het taalonderwijs (zie ook De Schryver 2000). We hebben dit artikel echter de ondertitel 'Veranderingen in het taalonderwijs' gegeven, omdat heel wat veranderingen ook voor het taalonderwijs in het algemeen gelden en zelfs voor het onderwijs tout court.
- 3 Aansluitend hierbij is het interessant vast te stellen dat er ook toetsbatterijen beginnen te ontstaan die niet langer nagaan hoeveel Nederlands men al kent, maar wel hoeveel Nederlands men al kan. Voor Vlaanderen denken we bijvoorbeeld aan de TOBA (Toets Basistaalvaardigheid Anderstalige Volwassenen) en de TIBO (Taaltoets Instroom Beroepsopleiding) (zie de bijdrage van Veerle Depauw & Philippe Vangeneugden in dit nummer).
- 4 Er zijn, zowel in het vreemdetalenonderwijs als in het NT2-onderwijs, ook degelijke invullingen geweest van de drill-methode die zeker op het ogenblik dat ze uitkwamen, hun verdienste hadden. We willen bijvoorbeeld 'Living English Structure' van Allen (1959) zeker niet zonder meer als zinloos afdoen.
- 5 Een titelbeschrijving van de geciteerde leermiddelen vindt u in rubriek 3 van de bibliografie.
- 6 Een klein terminologisch uitstapje is hier op zijn plaats. Coumou (1998) spreekt in verband met taalstages over de 'content based approach': leerders gaan leren op de plaats waar de inhoud van hun vak aan bod komt in plaats van eerst in een voortraject een steeds hoger algemeen taalvaardigheidsniveau te bereiken. De term 'content based approach' is in het continuüm met als polen 'aandacht voor inhoud' versus 'aandacht voor leren leren' ietwat verwarrend. De pool 'alles wordt door de leerkracht bepaald' wordt ook wel eens 'inhoudsgericht' genoemd en de pool 'de leerling bepaalt alles' 'leerdergericht', terwijl de 'content based approach' zoals Coumou die bedoelt, juist naar de pool 'leerlinggericht' opschuift (zie ook Daems e.a. 2000).
- 7 Op de Universiteit Antwerpen (UIA, onderzoeksgroep EduBROn) loopt momenteel een onderzoeks- en ontwikkelingsproject 'Begeleid zelfstandig leren' (promotor prof. dr. Peter Van Petegem, coördinator Wouter Brandt) met spin-off naar de lerarenopleidingen aan de UIA en de Karel-de-Grote-hogeschool.
- 8 Uit onderzoek (Simons & Verschaffel 1992) blijkt weliswaar ook dat probleemoplossingsstrategieën sterk domeingebonden geleerd worden en dat er weinig transfer is, maar dan nog kan men stellen dat het leren leren best op zoveel mogelijk domeinen gebeurt.

- 9 Westhoff (1992) vermeldt in dit verband 'immersion', een vorm van taalonderwijs waarin de taal niet als apart vak wordt onderwezen, maar gebruikt wordt om er de andere vakken in te geven. Een allochtone leerling in ons secundair onderwijs zit automatisch in een dergelijke situatie, hoewel er dan eerder van 'submersion' gesproken moet worden: de moedertaal van de NT2-leerder krijgt immers vaak een lagere status toegekend (zie Rymenans & Decoo (1998) voor een literatuuroverzicht over het gebruik van een vreemde taal als instructietaal).
- 10 Met veel plezier las ik het logboekfragment van Labordus (1998), die hetzelfde voorbeeld aanhaalt als een manier om op kleine schaal te leren loslaten.

## Bibliografie

### 1 Geciteerde bronnen

Allen, A.: *Living English Structure. A Practice Book for Foreign Students*. London: Longman, 1980<sup>5</sup> (eerste uitgave 1959).

BIS (=Begeleid Individueel Studeren): *Nederlands voor Anderstaligen. Afstandsonderwijs*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Afdeling Volwassenenonderwijs, april 2000.

Buvelot, B.: Tune-up. Computerprogramma's voor NT2. Een selectie uit het aanbod. Les 88 (september 1997), p. 27-30.

Coumou, W.: Het roer moet om. Drie veranderingslijnen voor het onderwijs NT2. Les 91 (februari 1998), p. 6-10.

Daems, Fr., A. De Schryver, J. Leysen & R. Rymenans: Word wakker – tijd voor (r)evolutie! Theorie en praktijk in het Phaphamang-project. In: M. Colpin e.a. (red.): *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs*. Leuven: Garant, 2000 (te versch.).

De Jong, N.: Is grammatica-uitleg nuttig? Simpele, complexe en zeer complexe regels. Les 104 (april 2000), p. 22-24.

De Schryver, A.: Lerarenopleiding Nederlands aan anderstaligen. Een vorming apart? *Persoon en Gemeenschap*, jg. 49 (december 1996), p. 133-143.

De Schryver, A.: Nederlands aan anderstaligen en Nederlands moedertaal: een verantwoord onderscheid? *VONK* 26/3 (jan.-feb. 1997), p. 59-66.

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

De Schryver, A.: Mogen we weer gewoon luisteren? Of hoe oud en nieuw elkaar vinden. *VONK* 29/3 (jan.-feb. 2000), p. 21-27.

Galema, K.: Geen instelling voor NT2 alleen. De ideale onderwijsinstelling volgens Annemieke Janssens-Van Dielen. *Les 94* (september 1998), p. 7-9.

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

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

RECENSIE door V. Geudens in *VONK* 27/2 (nov.-dec. 1997), p. 57-59.

Hajer, M. & T. Meestringa: *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho, 1995.

RECENSIE door B. Linsen in *VONK* 26/2 (nov.-dec. 1996), p. 56-57.

Hajer, M., T. Meestringa & E. Wagemans (red.): *Taal in de klas. Brochurereeks met tips voor schoolleiders, docenten Nederlands en diverse andere vakken*. Lelystad: Stichting IVO/Enschede: SLO, 1993-1995.

RECENSIE door A. De Schryver in *VONK* 27/2 (nov.-dec. 1997), p. 54-56.

Jaspaert, K.: NT1 en NT2 in Vlaanderen en Nederland. In: S. Kroon & 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 (Voorzeten 51).

*Klasse 105* (mei 2000): Leerkracht wordt virtueel, p. 34-35.

Krijgsman, A. & C. Westraete (eindredactie J. Mulder): *Frans en Duits in het studiehuis. Bronnenboek*. Zutphen: Thieme, 1997.

Labordus, A.: Leren leren = Leren loslaten. *Logboek. Les 94* (september 1998), p. 23.

Liemberg, E.: Communicatief en functioneel? *Les 88* (september 1997), p. 33.

Liemberg, E.: De koers van de klas. Variatie als ideaalbeeld. *Les 91* (februari 1998), p. 12-14.

*Moer* 1997/6: Themanummer 'In de lijn van de leerder. Taakgericht taalonderwijs.'

Put, J.: Vernieuwingen in de praktijk. In gesprek 2. *Les 87* (juni 1997), p. 7-9.

Rymenans, R. & W. Decoo: *Vreemde taal als instructietaal. Een literatuurstudie. Eindrapport OBPWO 96.09*. Antwerpen: UA-UIA, 1998.

Simons, P.R.J. & L. Verschaffel: Transfer. *Tijdschrift voor Onderwijs Research* 17/1 (februari 1992).

Snoeken, H. & S. Verhallen: Taalstages op de werkvloer. In soorten en maten. *Les 87* (juni 1997), p. 18-19.

Van Avermaet, P.: Een innige omhelzing tussen de les en de wereld daarbuiten. De rol van de leerkracht in taakgericht onderwijs. In: VON-werkgroep NT2 (1996), p. 227-267.

Van der Sande, A. & A. de Blauw: *Taal in vakonderwijs aan nieuwkomers. Handreiking voor vakdocenten in de eerste opvang vo*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie, 1999.

Vercammen, L.: Leren leren en het vak Nederlands. Koele minnaars? *VONK* 29/1 (sept.-okt. 1999), p. 3-12.

Vollaard, J. e.a.: ICT en NT2. *Les* 88 (september 1997), p. 3-4.

Vollaard, J. & W. van den Bercken: Cursisten, docenten, managers... allemaal leerders. De meestgestelde didactische vragen. *Les* 94 (september 1998), p. 14-17.

*VONK* 29/1 (sept.-okt. 1999) & 29/2 (nov.-dec. 1999): Themanummers 'Zelfsturend-zelfstandig leren' (deel 1 & 2).

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

Wesselo, M. & P. van Aalten: Drijft of zinkt? Taakgericht onderwijs met denklessen. *Les* 99 (juni 1999), p. 3-6.

Westhoff, G.: Trends in het vreemde-talenonderwijs. *Levende Talen* 486 (maart 1992), p. 58-65.

## 2 Handboeken en gidsen voor docenten

Dijkstra, A., R. Klein & R. Rymenans (hoofdredactie): *Vraagbaak Nederlands. Gids voor leraren Nederlands in Nederland en Vlaanderen (waarin ook omgenomen informatie over Fries)*. Federatie Het Schoolvak Nederlands/Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, 1995.

Hulstijn, J. e.a. (red.): *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Handboek voor leerkrachten in de volwasseneneducatie*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1996.

RECENSIE EN AANVULLINGEN: J. Leysen & A. De Schryver: Geboekt en niet geboekt. Bespreking van een aanvulling bij een vademecum NT2. *VONK* 28/5 (mei-juni 1999), p. 35-47.

Van de Laarschot, M.: *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1997.

Van den Bercken, W. e.a.: *Bij de Les. Praktijkboek voor NT2-onderwijs. Een selectie uit 15 jaar Les*. Amsterdam: Educatief Centrum/Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders, 1997.

## 3 Leermiddelen

### 3.1 Voor anderstalige nieuwkomers (NT2 en zaakvakken)

*Taal op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1995-1996.

- Alons, L. & F. Kuiken: *Woordenschatlessen biologie*.
- Halewijn, E.: *Woordenschatlessen wiskunde*.
- Kraal, A. e.a.: *Oefenen met vragen en schrijfopdrachten*.
- Kraal, A. e.a.: *Oefenen met schooltaalwoorden*.

Timp, M.: *De Berlage taalcursus. Intensieve cursus Nederlands voor school en studie*. Bussum: Coutinho, 1997.

Werkgroep Anderstalige Nieuwkomers: *Goochelen met woorden. De eerste start voor de onthaalklas. Basisonderwijs*. Leuven: Steunpunt NT2, 1998.

Werkgroep Anderstalige Nieuwkomers: *Goochelen met woorden 2. Verdere opvang in de onthaalklas. Basisonderwijs*. Leuven: Steunpunt NT2, 1999.

Werkgroep Anderstalige Nieuwkomers: *Joker. Eerste opvang in de reguliere klas van het basisonderwijs*. Leuven: Steunpunt NT2, 1997.

Werkgroep Anderstalige Nieuwkomers: *Klaar? Af! De eerste start voor de onthaalklas. Secundair Onderwijs*. Leuven: Steunpunt NT2, 1998.

Werkgroep Anderstalige Nieuwkomers: *Taalkit 1. Verdere opvang in de onthaalklas secundair onderwijs*. Leuven: Steunpunt NT2, 1998.

### 3.2 Voor het secundair onderwijs (NT2 in meertalige klassen; zie ook 3.1)

Asscheman, M. e.a.: *Schoolslag*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1998.

Asscheman, M. & D. Ebbers: *InstrumentAAL. Methode Nederlands voor de basisvorming*. Lelystad: Stichting IVIO, 1994.

Bogaert, N. & G. Goossens (m.m.v. I. Humblet): *Klimop 1-3*. Leuven: Steunpunt NT2, 1992-1994.

Bogaert, N. & G. Goossens: *Tatami 1-2*. Leuven: Steunpunt NT2, 1996-1997.

Kemna, S. e.a.: *BV Taal. Methode Nederlands voor vbo/mavo*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1994 e.v.

### 3.3 Voor het volwassenenonderwijs

Asscheman, M. & S. Kuiper: *Zet het op papier 2. Schrijven vanuit communicatief perspectief. Nederlands voor anderstaligen*. Amsterdam: University Press, 1994.  
[Schrijfvaardigheid.]

Baten, L.: *InStap! Nederlands. Een interactieve multi-media cursus voor wie Frans, Engels of Duits spreekt*. Sint-Niklaas: Educa, 1999.  
[Cd-rom; doelgroep vanaf 14 jaar.]

RECENSIE door T. Bols (1999); elektronisch document: [www.tino.org/inst\\_nl.html](http://www.tino.org/inst_nl.html)

Boeken, A. & I. Schuurmans (Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie): *Spreekrecht. Een basisleergang NT2*. Lier: Van In, 1996.  
[Laaggeschoolden.]

Devos, R. & H. Fraeters: *Vanzelfsprekend. Nederlands voor Anderstaligen. Multimediale leergang voor geschoolde anderstaligen*. Leuven: Acco, 1996.  
[Hooggeschoolden.]



Fonck, Anja: *Zet het op papier 1. Schrijven vanuit communicatief perspectief. Nederlands voor anderstaligen*. Amsterdam: University Press, 1994.

[Schrijfvaardigheid.]

Gathier, M. & D. de Kruijff: *Breekijzer. Basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1999.

[Langzaam lerende laaggeschoolden.]

RECENSIE: Pronk & L. Paternotte: Breekijzer als breekijzer. Nieuwbouw op oud fundament. *Les* 103 (februari 2000), p. 26-29.

Huizinga, M. e.a.: 0031. *Directe toegang tot Nederland(s). Een leergang voor hoger opgeleiden*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1998.

[Hooggeschoolden.]

RECENSIES • door B. Buvelot in *Les* 95 (oktober 1998), p. 26-28.  
• door C. Krone in *Levende Talen* 536 (januari 1999), p. 63-67.

Kuiken, F. e.a.: *Code Nederlands. Basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1990 e.v. (heruitgave 1996 e.v.).

RECENSIE: A. De Schryver in *VONK* 21/5 (mei-juni 1992), p. 57-59.

Liemberg, E. e.a.: *Ijsbreker. Basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1994 e.v.

[Laaggeschoolden; een voor Vlaanderen aangepaste versie werd in 1998 uitgewerkt bij het Centrum Basiseducatie van Aalst.]

Nieuwe Buren. NT2. Den Bosch: Malmberg, 1996.

[Multimediaal pakket.]

RECENSIES: • A. Brandt: De cd-rom heeft eindeloos geduld. Nederlands leren met multimedia. *Taalschrift* 1999/2, p. 3-6.  
• M. Van de Hurk, F. van Kesteren & E. Duvigneau: Een video, een boek en een observatie-instrument. Producten voor de implementatie van Nieuwe Buren. *Les* 88 (september 1997), p. 20-24.

Schneider-Broekmans, J. e.a.: *Taal vitaal. Nederlands voor beginners*. Amsterdam/Antwerpen: Intertaal, 2000.

[Hooggeschoolden.]

RECENSIE: zie de rubriek INGEBOEKT in dit nummer.

Van der Westen, W. e.a.: *Alfa NT2. Leren lezen en schrijven in het Nederlands als tweede taal*. 's-Hertogenbosch: Malmberg, 1996 e.v.

[Alfabetisering.]

RECENSIE: B. Tholen: Alfa. Ervaringen met een alfabetiseringspakket. *Les* 98 (april 1999), p. 20-23.

Werkgroep Volwassenenonderwijs: *Bonte Was. Een basiscursus Nederlands voor anderstaligen*. Leuven: Steunpunt NT2, te versch.

[Multimediaal pakket voor laaggeschoolden.]

RECENSIE: A. Brandt: De cd-rom heeft eindeloos geduld. Nederlands leren met multimedia. *Taalschrift* 1999/2, p. 3-6.

#### 4 Toetsen

**CO**gnitieve **VAAR**digheidstest Volwassenen – Basisniveau (kortweg COVAAR-test). Brussel: VLOR, 2000.

[Bestelwijze: zie de rubriek INGEBLIKT in dit nummer.]

De Haan, I.: *Toetsen voor het NT2-onderwijs. Beschrijving van toetsen Nederlands als tweede taal voor voortgezet onderwijs en volwasseneneducatie*. Vereniging voor Leraren in Levende Talen, 1996.

Depauw, V.: *TIBO. Taaltoets Instroom Beroepsopleiding*. Leuven: VDAB & Steunpunt NT2, 2000.

[Zie de bijdrage van Veerle Depauw & Philippe Vangeneugden in dit nummer.]

Werkgroep Volwassenenonderwijs: *TOBA. Toets Basistaalvaardigheid Anders-talige Volwassenen*. Leuven: Steunpunt NT2, 2000.

[Zie de bijdrage van Veerle Depauw & Philippe Vangeneugden in dit nummer.]

#### 5 Enkele tijdschriften (NT1, NT2, taalonderwijs, onderwijs in het algemeen)

**KLASSE.** Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Redactie KLASSE, Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel, E-MAIL info@klasse.be

**LES.** Tijdschrift voor docenten van volwassen anderstaligen

Atlas Onderwijs Adviesgroep, Baarsjesweg 224, NL-1058 AA Amsterdam, tel. 00-31-20-625 75 86, E-MAIL Les@atlasoag.nl

**LEVENDE TALEN**

Sinds januari 2000 opgesplitst in:

- **LEVENDE TALEN Tijdschrift.** Kwartaalblad van de Vereniging van Leraren in Levende Talen
- **LEVENDE TALEN Magazine.** Magazine van de Vereniging van Leraren in Levende Talen

Bureau Levende Talen, Postbus 75148, NL-1070 AC Amsterdam, tel. 00-31-20-673 94 24, E-MAIL vlt@wxs.nl

**MOER.** Tijdschrift voor het onderwijs in het Nederlands

VON Nederland (Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands), VON- bureau, Postbus 1847, NL-1000 BV Amsterdam, tel. 00-31-20-520 54 99, E-MAIL janpe-ter.houtman@wxs.nl

**TAALSCHRIFT**

Nederlandse Taalunie, Lange Voorhout 19, Postbus 10595, NL-2501 HN 's-Gravenhage, tel. 00-31-70-346 95 48, E-MAIL secr@ntu.nl

**VONK.** Tijdschrift van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands

VON België (Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands), VON-secretariaat, Eeklostraat 159, 9030 Mariakerke, tel. (09)226 00 58, E-MAIL geert.vanhoogen-bemt@hogent.be