**Activiteiten en rol- en taakverdeling in een goede taalcursus; de docent en de begeleider.**

1. Ter inleiding

Er is al tientallen jaren discussie in het volwassenenonderwijs over de juiste verdeling van taken en rollen tussen docenten en begeleiders. Zowel in het algemene volwassenenonderwijs als in het beroepsonderwijs is er immers sprake van leren en oefenen in een opleiding of cursus en het leren en oefenen in de praktijk. Daarbij zijn verschillende functionarissen actief, in zowel de initiële opleiding als in de praktijkopleiding. Welke activiteiten behoren bij welk (sub)domein. Waar zou de leerder het beste, welk vaardigheids- en kennis onderdeel, kunnen leren. Het is steeds zaak om dat goed uit te zoeken.

Veel volwassenenonderwijs is tweede-kans onderwijs. Vaak betreft het leerders die in de schoolbanken niet het meest succesvol waren en daarom is het praktijkleren en de praktijkbegeleiding daar zo’n belangrijke component. Meestal zijn op beide terreinen inderdaad verschillende functionarissen aan het werk. We nemen de beide posities hier samen in de termen: docent en begeleider. Bij taalcursussen zijn er nog extra redenen om naar de binnenschoolse en de buitenschoolse taalverwerving te kijken, nog ongeacht de opleidingsachtergrond van de taalleerder. Bij taalvaardigheidsontwikkeling is namelijk altijd sprake van zowel gestuurde als ongestuurde taalverwerving. Daar gaan we in deze notitie dieper op in.

Met betrekking tot taalonderwijs (NT2, alfabetisering, taalvaardigheidsverhoging) is er wel enige historie. In Nederland was jarenlang het onderwijs aan anderstaligen en de alfabetisering het werk van vrijwilligers; in buurthuizen, in parochiezaaltjes en op volkshogescholen. Sinds 1980 is daar langzaam verandering in gekomen. Samen met de moedermavo kwam ook de basiseducatie en kwamen er ook middelen voor de betaling van de daartoe opgeleide docenten. In die periode werd zelfs de bijdrage van onbetaalde vrijwilligers niet door iedereen echt geapprecieerd; het was immers een echt vak geworden.

Voor de verschillende modaliteiten worden verschillende begrippen gebruikt, die vaak als contrastief paar of als uitersten van dezelfde schaal worden gezien, maar soms ook als opeenvolgende stappen in een cyclus:

* Formeel en informeel leren.
* Gestuurde en ongestuurde taalverwerving.
* Binnenschools en buitenschools leren.
* Theoretisch leren en praktijkleren.
* Gecontextualiseerd leren en gedecontextualiseerd leren.
* Leren volgens het VUT-model: Voorbereiden, Uitvoeren, Terugkijken.
* Schoolse ervaringen en schoolse vaardigheden tegenover praktische vaardigheden.
* Etc.

Verschillende van die begrippen zullen in deze tekst aan de orde komen. Maar we spitsen toe op de taalcursussen en in het bijzonder op de taalcursussen voor anderstalige volwassenen en laaggeletterden.

1. Rijke historie in NT2

Sinds 1990 is erin Nederland en Vlaanderen veel ervaring opgedaan met het organiseren van taalontwikkeling in de twee domeinen; in een klas met een docent en buiten de klas met een begeleider. Het gaat hier in principe steeds om complementaire activiteiten; er zijn lessen en oefeningen en er zijn praktijkgerichte activiteiten die samen een verband vormen.

* Buitenschools leren (Nederland en Vlaanderen).
* Taalstages op de werkvloer (ITTA).
* Taalervaringsplaatsen (o.a. Cornelis Drebbelcollege Alkmaar).
* Nederlands op de werkvloer (UvA; Arbeidsvoorziening).
* Taal- en oefenstages in de vakopleidingen (GIT: geïntegreerde trajecten).
* Leren in Praktijksituaties (Cinop: TIP).
* Ondersteuning in huiswerkklassen (in vavo, mbo en hbo; vaak zelforganisaties)
* Inburgeringscursussen voor Praktijkexamens (Cruciale Praktijksituaties).

Bij die activiteiten waren bijna altijd “leken” betrokken die in het buitenschoolse domein ondersteuning boden: ondersteuners op de werkvloer, stagebegeleiders, taalmaatjes, taalcoaches, buddies, vrijwilligers vluchtelingenwerk, vrijwilligers Gilde-Samenspraak, tutors (ouderejaars studenten of cursisten), etc. etc. In bijna alle gevallen werden die buitenstaanders in meerdere of mindere mate betrokken bij het leerproces in de klas en werden ze ook direct vanuit de klas en de docent aangestuurd. Overigens vaak in een heen-en-weer proces; ervaringen en opbrengsten van het oefenen buiten de klas werden dan weer stof voor activiteiten in de klas. We zullen daar verderop nog op terug komen.

Er is tot nu toe veel (wetenschappelijk) onderzoek gedaan naar het buitenschoolse leren en naar de organisatie van de buitenschoolse componenten van het NT2-onderwijs. De belangrijkste bronnen van kennis zijn:

* Janssen-van Dieten, A. (1992) Zelfbeoordeling en Tweede-taalleren. Proefschrift; KUN.
* Verhallen S. e.a. (1996) Taalstages op de werkvloer; ITTA; UvA.
* Emmelot, Y. en S. Verhallen (1997) Buitenschools leren in NT2; ITTA UvA.
* Zekhnini, A. & M. Stevenson (1997) UvA; Werkmap buitenschools leren: 1997
* Coumou, e.a. (2004) NT2-vrijwilligerswerk onder de loep in Nederland en Vlaanderen; 2004. Nederlandse Taalunie.
* Liemberg, E. e.a. (2004) TiP; Taalleren in praktijksituaties: Cinop.

1. Uitgaan van de taalleerder en de taalvaardigheidsontwikkeling

Een NT2-cursus gericht op inburgering heeft als hoofddoel de voorbereiding op een hoog taalvaardigheidsniveau opdat de nieuwkomer een onafhankelijke, passende maatschappelijke positie kan verwerven; in een baan of in een studie. Natuurlijk zal de opbouw van kennis van de samenleving en arbeidsmarkt altijd een noodzakelijk aspect van de cursus zijn, maar in hoofdzaak gaat het om de taalontwikkeling. Van taalontwikkeling weten we inmiddels erg veel en we kunnen de taalontwikkeling van volwassen nieuwkomers efficiënt en effectief organiseren. Door zowel op de juiste manier aan te sluiten bij wat we weten over het natuurlijke taalverwervingsproces als ook door een goede opbouw en goede omstandigheden te organiseren bij oefening en training.

In zijn openingslezing voor de eerste grote Nederlandse conferentie over het buitenschoolse NT2-leren in 1996 in Amsterdam, presenteerde prof. René Appel een model waarin de uitkomsten van verschillende aspecten van onderzoek naar tweedetaalverwerving van volwassenen werden samengebracht. Hij toont aan dat een succesvolle tweedetaalleerder zowel aan gestuurde als ongestuurde taalverwerving wordt onderworpen en dat ook altijd in binnen- en buitenschoolse contexten doet.

-*Binnenschools gestuurd;* de lessen binnen de school waarin via docent en lesmateriaal het leerproces wordt gestuurd; gericht op taalaspecten en taalvaardigheden die de cursist onder de knie moet krijgen, zoals de goede uitspraak van klanken en een goede intonatie, de juiste spelling en grammaticale structuren, de regels achter zulke aspecten en de oefening ermee; de foutenanalyse; de herhaling van onvoldoende beheerste onderdelen; etc.

*-Binnenschools ongestuurd;* taalverwerving in de les op basis van het natuurlijk taalaanbod en de interactie met andere leerders (dus ook de te lezen boeken en artikelen; het bekijken van video, e.d.).

-*Buitenschools ongestuurd*; taalvaardigheidsontwikkeling op basis van alledaags taalaanbod (lezen van teksten, boeken, kranten, televisie beluisteren, sociale contacten, gesprekken in de buurt, gesprekken op de school van de kinderen en bij instanties, schrijven van mails, van briefjes, teksten op werk e.d.).

*-Buitenschools gestuurd;* oefenen buiten school, op aanwijzing en naar voorbeelden van docent en lesprogramma; deelnemen aan leer- en oefenactiviteiten; onder begeleiding van vrijwilliger.

We zien dat er op twee manieren naar ongestuurde en gestuurde taalontwikkeling wordt gekeken. Bij ongestuurde taalontwikkeling is de taalverwerver zelf druk in de weer en ook zelf voor een groot deel verantwoordelijk voor de uitlokking van taalgebruik bij gesprekspartners, voor de intake van taalgebruik, etc. Er is veelal sprake van minder gecontroleerd, meer op communicatie gericht, minder monitoring op het taalgebruik van de leerder, etc. Communicatie is ook meer gericht op inhoud en gespreksonderwerp en op de interactie met de gesprekspartner i.p.v. op de (correcte) vorm van het taalgebruik. Ook kranten lezen en televisiekijken en zulke alledaagse activiteiten worden tot de ongestuurde taalverwerving gerekend. Wat niet wil zeggen dat de activiteit buitenschools geheel een vrije activiteit is; het kan door een docent zijn opgedragen en de leerder kan taken uitvoeren en oefeningen doen die hem op school zijn opgedragen en voorgedaan.

Bij gestuurde taalverwerving gaat het vooral om activiteiten en oefeningen waarin de docent en de methode hebben gestuurd; er is planning en organisatie in klassenverband. Er is een stelselmatige en stapsgewijze opbouw van de verschillende onderdelen van taalvaardigheid. Er is voor elk onderdeel ook een passende didactiek. Mogelijk zijn verschillende cursisten met verschillende dingen bezig omdat de docent de taken aanpast aan de situatie, het niveau of de tekortkomingen van de taalleerder. In de buitenschoolse context kan ook een directe of indirecte sturende rol van een begeleider aan de orde zijn, bij voorbeeld door de feedback en de hulp die geboden wordt.

De meeste taalleerders hebben soms tegenover die verschillende modaliteiten (binnenschools en buitenschools) een ambivalente attitude. De binnenschoolse situaties zijn veiliger, passen beter bij wat men gewend was (onderwijs eigen land) en levert de mogelijkheid om met kleine stapjes te oefenen. Ook is er altijd de helpende hand van de docent. In het binnenschoolse kan een taalleerder ook rustig op zoek naar regels en kan de taalleerder ook zijn eigen situatie en vorderingen vergelijken met die van anderen. Toch laat onderzoek vaak zien dat veel buitenschools taalcontact de beste indicatie is voor taalleersucces. De Australische onderzoeker Nunan (19991) rapporteert over onderzoek waarin tweede taalleerders moesten aangeven in welke situaties men de tweede taal het beste geleerd had; veel van de genoemde situaties waren natuurlijke en buitenschoolse situaties.

Voor taalontwikkeling is het begrip “kilometers maken” relevant. Als een bepaald aspect van taalvaardigheid eenmaal verworven is dan zal dat moeten kunnen inslijpen en geautomatiseerd moeten worden. Daartoe moet er dus – na aanvankelijk instructie en stugge training – veel in de praktijk en in natuurlijke situaties geoefend en toegepast worden. Een bekend voorbeeld daarvan is de ontwikkeling van leesvaardigheid; wie eenmaal een basiswoordenschat van een taal heeft verworven zal veel moeten gaan lezen om die basiswoordenschat in te slijpen en zal die eenmaal geleerde woorden in veel verschillende omgevingen en contexten moeten tegenkomen. Voor het gesprekken voeren geldt hetzelfde. Duidelijk is dat veel taalcontact in buitenschoolse situaties onontbeerlijk is; als al die kilometers gemaakt zouden moeten worden in de klas dan zou dat enorm veel onderwijstijd vergen. Dat is kostbaar, inefficiënt en ook minder valide; buiten de klas kunnen meer diverse natuurlijke taalgebruikssituatie worden gecreëerd.

Interessant is ook het longitudinale onderzoek van Stephen Reder (Portland University). Hij is op zoek naar opbrengsten van cursussen voor laaggeletterden (zowel allochtonen als autochtonen). Hij brengt de educatieve activiteiten in kaart (10 jaar lang) van twee groepen met in totaal 1000 drop outs (laaggeletterden). Hij onderscheidt vier condities voor het taal leren en taalvaardiger worden: 1.zelfstandige activiteiten in de eigen woon- en werkomgeving, 2.lessen volgen, 3.combinatie van beide, 4.geen van beide. De meeste opbrengsten biedt conditie 3: een combinatie van gestuurde en ongestuurde activiteiten, zowel buitenschools als in een cursusprogramma waarbij er veel leer- en oefenstof is ontleend aan de persoonlijke buitenschoolse situaties.

1. De positie en de rol van de NT2-docent

De docent is degene die als eerste verantwoordelijk is voor richting en tempo van het leerproces van de taalleerder. De docent is degene die op maat kan leveren en weet waar op gelet moet worden in de voortgang van het leerproces. De docent is ook degene die de taalleerder kan opjutten of intomen en kan hoeden voor misstappen. Door zijn of haar kennis en door de ervaring.

Het profiel van de competenteNT2-docent (zie tekst Competentieprofiel NT2-docent) gaat uit van de juiste kennis en vaardigheden en de juiste attitudes ten opzichte van het leren en de leerder. De competente NT2-docent is taalkundig goed onderlegd en is thuis in de toegepaste linguïstiek. De competente NT2-docent is op de hoogte van de belangrijkste taalontwikkelingstheorieën, van de verschillen en overeenkomsten van moedertaalverwerving en tweede-taalverwerving, van de best passende didactiek voor de verschillende onderdelen van taalvaardigheid en van de best passende didactiek voor verschillende type leerders. De competente NT2-docent herkent ook snel mogelijke valkuilen voor bepaalde leerders en traceert tekortkomingen en herkent ook de kenmerken van bepaalde gedragingen van bepaalde soorten leerders. En kan daar dus adequaat op reageren.

Een competente NT2-docent is niet alleen competent in het vak Nederlands als tweede taal en in het les geven, maar ook competent in het samenwerken met collega’s en in het samenwerken met professionals buiten de eigen afdeling en buiten de school. Daarvan moet hij/of zij ook bewijzen kunnen leveren.

Een competente NT2-docent is ook bekend met de verschillende niveaus zoals die zijn beschreven in het ERK (het Europees Referentiekader) en het daarvan afgeleide Raamwerk NT2. Op die manier kan de competente NT2-docent ook passend onderwijs bieden in het geval er bij voorbeeld twee niveaus, of zowel beginners als half-gevorderden in zijn/haar groep zitten.

Appel laat in zijn artikel (1997) zien dat de taaldocent met de juiste ingrepen en met de juiste regie de beide taalverwervingsprocessen goed benut en in de gaten houdt. Het is bekend dat migranten die uitsluitend de taal verwerven, of hoofdzakelijk, in het ongestuurde en buitenschoolse domein, de neiging ontwikkelen om fouten te internaliseren en zodoende een tussentaal ontwikkelen waar ze bijna nooit meer vanaf komen. Wie wel eens met oudere gastarbeiders heeft gesproken zal dit snel herkennen; velen van hen hebben weinig taalscholing gehad en hebben een taalvaardigheid in de praktijk (op het werk) ontwikkeld, zijn onvoldoende gecorrigeerd tijdens de best passende fase en onvoldoende geholpen door met de juiste oefeningen verbeteringen aan te brengen; zij komen nooit of met veel moeite van hun fouten af. Dat zouden we in ieder geval zeker moeten voorkomen.

Hij wijst ook op de nadelige gevolgen van het te veel gehecht raken aan de beschermde omgeving van een klas of een binnenschoolse situatie (geldt overigens ook voor het te veel gehecht raken aan de veilige thuisomgeving). Dat geldt ook voor het uitsluitend in een studeerkamer de vreemde taal leren. Zonder natuurlijke taalcontacten zullen bepaalde aspecten van taalgebruik (het taalverstaan in het algemeen; het beluisteren en begrijpen van veel verschillende taalgebruikers; het kunnen duiden van taalgebruik in relatie met de context, het omgaan met tongvallen en streektaalgebruik, e.d.) niet goed ontwikkeld worden.

1. De positie en de rol van de begeleider (vrijwilliger)

In het bovenstaande is al veel gezegd over de belangrijke rol van de begeleider/vrijwilliger. De positie van de begeleider in het taalverwervingsproces is wel duidelijk. Maar er is meer dan de taalverwerving. Een begeleider/vrijwilliger draagt op een speciale manier bij aan de maatschappelijke integratie van de inburgeraar en de laaggeletterde; letterlijk en figuurlijk wordt de leerder geïntroduceerd in de wereld van de geletterden, in de wereld van de taalvaardigen en dus de succesvolle burgers in de samenleving. De leerder kan een netwerk opbouwen en de begeleider is daarin een sleutelfiguur. De begeleider fungeert dus vaak als een tussenpersoon.

Daarnaast heeft de begeleider een belangrijke rol in de ontwikkeling van een positief zelfbeeld bij de leerder (met name de laaggeletterde) en biedt de begeleider een zeker comfort. Veel allochtonen zal het niet ontgaan dat er groepen in de Nederlandse samenleving zijn die zich graag negatief uitlaten over vluchtelingen en andere migranten. De begeleider zal ervoor zorgen dat de nieuwkomer zich welkom kan voelen.

Wanneer de begeleider de leerder veel gesprekken laat voeren en kan laten zien dat de leerder steeds meer kan, maar ook steeds meer durft, zal dat het zelfvertrouwen doen toenemen. Daarom is het van belang dat de begeleider goed op de hoogte is van manieren om te laten zien dat er vorderingen gemaakt worden. Niet alleen veel gesprekken zijn belangrijk voor de mondelinge vaardigheden, maar ook de variatie; een begeleider die er in slaagt om nieuwe situaties en nieuwe onderwerpen en nieuwe sprekers goed te introduceren, vervult een cruciale rol in de verdere ontwikkeling van zowel de receptieve als productieve mondelinge taalvaardigheid. Het is ook super interessant wanneer de begeleider de taalleerder in contact kan brengen met mensen die graag met de taalleerder een e-mail contact wil opbouwen.

Voor de taalontwikkeling van de nieuwkomer is het dus belangrijk dat hij/zij met veel mensen in contact komt. Taalcontact is een sleutelbegrip in taalverwervingstheorieën. Door met veel mensen gesprekken te hebben en informatie uit te wisselen, door veel te lezen en te luisteren raakt de inburgeraar ook steeds beter op de hoogte van de onderdelen van de taalvaardigheid waar hij / zij tekort schiet en dus extra leerstof/oefenstof nodig heeft. In dit verband is het ook goed om op te merken dat voor verschillende aspecten van vaardigheidsontwikkeling zowel variatie als herhaling van belang is. Herhaling is vaak nodig om een aspect in te slijpen maar ook om ervoor te zorgen dat een handeling, een tekst, een onderwerp dat aan de orde is al een beetje bekend is. Dan kan de taaalleerder in de herhaalde situatie (een echo van de vorige situatie) zich op andere dingen concentreren. Bij voorbeeld: iemand die een tekst voor een 2e of 3e keer leest zal bij de herhaalde lezing niet alleen gemakkelijker en sneller door de tekst kunnen gaan, maar zich ook op andere delen of aspecten van de (inhoud van) tekst kunnen richten. De begeleider is de aangewezen persoon om voor de, soms, broodnodige extra herhaling te zorgen. Dat geldt ook voor herhaling van woordenschat en voor herhaling van leerstof die een aantal weken geleden aan de orde is geweest. Zo iets kunnen cursisten samen en onder elkaar doen, maar ook kunnen begeleiders daarin een functie vervullen.

Er is nog een belangwekkend aspect van taalontwikkeling en taaldidactiek dat in dit verband aandacht verdient. In de vakliteratuur wordt vaak verwezen naar “contextualiseren”. Men kan dat heel letterlijk opvatten: *van een fysieke context voorzien*, maar ook in meer algemene zin duiden: *het creëren van een context bij een onderwerp, een situatie of een reeks handelingen.* De relatie tussen context en taalverwerving werd voor het eerst gelegd door prof. Cummins (1985). De theorie voorspelt dat taal begrijpelijker wordt wanneer het wordt gepresenteerd in de context waar de taal iets over zegt. Bij voorbeeld: aan leerling verpleegsters wordt uitgelegd hoe het keren van een patiënt moet worden uitgevoerd. Als de leerling verpleegsters, ook de anderstaligen, rond het bed staan en twee instructeurs leggen uit wat ze doen en gebruiken daar vaktermen en medische termen bij, dan is er een goede kans dat de handelingenreeks en de gebruikte woorden goed worden begrepen omdat er visuele en tactiele ondersteuning is. Maar ook kan het later gemakkelijker uit het geheugen worden teruggehaald omdat naast de verbale middelen ook de plaatjes en de fysieke handelingen zijn opgeslagen. Vervolgens kunnen de leerling verpleegsters deze beroepshandelingen weer beter herhalen in besprekingen op de theorieles wanneer er een paar foto’s van het patiënt keren op tafel komen. Enz. De laatste stap in de didactische reeks is het de-contextualiseren; de leerling-verpleegsters moeten in een toets zelf (zonder foto’s) de handelingen precies beschrijven als antwoord op een vraag. Taalverwervers hebben veel steun aan het bekijken en beleven van onderwerpen, handelingen, gebeurtenissen in de werkelijkheid. Het taalgebruik dat zij horen is als het ware de ondertiteling bij wat men ziet. De praktijkbeschouwing is essentieel voor het begrip nu, maar ook voor het beschrijven achteraf, los van de hulp van de context. Het zal duidelijk zijn dat buitenschoolse begeleiders hier een belangrijke rol kunnen vervullen. Zij kunnen samen met een groepje taalleerders een praktijksituatie opzoeken die binnenkort in de les aan de orde is. De docent kan dan later – bij voorbeeld aan de hand van ter plekke gemaakte video-opnames of foto’s – de praktijksituatie in de klas bespreken en erover laten praten en schrijven. De docent selecteert vooraf de kernbegrippen van de les en geeft dat lijstje aan de begeleider mee.

In de literatuur over buitenschools leren komen we vaak het thema zelfstandig leren en zelfstandig oefenen tegen (zie ook Appel ‘97 en Emmelot ’97). De buitenschoolse oefening in realistische situaties zou de taalleerder beter voorbereiden op het zelfstandig uitvoeren van taaltaken, zo is de opvatting. In een onderzoek van de UvA (ITTA, Witte & Zekhnini, 1995) is gekeken naar de mate waarin volwassen migranten, met veel of weinig onderwijs in eigen land en met veel of weinig taalles in Nederland), zich bekwaam achten om taaltaken zelfstandig uit te voeren. Ongeacht taalniveau en onderwijsachtergrond kwam er een sterk beeld van wel/niet zelfstandig handelen naar voren. Taalleerders evolueren zelf van een fase van vermijdingsstrategieën via tussenstappen naar de fase van zelfstandige strategieën. Bijna alle leerders volgden dezelfde route: wanneer men – op het werk – een taak, gecombineerd met taal (een taaltaak) moest uitvoeren:

* 0-optie: Niets doen; weglopen, het hoofd omdraaien, vermijden.
* 1e stap: Een ander het laten doen en actief observeren; afkijken; napraten.
* 2e stap: Samen doen; ieder een eigen rol; vooraf afspreken wie wat.
* 3e stap: Alleen doen; vooraf plannen; achteraf terugkijken.

In deze reeks kan een begeleider een goede functie vervullen. Bij voorbeeld: een anderstalige moeder wil op het schoolplein wel met andere moeders contact maken maar blijft hangen in de 0-optie. Samen met een begeleider kunnen systematisch stappen gezet worden volgens de drie traptredes van Witte en Zekhnini.

1. De rollen van docenten en (externe) begeleiders en vrijwilligers

In het taalverwervingsproces van een taalleerder zijn twee partijen actief. Omdat de Nederlandse taalverwerving van migranten in een cursus verpakt wordt (dient te worden) zien we een eerste en een tweede partij. De eerste partij is de NT2-docent die alle *ins and outs* van de taalontwikkeling als expert het beste kan beoordelen. De begeleider ondersteunt bij dat proces. De begeleider volgt de route die in de klas wordt ingezet; de begeleider krijgt veel tips en aanwijzingen van de docent voor de opbouw en inrichting van de buitenschoolse taalactiviteiten. De begeleider wordt op veel onderdelen ondersteund door de docent. De begeleider zoekt vooral contextualisatie en zorgt ervoor dat de leerder beelden verzamelt waar later aan gerefereerd kan worden. De begeleider zorgt voor alledaagse sociaal-communicatieve situaties (met inhoud; het gaat ergens over). De begeleider zorgt voor veel taalcontact; zoekt vaak voor zichzelf een plek op de achtergrond in de praktische leersituaties. Is vooral gericht op de verbetering van het proces en niet primair op het product. Zorgt voor terugkoppeling naar de schoolse situaties en de docent. Zorgt voor veel herhaling (kilometers maken; vaak hetzelfde). De begeleider evalueert met de leerder en helpt nieuwe leerpunten verzamelen.

Soms zal een taaldocent van de hulp van een begeleider gebruik maken om tijdens of naast de cursus met een klein groepje aparte aanvullende of herhalingsoefeningen te doen. Een goed voorbeeld hiervan is het Ralfi-lezen bij laaggeletterden: met een goed geïnstrueerde begeleider leest een tweetal of drietal laaggeletterden enkel malen per week apart een aantal geselecteerde teksten hardop. Volgens de Ralfi-methodiek. Dat gebeurt ook veel in het basisonderwijs.

De begeleider is vanzelfsprekend voor zijn/haar rol geïnstrueerd en opgeleid. Er worden op dit gebied in Nederland veel activiteiten ontwikkeld, o.a. door Taal voor het Leven en door Vluchtelingenwerk.

Er zijn natuurlijk ook begeleiders / vrijwilligers actief in de ondersteuning van anderstalige volwassenen en jongeren zonder dat er een samenwerkingsverband is met NT2-docenten . Denk aan de vrijwilligers van de Voorleesexpres, de vrijwilligers van Het Gilde-Samenspraak, e.d. Daar gaat deze tekst niet over.

Het moge echter wel duidelijk zijn dat er een sterke voorkeur is voor het verbinden van de hulp van begeleiders bij taalontwikkeling en ontwikkeling van kennis van de Nederlandse samenleving en arbeidsmarkt van nieuwkomers, aan de taalcursussen voor deze anderstaligen.

1. Werken in een samenwerkingsverband; geen verdringing

Alles pleit ervoor om taaldocenten en begeleiders samen te brengen in enig samenwerkingsverband ten behoeve van een succesvolle taalopleiding van migranten. Voor beiden is er een hoop te doen en voor de taalleerder is het belangrijk dat beide terreinen van taalontwikkeling aan elkaar gekoppeld zijn.

Het spreekt voor zich dat docenten en begeleiders elkaar niet in de weg gaan zitten. Een taaldocent moet niet zelf allerlei excursies gaan uitvoeren en buitenschoolse activiteiten ontplooien. Daarvoor kan hij de hulp inroepen van een begeleider. Dat is kostenefficiënt want de begeleider is doorgaans een onbezoldigde vrijwilliger die zich vrij maakt voor een goed doel. Zo is het ook niet de bedoeling dat vrijwilligers zelfstandig in een klas onderwijs gaan verzorgen. De lestaak is immers voorbehouden aan de competente docent, zoals dat ook elders in het Nederlandse onderwijs normaal is.

Het spreekt ook voor zich dat verantwoordelijke instanties (de overheid en gemeenten) het werken vanuit samenwerkingsverbanden faciliteert. Het is tegenwoordig erg in om “alles aan de markt” over te laten, maar in dit geval is sturing en ondersteuning van de overheid wel op zijn plaats.

Simon Verhallen

Bestuurslid BVNT2

Gebruikte literatuur:

Appel, R. Tweede taalverwerving in binnen- en buitenschoolse contexten. In: Emmelot & Verhallen (1997); Buitenschools leren in het NT2-onderwijs, UVA/ITTA, Amsterdam.

Cummins, J. Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy.(1984) MultilingualMatters, Clevedon, England.

Nunan, D. Language Teaching Methodology. (1991) Prentice Hall, New York.

Reder, S. The longitudinal study of adult learning; challenging assumptions. (2012) Centre of Literacy, Montreal.

Witte, F. en A. Zekhnini, Strategieën van anderstaligen in de communicatie op de werkvloer, (1995) UVA/ITTA, Amsterdam