Beroepsvereniging van docenten
Nederlands als Tweede Taal

VAKWERK!

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

LEZINGEN NT2-CONFERENTIE HEINO 2003

Vakwerk!

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

Bart Bossers (red.)

Vakwerk!

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

Lezingen NT2-conferentie Heino 2003

BV NT2 – Amsterdam – 2004

Dit is een uitgave van de Beroepsvereniging van docenten NT2. Inlichtingen over de vereniging zijn verkrijgbaar bij de secretaris van de BV NT2 of op de website (bvnt2.org).

Postadres:
BV NT2
Horizoncollege
t.a.v. A.E. Lokhorst
Bergerweg 25
1816 BM Alkmaar

Mailadres:
A.E.Lokhorst@Horizoncollege.nl

ISBN 90-808971-1-6
NUR 600

Omslagontwerp: Marjolein Overdevest
Tekstopmaak: Bart Bossers
Druk: VU Reprografie Amsterdam

Copyright: Artikelen of fragmenten van artikelen mogen worden overgenomen, mits bedoeld voor educatieve doeleinden en mits de bron duidelijk wordt vermeld. In alle andere gevallen is schriftelijke toestemming van het bestuur van de Beroepsvereniging van docenten NT2 noodzakelijk.

Voorwoord

De artikelen die u in deze bundel aantreft zijn bewerkte versies van de lezingen die op de eerste grote NT2-conferentie van de BV NT2 (Heino, 9 en 10 mei 2003) werden gegeven. Het programma van deze conferentie bestond uit presentaties, workshops, masterclasses en lezingen. Veel bezoekers hebben achteraf bij het bestuur en de presentatoren geïnformeerd of de tekst van die lezingen ergens gepubliceerd was. Omdat dat niet het geval was, heeft het bestuur besloten ze in deze vorm beschikbaar te stellen. Dat zal ook bij volgende conferenties steeds het geval zijn.

Aan onze eerste uitgave hebben we de titel *Vakwerk!* meegegeven. Daarmee willen we iets benadrukken wat iedere NT2-docent wel weet maar wat door buitenstaanders weleens wordt vergeten: het geven van NT2-onderwijs is meer dan een hobby van goedwillende moedertaalsprekers, het is een vak. Een vak dat veel kennis en vaardigheden vereist, met name op het gebied van de taaldidactiek en de tweede-taalverwerving. De artikelen in deze bundel bevinden zich op het raakvlak van beide: ze belichten de achtergronden van de lespraktijk, daarbij zoveel mogelijk de theorie en de praktijk met elkaar verbindend.

De onderwerpen die in de artikelen aan bod komen zijn: grammatica, toetsing, luistervaardigheid, woordenschat en leesvaardigheid. In hoofdstuk 1 belicht Folkert Kuiken de achtergronden van de *Focus on Form* benadering en illustreert hij hoe deze vorm van grammatica-onderwijs in het onderwijs kan worden toegepast in (betekenisvolle) opdrachten. Ellie Liemberg gaat in hoofdstuk 2 in op de achtergronden van het Europese Referentiekader en op de betekenis van de Europese taalniveaus voor de toetspraktijk, met name die van het Staatsexamen NT2. In hoofdstuk 3 breekt Jan Hulstijn een lans voor een wat vergeten aspect van T2-verwerving en –onderwijs, namelijk de *verstavaardigheid*, en doet hij enkele suggesties voor het verbeteren van deze voor de taalverwerving cruciale vaardigheid. Ruud Stumpel gaat in hoofdstuk 4 in op het recent verschenen *Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal.* Hij beschrijft hoe het woordenboek is opgebouwd en welke keuzes daarbij door de makers zijn gemaakt, gezien de doelgroep: volwassen NT2-leerders. In hoofdstuk 5 staat de vraag centraal: *wat* leer je eigenlijk als je leert lezen in een tweede taal? Omdat dat niet voor iedere NT2-leerder hetzelfde is, formuleert Bart Bossers enkele uitgangspunten van leesonderwijs aan lager- en hoger-opgeleide NT2-leerders en vergelijkt hij die met wat er daadwerkelijk in de NT2-klas gebeurt.

We hopen dat de inhoud van deze bundel niet alleen interessant, informatief of inspirerend is, maar de lezer vooral op nieuwe ideeën zal brengen en dus bovenal *bruikbaar* zal zijn in de dagelijkse lespraktijk!

Bart Bossers
Voorzitter BV NT2
Mei 2004

Inhoud

Folkert Kuiken
Focus on Form in het onderwijs Nederlands als tweede taal **9**

Ellie Liemberg
Het Staatsexamen NT2 en de Europese taalniveaus **29**

Jan H. Hulstijn
Oefenen in woord-voor-woord verstaan als vorm van impliciet leren **43**

Ruud Stumpel
Het Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal **51**

Bart Bossers
Zoveel lezers, zoveel wensen...
Leesvaardigheidstraining in de NT2-klas **63**

Over de Beroepsvereniging van docenten NT2 **77**

Focus on Form in het onderwijs Nederlands als tweede taal

FOLKERT KUIKEN
Universiteit van Amsterdam, Amsterdam Center for Language and Communication

Inleiding

Wel of geen grammatica? Dat is een vraag die docenten in het tweede-taalonderwijs al heel lang bezighoudt. En als het antwoord op deze vraag bevestigend is, op welke manier besteed je dan aandacht aan grammatica? In deze bijdrage wordt betoogd dat aandacht voor de vorm in het NT2-onderwijs zinvol kan zijn. Maar in plaats van de bekende invuloefeningen en het drillen van patronen gaat het om werkvormen waarbij de aandacht voor de taalvorm gepaard gaat aan een betekenisvolle, functionele opdracht.
Eerst wordt uitgelegd wat deze aanpak (genaamd *Focus on Form* of *FonF*) inhoudt, hoe deze zich verhoudt tot andere benaderingen en wat vanuit de literatuur bekend is over deze aanpak. Daarna volgen voorbeelden van werkvormen die niet alleen uit inhoudelijk oogpunt interessant zijn voor taalleerders, maar die ook geschikt zijn om daarbij aandacht aan de *vorm* van taal te besteden.

Een nieuwe aanpak: Focus on Form (FonF)

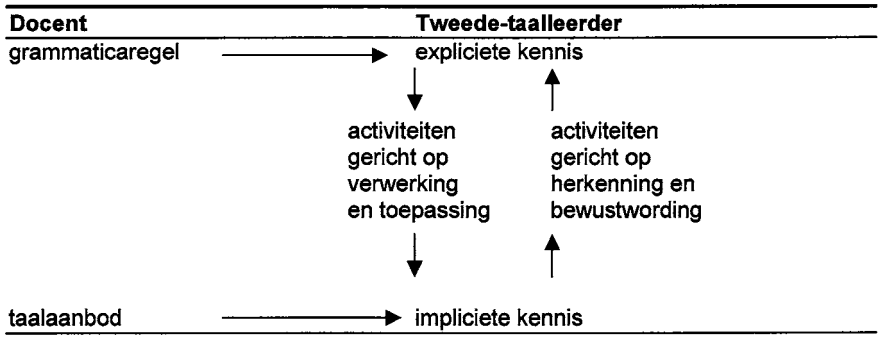
De aandacht voor grammatica in het talenonderwijs laat een voortdurende golfbeweging zien. Zo zijn er momenten geweest waarop het taalonderwijs voornamelijk bestond uit het aanleren van de grammaticaregels van een taal: denk aan de grammatica-vertaalmethode. Op andere momenten daarentegen leek grammatica geheel uit den boze, zoals in het communicatieve taalonderwijs of bij de 'natuurlijk benadering'. De overdracht van de boodschap ging daarbij geheel ten koste van de aandacht voor de vorm.
Onderzoek naar het effect van grammaticaonderwijs heeft gemengde resultaten opgeleverd, maar inmiddels lijkt iedereen het er wel over eens dat traditionele drill- en structuur-oefeningen beter achterwege kunnen blijven ten gunste van andere werkvormen om leerders op de een of ander manier 'gevoelig' te maken voor de vorm van taal. Een dergelijke aanpak wordt in de literatuur aangeduid met de benaming *Focus on Form* of kortweg *FonF* (Doughty & Williams 1998). Wat deze aanpak precies inhoudt zal straks duidelijk worden, er volgt nu eerst een vergelijking van FonF met andere benaderingen.

FonF versus andere benaderingen

In het traditionele grammaticaonderwijs ligt het accent op het leren van regels en krijgen de leerders één voor één geïsoleerde taalvormen aangeboden. Deze aanpak

voor taalvaardigheid. Ook zonder grammaticale uitleg en zonder expliciete kennis is het mogelijk om een bepaalde mate van taalvaardigheid te behalen. Kennis *over* taal is geen garantie voor vaardigheid *in* taal.
Dit betekent met andere woorden dat in de wisselwerking tussen expliciete en impliciete kennis sprake is van mogelijkheden voor grammaticale instructie, of in ons geval FonF, zoals weergegeven in kader 5.

Kader 5: Wisselwerking tussen expliciete en impliciete kennis



Inmiddels is er een uitgebreide literatuur verschenen over de voornamelijk positieve ervaringen met FonF (Doughty & Williams 1998, Burgess & Etherington 2002, Ellis, Basturkmen & Loewen 2002). Maar er zijn ook kritische geluiden te horen over deze nieuwe aanpak (Jordens 2000) of over de opvattingen die eraan ten grondslag liggen (Shedaheh 2002). In een overzichtsartikel over het effect van FonF behandelen Kuiken & Vedder (2000) een aantal vragen ten aanzien van FonF: welke leerders hebben het meeste profijt van FonF, op welk moment en bij welke structuren werkt FonF het beste, en welke werkvormen komen het meeste voor FonF in aanmerking? In deze bijdrage gaat het vooral om de vraag welke werkvormen zich het beste voor FonF lenen.

FonF: enkele kernbegrippen

FonF kan gedefinieerd worden als: aandacht voor de taalvorm ingebed in een functionele, communicatieve activiteit. Met de term 'aandacht' is een kernbegrip van FonF genoemd, want het gaat er in het taalonderwijs vooral om hoe de aandacht van de leerders – door middel van taken, opdrachten of manipulatie van het taalaanbod – op een zo natuurlijk mogelijke manier op een bepaalde taalvorm kan worden gevestigd. In de literatuur wordt in dit verband ook vaak de term *noticing* genoemd, waarmee letterlijk bedoeld wordt dat leerders eerst een bepaalde structuur moeten hebben *opgemerkt* voor ze deze kunnen verwerven (Schmidt 2001).
Twee andere sleutelwoorden van FonF zijn *output* en *interactie*. Output is voor taalleerders van belang, omdat ze bij het produceren van taal hun hypotheses over de regels van de taal kunnen uittesten en zonodig bijstellen. Daarnaast is interactie met anderen essentieel, omdat taalleerders daarbij gedwongen worden op hun eigen taalgebruik te reflecteren en eventuele fouten te verbeteren (Swain 1985).

De vraag is nu vooral hoe de aandacht voor de vorm in het onderwijs het beste gestalte kan krijgen. Uitgaand van de definitie van FonF zou een communicatieve leergang uitkomst kunnen bieden. Daarin staan inderdaad suggesties als 'Ik zie, ik zie wat jij niet ziet', aan de hand waarvan ja/nee-vragen geoefend kunnen worden: één leerder neemt een bepaald voorwerp uit de directe omgeving in gedachten en andere leerders proberen door het stellen van vragen te achterhalen welk voorwerp dat is: *is het rood? heb ik het zelf ook in huis? kun je ermee schrijven?* enzovoort. Maar hierboven werd al duidelijk dat deze leergangen vaak ook nog traditioneel aandoende oefeningen bevatten. En waar de leerders al een communicatiever werkvorm krijgen voorgeschoteld, zijn de opdrachten soms weinig uitdagend, doordat op een en dezelfde bladzijde niet alleen de vragen staan die een leerder aan een medecursist moet stellen, maar ook de antwoorden die de medecursist geacht wordt te geven.
Vaak is het echter mogelijk om een bestaande oefening met betrekkelijk weinig kunstgrepen een stuk interessanter te maken of om een nieuwe, uitdagender opdracht te verzinnen. Daarbij dienen drie zaken in het oog te worden houden: afwisseling van groepsvormen, een geschikte werkvorm en de voorwaarden waaraan een goede opdracht moet voldoen.

Voorwaarden voor een goede opdracht

Een goede opdracht moet aan een aantal voorwaarden voldoen. Hoewel onderstaande lijst al in 1985 door Long is opgesteld en er eerder in *Levende Talen* aandacht aan is besteed (Kuiken & Vedder 1995) volgen hier nog eens puntsgewijs de aanbevelingen voor een goede opdracht.

1. Motivatie: leerders moeten zin hebben om een bepaalde opdracht uit te voeren, bijvoorbeeld omdat ze het directe nut ervan inzien voor het dagelijks leven of omdat ze de taak uitdagend vinden.
2. Informatiekloof: het is aan te raden om niet alle leerders alle informatie te geven die nodig is om de taak tot een goed einde te brengen, zodat ze met elkaar in overleg moeten gaan om de ontbrekende informatie boven water te krijgen.
3. Wederzijdse informatie-uitwisseling: dit punt hangt samen met het vorige, want als leerders genoodzaakt zijn informatie uit te wisselen, leidt dit tot meer interactie en betekenisonderhandeling.
4. Planning: leerders moeten de gelegenheid krijgen om zich op de taak voor te bereiden, omdat dit de kwaliteit van de interactie ten goede komt.
5. Gesloten: een opdracht die naar een duidelijke oplossing voert, heeft meer betekenisonderhandeling tot gevolg dan een taak met een open einde.
6. Convergent: bij een opdracht waarbij leerders samen met elkaar tot één oplossing moeten komen (zoals het kiezen van een bestemming voor een gezamenlijk uitstapje), is de kwaliteit van de interactie en de betekenisonderhandeling beter.

Het zal duidelijk zijn dat bij veel opdrachten lang niet met al deze aanbevelingen tegelijk rekening kan worden gehouden, maar het lukt vaak wel om aan drie of vier punten te voldoen. Hieronder volgen enkele voorbeelden.

Voorbeelden van werkvormen

Het is goed mogelijk om de voorwaarden waaraan een goede opdracht moet voldoen te koppelen aan een indeling in werkvormen zoals deze door Willis (1996) is opgesteld. Het gaat daarbij om de volgende werkvormen:

1. het opstellen van een lijst;
2. het ordenen en sorteren van gegevens;
3. het maken van een vergelijking;
4. het oplossen van een probleem;
5. het uitwisselen van persoonlijke ervaringen;
6. het uitvoeren van een creatieve taak.

Deze indeling is zeker niet uitputtend, maar kan op alle taalniveaus bij allerlei verschillende thema's en onderwerpen worden gebruikt. Op een eenvoudig niveau gaat het vaak om één soort werkvorm, zoals het opstellen van een lijst (denk aan een boodschappen-, afspraken-, datum- of prioriteitenlijstje) of het rangschikken van zaken (bijvoorbeeld het kiezen van het voordeligste belabonnement of van de aantrekkelijkste vakantiebestemming). Bij een complexere opdracht kunnen verschillende werkvormen elkaar afwisselen, zoals het maken van een inventarisatie gevolgd door het opstellen van een vergelijking.
Bij deze werkvormen wordt vaak tegelijkertijd een beroep op verschillende vaardigheden gedaan: in de meeste gevallen gaat het om zowel spreken als luisteren; vaak ook moet er iets gelezen worden of is het handig om aantekeningen te maken. Verder kan bij elke werkvorm mondeling of schriftelijk verslag worden uitgebracht.
Wat de groepsvormen bij de uitvoering van de opdrachten betreft, staat niet zozeer één bepaalde vorm centraal (bijvoorbeeld klassikaal of individueel), maar wordt variatie belangrijk geacht. Afwisseling van groepsvormen (individueel, duo's, kleine groepen, klassikaal) kan de interactie tussen leerders en hun betrokkenheid bij de opdracht stimuleren. Dat geldt niet alleen voor het gebruik van afwisselende groepsvormen bij achtereenvolgende opdrachten (opdracht 1 klassikaal, opdracht 2 in duo's, enzovoort), maar ook binnen een en dezelfde opdracht: eerst moet bijvoorbeeld een gesprek individueel worden voorbereid, daarna vindt tussen cursisten een tweegesprek plaats, waarna één van hen daarvan klassikaal of in een kleine groep verslag moet uitbrengen). Overigens is het met het oog op de organisatie van belang dat er niet steeds bij elk onderdeel van groepsvorm wordt gewisseld.
Nu volgt een aantal voorbeelden van werkvormen waarbij rekening is gehouden met de genoemde voorwaarden voor een goede opdracht en met de afwisseling in groepsvorm.

1. Het opstellen van een lijst

Een eenvoudige werkvorm is het opstellen van een lijst. Zoals hierboven aangegeven kan daarbij aan allerlei soorten lijstjes worden gedacht. Waar het bij FonF om gaat is dat uiteraard steeds in het achterhoofd wordt gehouden met welke structu(u)r(en) de leerders bezig zijn. Bij het maken van een boodschappenlijstje kan dat het verschil tussen enkel- en meervoud zijn (1 *fles* spa, 2 *flessen* cola, 1 *komkommer*, 1 pond *tomaten*); bij een datum- of afsprakenlijstje datum- en

tijdsaanduidingen (*woensdag 3 april om kwart over elf, maandag 14 januari van 9.15 uur tot 11.15 uur, donderdagsavonds van 19-21 uur, 's zaterdagsochtends om kwart voor tien*) en bij een prioriteitenlijstje om korte mededelingen waarbij op de plaats van het werkwoord kan worden gelet (boodschappen *doen*, Joop *wegbrengen*, kaartjes *reserveren*, tandarts *bellen*, mama *ophalen*).
Een ander voorbeeld is gebaseerd op een blaadje zoals dat regelmatig bij iedereen in de bus valt. In dit geval betreft het een fragment uit een tekst over gezondheid waarin het leefpatroon van Nederlanders ter sprake komt (kader 6).

Kader 6: Ideaal gewicht. (FBTO Magazine 3, 1, 2002, 21)

De centimeter vertelt u meer dan de weegschaal! Meet uw taille en kijk of uw lichaamsgewicht een risico voor uw gezondheid inhoudt.

- Gezond gewicht: taillewijdte minder dan 80 cm bij vrouwen en minder dan 94 cm bij mannen.
- Overgewicht (zorg dat u niet zwaarder wordt): taillewijdte 80-88 cm bij vrouwen en 94-102 cm bij mannen.
- Vetzucht (probeer een paar kilo kwijt te raken): taillewijdte meer dan 88 cm bij vrouwen en meer dan 102 cm bij mannen.

Door een weegschaal en centimeter mee te nemen naar de les, kunnen alle cursisten zich (en elkaar) (laten) wegen en meten, waarna vervolgens een lijst kan worden gemaakt van de *kleinste*, de *langste*, de *dikste* en de *magerste* cursist. Cursisten zullen daarbij gebruik (moeten) maken van de vergrotende en de overtreffende trap. De tekst zelf bevat ook al enkele keren de constructies *meer dan* en *minder dan*.
Doordat de persoon van de cursisten zelf onderwerp van de opdracht is, zullen zij zich er erg bij betrokken voelen. Uiteraard moet de docent in de gaten houden dat dit onderwerp niet te gevoelig ligt bij sommige cursisten, waardoor hun motivatie kan omslaan. Maar over het algemeen slaan dit soort opdrachten meer aan dan wanneer er alleen maar over koetjes en kalfjes wordt gesproken. Doordat cursisten van en over elkaar leren, is er sprake van wederzijdse informatieuitwisseling. Door cursisten te laten voorspellen wat hun gewicht is, kan er een element van planning in de opdracht worden gebracht. En doordat de weegschaal onverbiddelijk alle kilo's aangeeft, gaat het om een gesloten opdracht.

2. *Het ordenen en sorteren van gegevens*

Met het voorbeeld van 'Ideaal gewicht' is een brug geslagen naar het ordenen en sorteren van gegevens. Want nadat de gegevens van de cursisten wat betreft hun gewicht en lengte zijn verzameld, werd gesuggereerd om deze vervolgens te ordenen in volgorde van *kleinste*, *langste*, *dikste* en *magerste* cursist. Een ander voorbeeld komt uit hetzelfde blaadje waar in een tabel gepresenteerd wordt hoe Nederlanders zich bewegen (kader 7).

Kader 7: Hoe bewegen we? (FBTO Magazine 3, 1, 2002, 22).

Fietsen	60%
Wandelen	50%
Tuinieren	30%
Zwemmen	18%
Joggen	15%
Tennis	14%
Fitness	13%
Voetbal	8%

Op basis van de tabel kan cursisten (individueel) gevraagd worden welke sporten zij zelf beoefenen. Uiteraard hoeft zich dat niet te beperken tot de sporten die in deze tabel staan. De cursisten kunnen deze gegevens verzamelen door elkaar te interviewen, waarbij eenvoudige zinsconstructies worden geoefend, al dan niet met ontkenning (*ja*, ik fiets; *nee*, ik tuinier *niet*). Nadat elke cursist heeft aangegeven welke activiteiten hij/zij beoefent, kunnen de verzamelde gegevens op dezelfde manier in een tabel voor de hele groep worden geordend. Bij de beschrijving van deze tabel zullen de cursisten weer gebruik maken van de vergrotende en overtreffende trap (de *meeste* cursisten fietsen, er zijn *meer* cursisten die zwemmen *dan* tennissen, voetballen is *minder* populair *dan* wandelen).
Net als bij de opdracht in kader 6 is er in dit voorbeeld sprake van een motiverende, gesloten opdracht waarbij wederzijdse informatieuitwisseling tussen de cursisten plaatsvindt. Doordat de cursisten hun gegevens met elkaar moeten ordenen in een tabel, gaat het om een convergente opdracht.

3. Het maken van een vergelijking

Mensen, zaken en gebeurtenissen kunnen in het kader van welk thema dan ook eindeloos met elkaar worden vergeleken. Om bij het thema Gezondheid van de vorige twee werkvormen te blijven, staan in kader 8 twee voorbeelden waarbij een aantal levensmiddelen en verschillende activiteiten op een aantal punten met elkaar worden vergeleken. Het spreekt vanzelf dat daarbij vooral structuren aan de orde komen die met vergelijking te maken hebben (*lekkerder dan, niet zo gezond als, even vermoeiend als*).

Kader 8: Zaken en gebeurtenissen met elkaar vergelijken. (Naar: P. Ur (1988) Grammar practice activities. A practical guide for teachers. Cambridge: CUP, 70-71)

	goedkoop	lekker	gezond	dikmakend	van levensbelang
Macaroni					
Water					
Yoghurt					
Kerrie					
Arsenicum					

	gezond	vermoeiend	productief	prettig
tv kijken				
Zwemmen				
Autorijden				
Studeren				
Slapen				

Het gaat hier om een gesloten opdracht die individueel door de cursisten kan worden voorbereid. Wanneer ze hun antwoorden met elkaar vergelijken, is er sprake van wederzijdse informatieuitwisseling.

4. Het oplossen van een probleem

Het voorleggen van concrete, reële dan wel fictieve problemen aan leerders kan bijzonder motiverend zijn. Dat is vooral het geval wanneer leerders niet over dezelfde informatie beschikken en er dus sprake is van een zogenaamde informatiekloof. Ze zijn dan gedwongen om met elkaar te overleggen om tot de oplossing van het probleem te komen. Dit kan bijvoorbeeld door vier leerders te voorzien van (verschillende) informatie over gebeurtenissen van personen op verschillende tijdstippen. De taak aan de leerders is dan om te achterhalen wie wat wanneer deed. De taalvorm die daarbij veelvuldig gebruikt moet worden, is de *verleden tijd* (kader 9).

Kader 9: Wie deed wat wanneer? (Naar: P. Ur (1988) Grammar practice activities. A practical guide for teachers. Cambridge: CUP. 222-223)

	Januari-juni 1996	Juli-december 1996	Januari-juni 1997	Juli-december 1997
Alex	Ontmoette Don in Chicago (februari)			
Myra			Stortte $ 2 miljoen op een bank in New York (maart)	
Don				Gearresteerd in Parijs (september)
Ken		Sprak Myra in een restaurant in New York (mei)		

Kader A

	Januari-juni 1996	Juli-december 1996	Januari-juni 1997	Juli-december 1997
Alex				Sprong voor een trein in Londen (augustus)
Myra		Werd in november moeder (London)		
Don	Betaalde Alex $ 10 miljoen in Chicago (maart)			
Ken			Was te gast bij het huwelijk van Don (Londen, mei)	

Kader B

	Januari-juni 1996	Juli-december 1996	Januari-juni 1997	Juli-december 1997
Alex		Betaalde Myra $ 1 miljoen (New York, augustus)		
Myra	Zat van januari tot juni in een hotel in Chicago			
Don			Trouwde in mei met Myra (Londen)	
Ken				Adopteerde Myra's zoon (Parijs, december)

Kader C

	Januari-juni 1996	Juli-december 1996	Januari-juni 1997	Juli-december 1997
Alex			Kwam in maart Myra tegen in New York	
Myra				Viel van een flat en over-leed (London, juli)
Don		Ontmoeting met Myra in Londen (december)		
Ken	Zag Don samen met Alex (Chicago, februari)			

Kader D

Een soortgelijk voorbeeld betreft het maken van een afspraak met meerdere personen, waarbij ieder zijn of haar agenda trekt en de betrokkenen met elkaar tot overeenstemming moeten zien te komen: een voorbeeld van een convergente taak. In plaats van het gebruik van de verleden tijd zoals in het vorige voorbeeld, zal het bij het maken van een afspraak vooral gaan om het gebruik van de *toekomende tijd* (kader 10).

Kader 10: Het maken van een afspraak

Maandag 19-20.30 Conditietraining	Donderdag 18-21 Koopavond
Dinsdag 20-22 Gospelkoor, daarna borrelen	Vrijdag
Woensdag	Zaterdag

De agenda van Yolanda

Maandag	Donderdag
Dinsdag 18.30 Tennissen	Vrijdag 23.00 Dansen in de Poco Loco
Woensdag 18.30 Maxwell ophalen om te voetballen	Zaterdag

De agenda van Umberto

Maandag	Donderdag 19.15 Niet vergeten: Maria bellen
Dinsdag	Vrijdag 18-19 Zwemmen
Woensdag 19-21 Voetballen	Zaterdag 20.00 Video kijken bij Jacques

De agenda van Maxwell

Maandag 19-20.30 Conditietraining	Donderdag
Dinsdag 19-20 Computercursus	Vrijdag
Woensdag	Zaterdag 20.00 Video kijken bij Jacques

De agenda van Vanessa

5. *Het uitwisselen van persoonlijke ervaringen*

Bij het uitwisselen van persoonlijke ervaringen kan gedacht worden aan het verstrekken van persoonlijke informatie (hoe laat sta je op? wanneer ga je naar bed?), het ophalen van herinneringen (spelletjes die je vroeger deed, leuke en vervelende dingen die je hebt meegemaakt), het uitspreken van een voorkeur, afkeur of mening en het reageren op situaties en gebeurtenissen (waar ben je bang voor? wat maakt je blij, verdrietig of gelukkig?). Het voorbeeld in kader 11 betreft het verstrekken van persoonlijk informatie. Het laat zien hoe eerder genoemde werkvormen met elkaar gecombineerd kunnen worden tot een grotere en complexere opdracht. Aan de cursisten wordt gevraagd om gedurende een of meerdere dagen bij te houden wat ze zoal eten overdag (het opstellen van een lijstje), vervolgens moeten ze de verzamelde gegevens ordenen volgens de tabel in kader 11 (het ordenen en sorteren van gegevens) en daarna kunnen ze hun eigen overzicht vergelijken met deze tabel en uiteraard met tabellen van medecursisten. De opdracht bevat een element van planning en wederzijdse informatieuitwisseling, en als de leerders hun gegevens combineren tot één tabel, leidt dit tot een gesloten en convergente taak.
Behalve de vormen die nodig zijn voor het maken van vergelijkingen, komen bij deze opdracht ook het uitdrukken van hoeveelheden aan de orde (3 *sneetjes*, 5 *stuks*, 1 *plak*, 100 *gram*) en het gebruik van enkel- en meervoud (3 *groentelepels*, 2 *glazen*, maar 75 *gram*, 1,5 *liter*).

Kader 11: Gezond eten. (FBTO Magazine 3, 1, 2002, 22).

	Kinderen 4-12 jr	Tieners 12-20 jr	Volwassenen
Brood	3-5 sneetjes	5-8 sneetjes	5-7 sneetjes
Aardappelen	1-4 stuks (50-200 gram)	4-6 stuks (200-300 gram)	3-5 stuks (150-250 gram)
Groente	2-3 groentelepels (100-150 gram)	3-4 groentelepels (150-200 gram)	3-4 groentelepels (150-200 gram)
Fruit	1-2 vruchten	2 vruchten	2 vruchten
Melk en melkproducten	2-3 glazen (300-450 ml)	2-3 glazen (300-450 ml)	2-3 glazen (300-450 ml)
Kaas	0,5-1 plak (10-20 gram)	1-2 plakken (20-40 gram)	1-2 plakken (20-40 gram)
Vlees, vis, kip, tahoe of tempeh	65-100 gram (50-75 gram gaar)	100 gram (75 gram gaar)	100 gram (75 gram gaar)
Vleeswaar	0,5-1 plakje (10-15 gram)	1-2 plakken (15-30 gram)	1-2 plakken (15-30 gram)
Halvarine op brood	5 gram per sneetje brood	5 gram per sneetje brood	5 gram per sneetje brood
Margarine voor de bereiding	15 gram	15 gram	15 gram
Vocht	1,5 liter	1,5 liter	1,5 liter

6. Het uitvoeren van een creatieve taak

Creatieve taken kunnen variëren van het schrijven van een gedicht, brief of verhaal tot het opzetten van een compleet wetenschappelijk experiment waarvan de resultaten in een verslag worden vastgelegd. In het laatste geval is het goed mogelijk een koppeling met de inhoud van andere vakken te maken. Maar de NT2-docent kan ook in de eigen les kleine proefjes met de cursisten uitvoeren. Bijvoorbeeld met verschillende producten zoals suiker, stijfsel en zuiveringszout. De cursisten kunnen deze producten eerst proeven en noteren hoe ze smaken. Daarna kunnen ze er azijn en jodium bij gieten en rapporteren wat er gebeurt. In azijn wordt de stijfsel eerst dik en daarna hard, zuiveringszout begint te bruisen en suiker lost op. Door toevoeging van jodium krijgt stijfsel eerst een rode en daarna een dieppaarse of zwarte kleur, zuiveringszout wordt oranje-geelachtig en suiker neemt de gele kleur van jodium aan. Vervolgens kunnen cursisten zich afvragen wat er gebeurt als er nog meer jodium wordt toegevoegd: blijft de kleur hetzelfde of verandert deze? En wat gebeurt er als je stijfsel en suiker met elkaar mengt en daarna jodium toevoegt? Wordt het mengsel dan ook paars of zwart? De verwachtingen hierover kunnen weer proefondervindelijk worden getoetst en op schrift gesteld. Daarbij gaat het vooral om het gebruik van woorden die processen en veranderingen aangeven (*dik worden, bruisen, oplossen*) en om structuren die een volgorde aangeven (*eerst* rood, *dan* paars) en een oorzaak-gevolgrelatie uitdrukken (*als..., dan...*). Doordat de cursisten voor hun ogen zien welke veranderingen er optreden, is het een motiverende taak, waar de cursisten zich op kunnen voorbereiden door zich af te vragen wat er gaat gebeuren. De taak heeft bovendien een gesloten karakter doordat het resultaat van de chemische reacties bij voorbaat vastligt.

Welke taalvorm bij welke opdracht?

Bij bovenstaande werkvormen zijn steeds structuren genoemd die men redelijkerwijs bij het uitvoeren van de opdracht mag verwachten. Maar het is niet gegarandeerd dat dat ook steeds het geval zal zijn: het is vaak mogelijk om iets op verschillende manieren te zeggen en leerders kunnen op die manier de bedoelde structuren omzeilen. Loschky & Bley-Vroman (1993) onderscheiden in dat verband drie manieren waarop een bepaalde structuur in een taak aan bod kan komen.

1. Het gebruik van de structuur maakt de taak natuurlijker: de betreffende vorm verschijnt op een natuurlijke manier bij de uitvoering van een taak, maar het is mogelijk de taak zonder gebruik van die vorm uit te voeren.
2. Het gebruik van de structuur maakt de taak gemakkelijker: het is mogelijk om de taak zonder de betreffende structuur uit te voeren, maar door gebruik te maken van de structuur wordt de taak gemakkelijker.
3. Alleen met gebruik van de structuur kan de taak goed worden uitgevoerd: de taak kan niet naar tevredenheid worden uitgevoerd zonder gebruik te maken van de betreffende structuur.

Het spreekt vanzelf dat met het oog op FonF de voorkeur uitgaat naar taken die aan het laatste criterium voldoen, maar het valt niet altijd mee om dat soort opdrachten te verzinnen. Een voorbeeld van een taak die daar wel aan voldoet is dictoglos (ook wel, zij het niet geheel terecht, 'grammaticadictee' genoemd). Aan de hand van het

voorbeeld in de volgende paragraaf wordt geïllustreerd hoe leerders bij de uitvoering van de taak bezig zijn met de vorm van taal.

FonF tijdens interactie tussen leerders

Bij dictoglos moeten taalleerders in kleine groepjes met elkaar een tekst reconstrueren die eerst door de docent is voorgelezen (Kuiken & Vedder 2000). Het belangrijkste onderdeel van deze werkvorm is de reconstructiefase, waarin de leerders op basis van wat ze gehoord hebben en hun aantekeningen met elkaar een gezamenlijk eindproduct moeten opleveren. Doordat de ene leerder meer weet dan de andere zullen ze bij elkaar te rade moeten gaan en wordt hun onderlinge interactie gestimuleerd. De aandacht is daarbij vooral op de inhoud gericht, maar door van de leerders te eisen dat de tekst grammaticaal correct moet zijn, doet de opdracht ook een beroep op hun grammaticale kennis. Onderstaand fragment bevat een deel van een gesprek tussen drie cursisten tijdens de reconstructiefase. In dit fragment proberen Victor, Ibrahim en Enrique de tekst *De bibliotheek* te reconstrueren op basis van de aantekeningen die ze tijdens het voorlezen van de tekst hebben gemaakt. Victor is een 27-jarige Mexicaan met Spaans als moedertaal; Ibrahim is 38 jaar, hij komt uit Iran en spreekt Asari van huis uit; Enrique is afkomstig uit de Dominicaanse Republiek, hij is 28 jaar en zijn moedertaal is Spaans. Het gesprek tussen deze drie cursisten wordt voorafgegaan door de tekst die ze moeten reconstrueren (kader 12). Het gaat in het eerste deel van dit fragment (regel 1-47) om de reconstructie van 'het ter plaatse lezen van kranten, boeken en tijdschriften' en in het tweede deel (regel 50-86) om de zin 'wanneer je echt wilt profiteren van de bibliotheek, dan kun je beter lid worden'.

Kader 12: Tekst en interactie tussen cursisten bij de reconstructie van de tekst (Uit: Fonck, A. (1996) Grammatica goed geregeld. Grammatica vanuit communicatief perspectief. Nederlands voor anderstaligen. Amsterdam: Amsterdam University Press.)

De bibliotheek

De Openbare Bibliotheek is er voor iedereen. Lid of geen lid, je kunt altijd binnenlopen voor het ter plaatse lezen van kranten, boeken en tijdschriften, voor het gebruiken van woordenboeken of het inkijken van documentatiemappen. Maar wanneer je echt wilt profiteren van de bibliotheek, dan kun je beter lid worden. Als lid kun je boeken en platen kopen. De Openbare Bibliotheek wordt door de overheid gesubsidieerd. Daarom is het lidmaatschap niet duur. Je betaalt geen leengeld per boek. Wel wordt leengeld gevraagd voor grammofoonplaten, cd's, talencursussen, diaseries met of zonder geluidscassette.

Victor	ik heb hier alleen voor eh voor de ter plaatse lezen van boeken, tijdschriften
Ibrahim	ja, ik --- mezelf voor ---
Enrique	ja voor binnenlopen, voor ja, dat is waar
Victor	weet niet precies --- ter ... twee aa's hè, plaatse? ter plaatse?
Ibrahim	plaatsing
Victor	ter pla nee ter plaatsing of ter plaatse
Enrique	plaatsing
Victor	ter plaatse le lezen we ---
Ibrahim	ja
Victor	ja, ik weet het niet, hoor
Ibrahim	---
Enrique	ter plaassing, hé, ik denk is n aan de aan de einde aan de woord
Victor	ter plaatse or te plaatsen, nee, te plaatsen niet
Ibrahim	[tegen docent] mag ik gebruiken mijn woordenboek?
Docent	tuurlijk
Enrique	eh ... ja, oké, jij jij kan zoeken de woorden, eh lezen van ... eh
Victor	boeken, tijdschriften, wa wat dan?
Ibrahim	kranten, boeken, tijdschriften
Victor	oja
Enrique	plaatsen, ja
Victor	--- plaatsen is eh is eh de werkwoord of nie
Ibrahim	ja, ja is werkwoord
Victor	maar dat ...
Enrique	plaatsen
Victor	ter plaatsen or ter plaatse?
Enrique	misschien mijn fout ook
Victor	hoewel eh, ik eh ik die n doen als je wil
Ibrahim	eh, ik weet niet
Victor	ik weet het niet zeker nog
Enrique	wat denk jij? wat denk jij?
Victor	kijk, jij doet het
Enrique	nee, wat denk jij?
Ibrahim	ja, als iemand gaat --- moet plaatsnemen, ja? voor mij is het ...
Victor	ja, want je gaat niet een lezen plaatsen
Ibrahim	nee, je gaat het dat
Victor	ter plaatse lezen
Enrique	ter plaatse, ja ja ja wie omdat ---
Ibrahim	is eh geen e, moet s
Victor	als jij een boek ergens wilt plaatsen, --- zodoende ik ben niet zeker, anders zou ik het dat zeggen
Ibrahim	--- omdat te plaatsen
Victor	is niet zo belangrijk, maar eh, kijk, eh wij kunnen hier eh aantekening maken en eh eh
Ibrahim	ja, maakt niet uit, maakt niet uit
Enrique	plaatsen voor kranten, boeken, tijdschrijven
Victor	tijds ... schrif tijdschriften, hè?

.....

50	Ibrahim	als je wilt
	Victor	als je echt
	Enrique	als je wilt meer informatie of
	Ibrahim	boeken lenen, als je wilt boeken lenen, moet je je lid woorden, nee voor lezen hoeft niet twee keer lid worden als je wilt boeken
55	Victor	oké, zo
	Enrique	ja, maar als als je
	Ibrahim	als je wil
	Enrique	als je wil
	Ibrahim	als je wil lid
60	Enrique	als als gebroken (?) als je als je
	Ibrahim	--- willen
	Victor	dat samen bedoel je?
	Ibrahim	nee
	Victor	nee nee nee dat kan nie hè
65	Ibrahim	nee, ik bedoel als je ... maar als je gebruik van --- werkwoord bij je ... moet werkwoord achter komt, ja?
	Victor	ja, maar als je wil
	Ibrahim	als je wil?
	Victor	ja
70	Ibrahim	boeken lenen
	Victor	ja
	Ibrahim	als je, als je boeken willen lenen
	Victor	hij zei iets over profiteren
	Ibrahim	ja
75	Victor	als je echt wil profiteren
	Ibrahim	profiteren, wat betekent boeken lenen of iets eh proeven, ja?
	Victor	nee nee nee eh ik eh ik weet niet eh ... hoe hoe wij dat moeten schrijven
	Ibrahim	ja als je wil eigen woorden schrijven ik schrijf dat maar, als je wilt
80		profiteren
	Victor	heb je de zin de zin geschreven?
	Ibrahim	ik schrijf dat in jou op, een andere eh tekst eh lid worden, wanneer mag je lid worden? als je wilt boeken lenen of andere cd of
	Enrique	ja, deze zin klein beetje moeilijk, hè?
85	Victor	ja, wij kunnen wij kunnen ook een beetje improviseren of niet?
	Ibrahim	ja

Victor, Ibrahim en Enrique vragen zich in het eerste fragment vooral af of ze 'plaatse' met dubbel 'aa' moeten schrijven (regel 5) en of er al dan niet een 'n' aan het eind van het woord komt. Cruciaal daarbij is de vraag of 'plaatse' een werkwoord is of niet (regel 22). De combinatie met 'ter' doet Victor twijfelen (regel 26). Het woordenboek biedt ook geen uitkomst, omdat daarin alleen 'plaatsen' als lemma is opgenomen.
De discussie in het tweede fragment draait om de vraag waar het werkwoord in de bijzin komt. Ibrahim doet het eerst fout: 'als je wilt boeken lenen...' (regel 53). Daarna realiseert hij zich dat het werkwoord in de bijzin achteraan komt. Hij formuleert de regel in zijn eigen woorden: 'nee, ik bedoel als je ... maar als je gebruik van --- werkwoord bij je ... moet je werkwoord achter komt, ja?' (regel 65-66) en doet het daarna (bijna) goed: 'als je, als je boeken willen lenen' (regel 72).
Wat dit fragment aantoont is dat de leerders bij deze werkvorm het idee hebben vooral bezig te zijn de tekst inhoudelijk te reconstrueren, maar dat ze daarbij voortdurend een beroep doen op hun grammaticale kennis van het Nederlands, deze verwoorden en toetsen aan hun medecursisten. Er is, met andere woorden, in hoge mate sprake van FonF: aandacht voor de taalvorm tijdens een functionele, communicatieve activiteit.

Besluit

Uit de voorbeelden van de verschillende werkvormen moge duidelijk zijn geworden hoe NT2-leerders met de vorm van taal bezig kunnen zijn bij het uitvoeren van een zinvolle, betekenisvolle opdracht. Overigens bevatten ook bestaande leermiddelen oefeningen die aansluiten bij de criteria voor een goede opdracht en die voorbeelden zijn van de genoemde werkvormen, zoals *Pastoe*, *Zebra* en *Code*. Maar bij het werken met ander materiaal kan een kleine verandering in de oefening op de hierboven beschreven manieren soms ook al leiden tot een opdracht die voor de leerders uitdagender is, terwijl ze toch aandacht aan de vorm besteden. En anders vallen in elke brievenbus genoeg wijkkrantjes, reclameblaadjes en ander foldermateriaal om daaruit stof te halen voor dat soort opdrachten.

Literatuur

Burgess, J. & S. Etherington (2002) Focus on grammatical form: explicit or implicit? *System* 30, 4, 433-458.
Doughty, C. & J. Williams (eds) (1998) *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.
Ellis, R., H. Basturkmen & S. Loewen (2002) Doing focus-on-form. *System* 30, 4, 419-432.
Graaff de, R. (1997) *Differential effects of explicit instruction on second language acquisition.* HIL Dissertations 35. The Hague: HAG.
Jordens, P. (2000) Focus on Form: De mode, de theorie en de evidentie: een reactie op Kuiken & Vedder. *Gramma/TTT* 8, 1, 79-83.
Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition.* Oxford: Pergamon.
Kuiken, F. & I. Vedder (1995) Grammaticaonderwijs vanuit een taakgerichte aanpak. *Levende Talen* 505, 589-602.

Kuiken, F. & I. Vedder (2000) *Dictoglos. Samenwerkend leren in het tweede- en vreemde-talenonderwijs.* Bussum: Coutinho.

Kuiken, F. & I. Vedder (2000) Het effect van Focus on Form op de verwerving van grammaticale structuren: enkele theoretische en didactische vragen. *Gramma/TTT* 8, 1, 59-78.

Larsen-Freeman, D. & M.H. Long (1991) *An introduction to second language acquisition theory and research.* London: Longman.

Long, M.H. (1985) A role for instruction in second language acquisition. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds) *Modelling and assessing second language acquisition.* Clevedon: Multilingual Matters. 77-100.

Loschky & Bley-Vroman (1993) Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S.M. Gass (eds) *Tasks and language learning. Integrating theory and practice.* Clevedon: Multilingual Matters. 123-167.

Rutherford, W. & M. Sharwood Smith (1988) *Grammar and second language teaching. A book of readings.* New York: Newbury House Publishers.

Schmidt, R. (2001) Attention. In P. Robinson (ed.) *Cognition and second language instruction.* Cambridge: Cambridge University Press. 3-32.

Shehadeh, A. (2002) Comprehensible output, from occurrence to acquisition: An agenda for acquisitional research. *Language Learning* 53, 3, 597-647.

Swain, M. (1985) Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (eds) *Input in second language acquisition.* Rowley MA: Newbury House. 235-253.

Willis, J. (1996) *A framework for task-based learning.* Edinburgh: Addison Wesley Longman.

Het Staatsexamen NT2 en de Europese taalniveaus

ELLIE LIEMBERG
Liemberg Taaladvies BVE

Het Common European Framework of Reference for Languages (CEF) gaat een steeds grotere rol spelen als onderliggende structuur voor het onderwijzen en beoordelen van talen. Het CEF beschrijft de groei in communicatieve competentie in een matrix van zes taalniveaus en vijf vaardigheden. In allerlei landen in Europa is men bezig bestaande leerdoelen, eindtermen en examenprogramma's te ijken aan het CEF. Ook voor het Staatsexamen NT2 dringt zich de vraag op hoe dat te relateren is aan het CEF. Relateren zou meer moeten zijn dan alleen een niveauvergelijking. Er valt namelijk winst te behalen als we het CEF ook gebruiken om met een frisse blik te kijken naar wat we willen meten met het Staatsexamen en met andere niveautoetsen in ons van toetsen zo rijk voorziene NT2-land.

Achtergrond: het Staatsexamen NT2

In 1992 werden de eerste Staatsexamens Nederlands als tweede taal afgenomen. In dat eerste jaar deden er een kleine 2000 kandidaten mee. Nu zijn dat er elk jaar zo'n 12.000. Doel van het Staatsexamen is 'personen voor wie de Nederlandse taal niet de moedertaal is en voor wie beheersing van het Nederlands in het dagelijks leven en in het maatschappelijk functioneren van wezenlijk belang is, in staat te stellen een bewijs van voldoende taalbeheersing te behalen'.[1]
Het begrip 'voldoende taalbeheersing' slaat heel nadrukkelijk op de *startcompetentie* die de kandidaat nodig heeft om toe te kunnen treden tot de arbeidsmarkt en tot opleidingen. Het Nederlands zal zich, als de kandidaat eenmaal deelneemt aan arbeidsmarkt of opleidingen, verder ontwikkelen en verdiepen. Het Staatsexamen beoogt niet de beheersing van het specifieke taalgebruik van een beroeps- of opleidingssector te meten, maar een taalvaardigheidsniveau dat de kandidaat in staat zal stellen om zich de specifieke kenmerken van het taalgebruik in beroepen en opleidingen eigen te maken.
In de opzet van het Staatsexamen is het uitgangspunt geweest dat er sprake is van één taalniveau om te kunnen functioneren in een Nederlandstalige leer- of werkomgeving, ongeacht het functionerings- of opleidingsniveau. Het verschil tussen de werelden waarin kandidaten terecht komen, komt in het Staatsexamen tot uitdrukking in verschillen in de onderwerpen van teksten en situaties en in toetstaken. Zo handelen de teksten bij Lezen en Luisteren bij Programma I over concrete onderwerpen en bij Programma II meer over abstracte. Bij Spreken en Schrijven wordt van kandidaten bij Programma II verwacht dat zij een langere tekst kunnen produceren; bij Programma I is dat niet het geval.
Programma I richt zich op opleidingen onder het mbo-niveau en op lagere, maar wel boven het niveau van ongeschoolde arbeid gelegen functies op de arbeidsmarkt.

Programma II richt zich op opleidingen op mbo-niveau en hoger (hbo, universiteit) en op midden- en hogere functies op de arbeidsmarkt. De kandidaten kunnen voor elk onderdeel van het Staatsexamen een certificaat halen. De vier certificaten (Luisteren, Lezen, Spreken, Schrijven) van een Programma geven recht op het Diploma NT2. Toen het Staatsexamen ontwikkeld werd, is het qua niveau (psychometrisch) verankerd aan bestaande toetsen. Voor Programma I is dat niveau 3 van de IAV (Instaptoets Anderstalige Volwassenen) en voor Programma II de ITN (Interuniversitaire Toelatingstoets Nederlands).

Het Staatsexamen na 11 jaar

Het Staatsexamen NT2 heeft zich in de afgelopen jaren een duidelijke plek verworven in NT2-land. Zo zijn, eind 1995, de eindtermen voor de NT2-opleidingen in het kader van de WEB (Wet Educatie Beroepsonderwijs) overgenomen uit het examenprogramma voor het Staatsexamen, dat hiermee richtinggevend voor het NT2-onderwijs in de BVE-sector geworden is. De meeste universiteiten stellen het diploma voor Programma II verplicht bij toelating tot de studie voor niet-Nederlandstalige studenten. Sinds de inrichting van een informatiepunt over het Staatsexamen door het Centraal Bureau voor de Arbeidsvoorziening, wordt het examen ook in de arbeidswereld steeds bekender. Het Diploma en de Certificaten NT2 hebben ontegenzeggelijk civiel effect verworven.
Nu het Staatsexamen 11 jaar bestaat is er behoefte aan om een aantal aspecten van de inhoud en de opzet van het examen opnieuw te bezien. Een bepaalde mate van herbezinning is op zijn plaats en ook noodzakelijk nu enerzijds het examen goed is uitgekristalliseerd en er anderzijds ontwikkelingen in het onderwijsveld zijn die invloed uitoefenen op het Staatsexamen. De staatsexamencommissie meent dat de volgende vier thema's en vragen centraal moeten staan bij zo'n herbezinning:

- De *doelgroepen*: Is de omschrijving van de doelgroepen voor Programma I en voor Programma II zoals die in het Staatsexamenbesluit is opgenomen, nog kloppend?
- De *startcompetentie(s)*: Is er werkelijk sprake van één startcompetentie op één taalniveau voor de doelgroepen van Programma I en II, of gaat het om verschillende taalniveaus?
- De *relatie tot het CEF*: Hoe zijn de Programma's I en II van het Staatsexamen te relateren aan het Common European Framework for Languages?
- De *plaats* van het examen: Moet er een instellingsexamen NT2 komen? In plaats van het Staatsexamen? Naast het Staatsexamen?

In de volgende paragrafen worden deze thema's nader toegelicht.

Doelgroepen

Wat opvalt bij de huidige verdeling van doelgroepen over de beide programma's van het Staatsexamen, is dat de doelgroep voor Programma II erg breed is. Dit programma beoogt een startcompetentie Nederlands te meten voor leerders die opleidingen willen volgen op mbo-, hbo- en op universitair niveau. Geluiden uit de praktijk wijzen erop dat een dergelijke bandbreedte voor dit examen te groot is. Kort

gezegd: het examen eist teveel van toekomstige mbo-studenten en niet voldoende van toekomstige universitaire studenten. In de praktijk blijkt ook dat slechts bij uitzondering Diploma NT2 II wordt gevraagd bij instroom in mbo-opleidingen, terwijl het praktisch altijd gevraagd wordt bij toelating tot universitaire studies. Ook blijkt Diploma NT2 I heel weinig gevraagd te worden bij toelating tot opleidingen onder het mbo-niveau en voor lagere functies op de arbeidsmarkt. In feite is Diploma NT2 I gaan functioneren als afsluiting van een deel van de opleidingstrajecten in de volwasseneneducatie, als afsluiting van het inburgeringtraject voor hoger opgeleiden en als markering van de overgang van educatie naar beroepsopleidingen.
De commissie meent dat het beter zou zijn om de bandbreedte van Programma II in te perken. De doelgroep zou dan moeten zijn: kandidaten die willen studeren aan een hogeschool of universiteit of functies op dat niveau willen vervullen op de arbeidsmarkt. Een dergelijke inperking stemt overeen met wat in het buitenland gebruikelijk is, namelijk een apart examen voor de toelating tot hogescholen en universiteiten.
Programma I zou zich moeten richten op het mbo, op de opleidingen op de niveaus 3 en 4. Voor de opleidings- en functioneringsniveaus daaronder werkt een NT2-examen naar de mening van de commissie eerder belemmerend dan faciliterend. De opleidingen op de niveaus 1 en 2 in het mbo zijn formeel drempelloos. Dat pleit tegen het verplicht stellen van een taaldiploma. In de praktijk stellen deze opleidingen natuurlijk wel eisen aan de taalvaardigheid Nederlands van hun deelnemers. Maar het ontwikkelen van de benodigde taalvaardigheid in samenhang met de beroepsopleiding, of met werkervaring of functietraining, in de vorm van een geïntegreerd traject, is naar alle waarschijnlijkheid veel effectiever dan een traject waarin eerst een NT2-diploma behaald moet worden voordat de overstap naar de beroepsopleiding gemaakt kan worden.
Samenvattend zou het plaatje voor wat betreft de doelgroepen er dan als volgt uit komen te zien:

- Programma II: hbo, universiteit, functies op hbo/universitair niveau op de arbeidsmarkt.
- Programma I: mbo-opleidingen op niveau 3 en 4, middenkaderfuncties op de arbeidsmarkt;
- Voor mbo-opleidingen op niveau 1 en 2 en lagere functies op de arbeidsmarkt: instroom door middel van geïntegreerde trajecten.

Startcompetentie(s)

Een herverdeling van de doelgroepen over de beide programma's van het staatsexamen, zoals voorgesteld in de vorige paragraaf, leidt noodzakelijkerwijs tot een herbezinning op de talige startcompetentie die beide programma's beogen te meten.
Een eerste en interessant discussiepunt is of de eisen die het examen stelt aan de receptieve vaardigheden - lezen, luisteren - en aan de productieve - spreken, schrijven - nog wel in overeenstemming zijn met wat het huidige onderwijs eist. Uit de gegevens die in de afgelopen tien jaar verzameld zijn, blijkt van de verschillende onderdelen van het staatsexamen het onderdeel Luisteren voor de meeste kandidaten het moeilijkst te zijn, dan in aflopende volgorde de onderdelen Lezen, Spreken en Schrijven. Elf, twaalf jaar geleden, toen het staatsexamen ontwikkeld

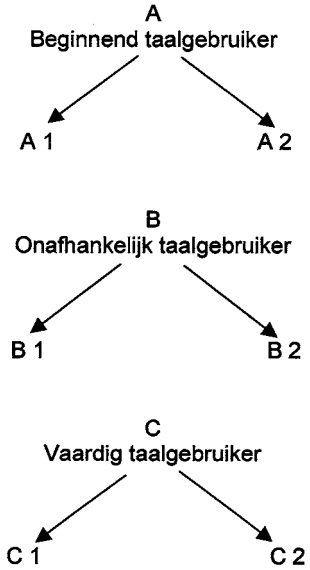
werd, correspondeerde deze rangorde goed met wat studenten in de beginfase van hun opleiding moesten doen: vooral lessen en hoorcolleges volgen en studieteksten lezen. Een zwaar beroep dus op de receptieve vaardigheden. Na een of twee jaar - waarin hun Nederlandse taalvaardigheid natuurlijk een stuk groeide ten opzichte van het moment dat ze het staatsexamen aflegden - kwamen ze in een meer productieve fase van de studie met werkgroepen, stages, presentaties, werkstukken, verslagen. De meeste opleidingen kennen nu niet meer zo'n receptieve beginfase. Vanaf het eerste semester zijn er werkgroepen en moeten er verslagen geproduceerd worden. Dit doet een veel groter beroep op de spreek- en schrijfvaardigheid. Daarom is het tijd om opnieuw te bekijken wat de beginnende student in het mbo, het hbo en op de universiteit per vaardigheid minimaal nodig heeft om succesvol te kunnen functioneren in het eerste jaar van de opleiding.
Een ander discussiepunt is of we voor Programma I en Programma II moeten uitgaan van eenzelfde of van verschillende taalniveaus. De huidige situatie is zo dat de eindtermen en de beoordelingscriteria voor beide programma's dezelfde zijn, maar dat de feitelijke examens door veel mensen in de praktijk ervaren worden als een examen (I) dat zo ongeveer op NT2-niveau 3 te plaatsen is en een ander (II) dat op NT2-niveau 4 thuishoort. Dit onverlet het feit dat beide examens zich op twee verschillende werelden, twee verschillende functioneringsniveaus, richten.
Bij het opnieuw kijken naar wat de benodigde talige startcompetentie is voor de verschillende doelgroepen die het staatsexamen bedient, gaat het erom per vaardigheid het benodigde taalniveau in kaart te brengen. De matrix van de Europese taalniveaus - waarover later meer - kan ons daarbij helpen.
Het staatsexamen wil kandidaten een startbewijs leveren. Het diploma zegt dat je voldoende taalvaardig bent om te beginnen aan een opleiding op een bepaald niveau of aan werk op een bepaald niveau. Bij het vaststellen van het taalniveau voor zo'n startbewijs moet je een evenwicht zien te vinden tussen het wenselijke en het haalbare. Over wat wenselijk is moet je mensen bevragen die in opleiding of werk met anderstaligen te maken hebben, zoals de vakdocent, de stagebegeleider, de leidinggevende, de collega, de intercedent van het uitzendbureau. Wanneer vinden zij de beginnende student of de beginnende beroepsbeoefenaar talig competent? Tevens moet je kijken naar wat haalbaar is: welk niveau kan een buitenlandse student bereiken in een pre-universitaire NT2-cursus die maximaal een jaar mag duren? Hoeveel tijd mag je redelijkerwijs verwachten dat iemand besteedt aan een NT2-cursus voordat hij doorkan naar de gewenste mbo-opleiding?
Vaak blijkt het wenselijke veel hoger uit te pakken dan het haalbare. Dan moet je die aspecten wat dichter bij elkaar brengen. Enerzijds door de taaltraining voorafgaande aan het examen efficiënter in te richten, zodat de kandidaten een hoger taalniveau kunnen halen. En anderzijds door afnemers - opleidingen, arbeidsorganisaties - op hun verantwoordelijkheid te wijzen. Als zij zorgen voor taalondersteuning in het eerste jaar van de opleiding of het werk, hebben ook kandidaten met een iets lager taalniveau kans op succes. Het staatsexamen is dan niet het eindpunt maar, zoals het inderdaad bedoeld is, een beginpunt van doorlopende taalontwikkeling.

Het Staatsexamen en het Common European Framework

In 2001, het Europese jaar van de talen, is de boekversie verschenen van het Europese Referentiekader (CEF) voor de talen.[3] Van het CEF waren al sinds 1995 conceptversies in omloop, die invloed hebben gehad op allerlei leerdoeldocumenten en omschrijvingen van taalniveaus, zoals bijvoorbeeld ons eigen Referentiekader NT2. De in het CEF beschreven Europese taalniveaus worden, in de onderwijspraktijk en op beleidsniveau, steeds belangrijker als internationaal referentiekader. In heel Europa is men bezig bestaande leerdoelen en examenprogramma's te relateren aan het CEF. Het grote voordeel is dat de communicatie over wat bereikt moet worden en over wat feitelijk bereikt wordt in verschillende soorten leertrajecten, een stuk helderder wordt. De hoop is ook dat het CEF zal helpen om *functionele* taalvaardigheid tot doel van het talenonderwijs in de scholen te maken. Dat onderwijs is immers vaak nog sterk leerstof- in plaats van vaardigheidsgericht. De onderwijsministers van de Europese Unie hebben afgesproken om het CEF te gebruiken als leidraad bij de structurering van talenonderwijs en examenprogramma's, en om scholen en docenten te ondersteunen bij de invoering ervan.
In het Nederlandse NT2-onderwijs raakt het CEF ook ingeburgerd. Het is, op nadrukkelijk verzoek van de opdrachtgever (het ministerie van OCenW) richtinggevend geweest voor het project 'Naar een portfolio NT2'. In dat project waarin landelijke ondersteuningsorganisatie samenwerkten met vier ROC's en met de BVE Raad, is het CEF 'vertaald' voor het NT2-veld in de vorm van het Raamwerk NT2.[3] Let wel: het gaat daarbij alleen om de kern van het CEF, de beschrijving van de zes taalniveaus. Het gehele document bevat veel lezenswaardigs over de taakgerichte benadering van taalgebruik en over taal leren.[4]
Een van de opdrachten van het project 'Naar een portfolio NT2' was om een advies uit te brengen over de inrichting van een instellingsexamen NT2. Op basis van dat advies heeft het ministerie van OCenW de staatsexamencommissie verzocht om het niveauverschil tussen het examen voor Programma I en Programma II duidelijk te maken, en daarbij rekening te houden met de niveaus omschreven in het Raamwerk NT2. Wat het ministerie daar feitelijk mee vraagt is om het Staatsexamen NT2 te relateren aan de Europese taalniveaus.

Achtergrond: het Europese Referentiekader

In het CEF worden drie brede niveaus van taalvaardigheid onderscheiden: A, B en C. Elk niveau is onderverdeeld in een lage kant en een hoge kant. Dit geeft de volgende hoofdindeling van taalvaardigheidniveaus:



Deze niveau-indeling dekt het volledige gebied van het leren beheersen van een vreemde of tweede taal. Van het beginniveau: A1, tot en met zeer vergevorderde beheersing: C2. Bij C2 gaat het om een hoog vaardigheidsniveau dat alleen door zeer succesvolle taalleerders bereikt wordt. Voor het onderwijs is dit niveau in het algemeen niet relevant. In het Raamwerk NT2 is het dan ook niet uitgewerkt.
Deze zes niveaus geven herkenbare verschillen in functionele taalvaardigheid aan. Ze zijn daarmee ook vrij grof: het kan een leerder lange tijd en veel inspanning kosten om van het ene niveau op het andere te komen. Het kan wenselijk zijn om de niveaus verder te vertakken, bijvoorbeeld om lesmaterialen of toetsen in te delen, om vorderingen in het leerproces van leerlingen aan te geven, om leerders in niveaugroepen in te delen enzovoort.

De beschrijvingen in het CEF zijn positief geformuleerd, in de vorm van korte, kernachtige uitspraken over wat iemand kan doen in de vreemde taal. Dat zijn de 'can do-statements', ofwel descriptoren.
Het CEF geeft descriptoren voor verschillende, mondelinge en schriftelijke, communicatieve activiteiten: begrip, interactie en productie. In deze indeling ligt die van de traditionele vier taalvaardigheden luisteren, lezen, spreken en schrijven besloten. Het voeren van gesprekken, de 'mondelinge interactie', waarin luisteren en spreken heel nauw met elkaar verweven zijn, is apart onderscheiden als vijfde vaardigheid.
Elk van deze vaardigheden is weer onder te verdelen in een aantal subvaardigheden, of clusters van taaltaken. Bij gesprekken voeren bijvoorbeeld kunnen we denken aan:

- gesprekken om sociaal contact te maken of te onderhouden;
- gesprekken in formele situaties zoals op bijeenkomsten of vergaderingen;
- gesprekken om zaken te regelen, diensten of goederen te verkrijgen;
- gesprekken waarin informatie ingewonnen en uitgewisseld wordt.

In het CEF zijn die clusters van taaltaken terug te vinden in de zogenaamde 'illustrative scales' in hoofdstuk 4.4.

Door middel van dergelijke onderverdelingen is het mogelijk om een matrix te maken met op de verticale as de taalvaardigheidsniveaus, en op de horizontale as vaardigheden en daarachter clusters van taaltaken. De matrix kan meer of minder fijnmazig zijn, afhankelijk van het doel waarvoor hij gebruikt wordt. Belangrijk is dat alle mogelijke verfijningen gekoppeld blijven aan de hoofdstructuur van verticaal de taalvaardigheidsniveaus, en horizontaal de taalvaardigheden.
Het model werkt als een Hypertext. De informatie wordt weergegeven in een gelaagde structuur. Vanuit het eerste niveau, als het ware de oppervlakte, kun je steeds 'doorklikken' naar diepere niveaus, waar je meer gedetailleerde informatie vindt. Je kunt echter steeds weer terug naar de hoofdstructuur.
Om bij alle onderverdelingen de eenheid te bewaren kent het CEF drie zogenaamde 'common reference levels'. Het eerst is de *globale schaal* waarin de zes hoofdniveaus samenvattend worden beschreven. Het tweede is de *matrix voor zelfevaluatie*. Die bestaat uit 30 cellen. Per cel wordt in de vorm van 'ik kan' uitspraken een vaardigheid op een niveau beschreven. Dus bijvoorbeeld Lezen A2 of Gesprekken voeren B1. In het laatste 'reference level' worden, ook in een matrixvorm, kwalitatieve aspecten van het gebruik van gesproken taal weergegeven.

Het CEF geeft ook schalen (hoofdstuk 5.2) waarin zichtbaar gemaakt wordt hoe het vermogen van de leerder om talige middelen te gebruiken, toeneemt. Hier wordt groei beschreven op aspecten als woordenschat en woordgebruik, grammaticale correctheid, vloeiendheid, coherentie, uitspraak, spelling. Sociolinguïstische correctheid en pragmatische competentie worden eveneens beschreven.

Samenvattend:
- Niveaus worden in het CEF beschreven als een combinatie van communicatieve activiteiten (*wat* iemand moet kunnen) en van kwalitatieve aspecten (*hoe goed* iemand iets moet kunnen).
- Taalontwikkeling wordt opgevat als een continuüm. De niveaugrenzen zijn te beschouwen als virtuele ijkpunten in een doorlopende ontwikkeling.
- Het CEF is een referentiekader; geen voorschrift.

Onderzoek

De staatsexamencommissie ziet in het verzoek van OCenW om het staatsexamen te relateren aan het Europese Referentiekader een goede gelegenheid om in een wat breder onderzoek een antwoord te vinden op de vragen die eerder in dit artikel gesteld zijn. Namelijk de vraag wat direct betrokkenen in de omgeving van anderstalige studenten in mbo, hbo en op de universiteit vinden wat nodig is aan taalvaardigheid om in de eerste fase van de opleiding succesvol te kunnen functioneren. Diezelfde vraag geldt ook voor functies op vergelijkbare niveaus op de

arbeidsmarkt. Resultaat van deze fase van het onderzoek zou moeten zijn een beeld van de wenselijke taalvaardigheid per doelgroep. Vervolgens wordt aan onderwijsgevers - NT2-docenten - de vraag voorgelegd welke niveaus zij per doelgroep gemiddeld kunnen bereiken. Dat geeft een beeld van wat de huidige onderwijspraktijk als haalbaar beschouwt.
Bij het bevragen van de afnemers en de aanbieders van het NT2-onderwijs over wenselijke en haalbare niveaus wordt de matrix van de 30 cellen (vaardigheden / niveaus) uit het CEF gebruikt (zie Bijlage 2), gecombineerd met de celbeschrijvingen uit het Raamwerk NT2 waarin per taalniveau uitgebreide informatie over tekstkenmerken, receptief en productief, en het gebruik van strategieën is opgenomen. Op die manier zal het mogelijk zijn voor elke doelgroep een gewenst, en haalbaar, taalcompetentieprofiel op te stellen op basis van de cellenmatrix van het CEF/het Raamwerk NT2. Als zich grote discrepanties voordoen tussen de wensen van de afnemers en de mogelijkheden van de aanbieders, zal dat in de vorm van onderscheiden taalprofielen zichtbaar gemaakt kunnen worden.
In de laatste fase van het onderzoek wordt op het niveau van de concrete examens - opgaven en beoordelingen - gekeken in hoeverre de examens voor Programma I en II sporen met de taalcompetentieprofielen per doelgroep die op basis van het CEF/het Raamwerk NT2 zijn opgesteld. Bij deze analyse zal zeker gebruik gemaakt worden van de handleiding die door de Raad van Europa wordt gemaakt (een conceptversie wordt op dit moment op beperkte schaal uitgeprobeerd) over het vergelijken van bestaande examens met het CEF.

Het doel van het onderzoek is dus het in kaart brengen van taalcompetentieprofielen en van de verhouding tussen de examens en de Europese taalniveaus. Het onderzoek wordt in opdracht van de staatsexamencommissie uitgevoerd door Citogroep. Rond de zomer van 2004 zullen de eerste resultaten beschikbaar zijn. Op dat moment kan er bekeken worden of het Staatsexamen na 11 jaar trouwe dienst, nog steeds goed op niveau zit voor het doel en de doelgroepen waar het voor ontwikkeld is.

Tijdens de NT2-conferentie van 2003 in Heino hebben de deelnemers een mini-onderzoekje gedaan naar een gewenst en haalbaar taalniveau voor de doelgroepen van Programma I en Programma II. Daarbij hebben ze, vanwege de beperkte tijd, alleen het overzicht van de globale schalen uit het CEF gebruikt (zie Bijlage 1). We nodigen de lezer uit dit onderzoekje voor zichzelf te herhalen.
De opgave luidde als volgt:

Neem 3 cursisten in gedachten, naar wens voor examen I of II: een zwakke, een gemiddelde, een sterke cursist. Vraag 1: waar zitten die cursisten op de CEF-niveaus? Vraag 2: wat vindt u het wenselijke niveau, voor examen I, voor examen II? Let daarbij op de eisen die het vervolgtraject stelt, en let erop dat het gaat om een startcompetentie! Bespreek uw bevindingen met uw buren.

De mening van de zaal, gepeild door middel van handopsteken en reacties van een aantal aanwezigen, was als volgt:

- Voor Programma I vond men over het geheel genomen B1 een goed niveau. Voor sommige opleidingen in het mbo, met name die in de administratieve sector, vond men dat de schrijfvaardigheid toch wel in de buurt van B2 moest liggen.
- B1 is haalbaar voor gemiddelde en voor sterke cursisten. Schrijfvaardigheid op B2 is alleen haalbaar voor sterke cursisten. De zwakkere cursisten hebben veel tijd nodig om het B1-niveau te behalen.
- Voor Programma II vond men B2 wenselijk, zeker voor lezen en luisteren. Over Spreken en Schrijven verschilden de meningen. Boven B1, zeker voor schrijven, maar of het echt al helemaal B2 moet zijn?
- De zaal was het er over eens dat B2 haalbaar is voor de receptieve vaardigheden. Met de productieve vaardigheden ligt het een stuk moeilijker. Die komen toch vaak niet veel boven het B1-niveau uit. Sterke en gemotiveerde cursisten, vooral met Duits of Engels als moedertaal, halen wel een B2-niveau voor Spreken en Schrijven.

Wat gaat de NT2-docent merken van het CEF?

Niet alleen het staatsexamen krijgt te maken met het CEF. De NT2-docent zal in het dagelijks werk beslist het een en ander merken van de ontwikkelingen die door Europa in gang gezet dan wel versterkt zijn. Zo is er in de eerste plaats de portfoliomethodiek, waarin de Europese taalportfolio, gebaseerd op de Europese taalniveaus, de centrale plaats inneemt. Op dit moment staat de pedagogische functie van de taalportfolio, als begeleidingsinstrument in de ontwikkeling naar meer gedifferentieerd en meer zelfstandig leren, nog voorop in de meeste projecten. Maar in de toekomst zal de rapporterende en documenterende functie, het verzamelen van bewijzen van talige competentie, een rol kunnen gaan spelen als alternatief voor meer traditionele vormen van toetsing en examinering van taalvaardigheid. Het portfoliodossier als examendossier in een instellingsexamen NT2, al of niet gecombineerd met een gestandaardiseerde, geijkte, centraal - via de computer 'on demand' - aangeboden toets? Nu nog toekomstmuziek, maar wie weet over een paar jaar heel gewoon.
Daarnaast verandert, door het CEF-model en door de nadruk die er de laatste jaren op het ontwikkelen van talige competentie is gelegd, de manier van beoordelen. Het accent zal verschuiven van een analytische manier van beoordelen (een score op een toets die tot stand komt door het geven van punten op deelaspecten) naar een meer globale beoordeling, waarbij alleen een oordeel voldoende/onvoldoende wordt gegeven. Is iemand competent op het gewenste niveau, of is hij dat nog niet? De vraag zal niet meer zijn welke score iemand haalt op een toets, maar of hij wel of niet functioneert binnen de bandbreedte van bijvoorbeeld niveau B1. De criteria op grond waarvan die vraag bevestigend of ontkennend beantwoord wordt, worden afgeleid uit de niveaubeschrijvingen in het Raamwerk NT2 c.q. het CEF. De docent zal in deze ontwikkeling meer beoordelaar van taalgedrag worden dan afnemer van toetsen.
Voor de docent, en evenzeer voor de cursist, zal de communicatie met de buitenwereld - trajectbegeleiders, vervolgopleidingen, werkgevers - over talige competentie beslist eenvoudiger worden als de Europese taalniveaus en de taalportfolio eenmaal ingeburgerd zijn.

En het Staatsexamen? Voor grote groepen NT2-leerders, zeker de hoger opgeleiden onder hen, zal de behoefte aan een centraal examen met een duidelijke status zeker blijven bestaan. Met de koppeling van de verschillende vormen van summatieve (afsluitende) beoordeling - het Staatsexamen NT2, een instellingsexamen, het Europese taalportfolio, eventuele inburgeringtoetsen - aan het Europese Referentiekader wordt het mogelijk om al die vormen beter op elkaar af te stemmen, coherenter en transparanter te maken. Daar hebben zowel de NT2-leerders, als de NT2-docenten, als de afnemers van het NT2-onderwijs baat bij.

Noten

1. Nota van Toelichting, Staatsexamenbesluit Nederlands als tweede taal, 1993.
2. Raad van Europa, *Common European Framework of reference for Languages: learning, teaching, assessment.* Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
3. Het Raamwerk NT2 is te vinden op: www.cinop.nl/portfoliont2
4. Het CEF staat in het Engels en het Spaans op het internet: www.coe.int/portfolio , en is te bestellen in boekvorm in een aantal andere talen.

Bijlage 1

Globale schalen uit het Common European Framework (Vertaling geredigeerd door John de Jong en Francis Staatsen). De niveaus zijn cumulatief, dat wil zeggen dat beheersing op een bepaald niveau inhoudt dat alles wat beschreven is op de onderliggende niveaus ook beheerst wordt.

Vaardig gebruiker	
C1	Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden.
C2	Kan vrijwel alles wat hij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is van verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. Kan zichzelf spontaan, vloeiend en precies uitdrukken en kan hierbij fijne nuances in betekenis, zelfs in complexere situaties, onderscheiden.

Onafhankelijk gebruiker	
B1	Kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens het reizen in gebieden waar de betreffende taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.
B2	Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala van onderwerpen; kan een standpunt over een actuele kwestie uiteenzetten en daarbij ingaan op de voor- en nadelen van diverse opties.

Basisgebruiker	
A1	Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen gericht op de bevrediging van concrete behoeften begrijpen en gebruiken. Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, mensen die hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. Kan op een simpele wijze reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.
A2	Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van diverse behoeften beschrijven.

© Council of Europe

Bijlage 2

De matrix voor zelfevaluatie, uit het Common European Framework.

	Begrijpen		Spreken		Schrijven
	Luisteren	**Lezen**	**Productie**	**Interactie**	
C2	Ik kan moeiteloos gesproken taal begrijpen, in welke vorm dan ook, hetzij in direct contact, hetzij via radio of tv, zelfs wanneer in een snel moedertaal-tempo gesproken wordt als ik tenminste enige tijd heb om vertrouwd te raken met het accent.	Ik kan moeiteloos vrijwel alle vormen van de geschreven taal lezen, inclusief abstracte, structureel of linguïstisch complexe teksten, zoals hand-leidingen, specialistische artikelen en literaire werken.	Ik kan een duidelijke, goed-lopende beschrijving of redenering presenteren in een stijl die past bij de context en in een doeltreffende logische structuur, zodat de toehoorder in staat is de belangrijke punten op te merken en te onthouden.	Ik kan zonder moeite deelnemen aan welk gesprek of discussie dan ook en ben zeer vertrouwd met idiomatische uitdrukkingen en spreektaal. Ik kan mezelf vloeiend uitdrukken en de fijnere betekenis-nuances precies weergeven. Als ik een probleem tegenkom, kan ik mezelf hernemen en mijn betoog zo herstructureren dat andere mensen het nauwelijks merken.	Ik kan een duidelijke en vloeiend lopende tekst in een gepaste stijl schrijven. Ik kan complexe brieven, verslagen of artikele schrijven waarin ik een zaak weergeef een doeltreffende, logische structuur, zodat de lezer de belangrijke punten kan opmerken en onthouden. Ik kan samenvattingen var en kritieken op professionele of literaire werken schrijven.
C1	Ik kan een langer betoog begrijpen, zelfs wanneer dit niet duidelijk gestructureerd is en wanneer relaties slechts impliciet zijn en niet expliciet worden aan-gegeven. Ik kan zonder al te veel inspanning tv-programma's en films begrijpen.	Ik kan lange en complexe feitelijke en literaire teksten begrijpen, en het gebruik van verschillende stijlen waarderen. Ik kan gespecialiseerde artikelen en lange technische instructies begrijpen, zelfs wanneer deze geen betrekking hebben op mijn terrein.	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen geven over complexe onderwerpen en daarbij sub-thema's integreren, specifieke stand-punten ontwikkelen en het geheel afronden met een passende conclusie.	Ik kan mezelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder merkbaar naar uitdrukkingen te hoeven zoeken. Ik kan de taal flexibel en effectief gebruiken voor sociale en profes-sionele doeleinden. Ik kan ideeën en meningen met precisie formuleren en mijn bijdrage vaardig aan die van andere sprekers relateren.	Ik kan me in duidelijke, goed gestructureerde tek uitdrukken en daarb redelijk uitgebreid standpunten uiteenzetten. Ik kan in een brief, een opstel of een versla schrijven over complexe onderwerpen en daarbij de voor mij belangrijke punten benadrukken. Ik kar schrijven in een stijl die is aangepast aa de lezer die ik in gedachten heb.

	Begrijpen		Spreken		Schrijven
	Luisteren	**Lezen**	**Productie**	**Interactie**	
B2	Ik kan een langer betoog en lezingen begrijpen en zelfs complexe redeneringen volgen, wanneer het onderwerp redelijk vertrouwd is. Ik kan de meeste nieuws- en actualiteitenprogramma's op de tv begrijpen. Ik kan het grootste deel van films in standaarddialect begrijpen.	Ik kan artikelen en verslagen lezen die betrekking hebben op eigentijdse problemen, waarbij de schrijvers een bepaalde houding of standpunt innemen. Ik kan eigentijds literair proza begrijpen.	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen presenteren over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied. Ik kan een standpunt over een actueel onderwerp verklaren en de voordelen en nadelen van diverse opties uiteenzetten.	Ik kan zodanig deelnemen aan een vloeiend en spontaan gesprek, dat normale uitwisseling met moedertaalsprekers redelijk mogelijk is. Ik kan binnen een vertrouwde context actief deelnemen aan een discussie en hierin mijn standpunten uitleggen en ondersteunen.	Ik kan een duidelijke, gedetailleerde tekst schrijven over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interesses. Ik kan een opstel of verslag schrijven, informatie doorgeven of redenen aanvoeren ter ondersteuning vóór of tégen een specifiek standpunt. Ik kan brieven schrijven waarin ik het persoonlijk belang van gebeurtenissen en ervaringen aangeef.
B1	Ik kan de hoofdpunten begrijpen wanneer in duidelijk uitgesproken standaarddialect wordt gesproken over vertrouwde zaken die ik regelmatig tegenkom op mijn werk, school, vrije tijd enz. Ik kan de hoofdpunten van veel radio- of tv-programma's over actuele zaken of over onderwerpen van persoonlijk of beroepsmatig belang begrijpen, wanneer er betrekkelijk langzaam en duidelijk gesproken wordt.	Ik kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit hoogfrequente, alledaagse of aan mijn werk gerelateerde taal. Ik kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen.	Ik kan uitingen op een simpele manier aan elkaar verbinden, zodat ik ervaringen en gebeurtenissen, mijn dromen, verwachtingen en ambities kan beschrijven. Ik kan in het kort redenen en verklaringen geven voor mijn meningen en plannen. Ik kan een verhaal vertellen, of de plot van een boek of film weergeven en mijn reacties beschrijven.	Ik kan de meeste situaties aan die zich kunnen voordoen tijdens een reis in een gebied waar de betreffende taal wordt gesproken. Ik kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn, of mijn persoonlijke belangstelling hebben of die betrekking hebben op het dagelijks leven (bijvoorbeeld familie, hobby's, werk, reizen en actuele gebeurtenissen).	Ik kan eenvoudige samenhangende tekst schrijven over onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn. Ik kan persoonlijke brieven schrijven waarin ik mijn ervaringen en indrukken beschrijf.

	Begrijpen		Spreken		Schrijven
	Luisteren	**Lezen**	**Productie**	**Interactie**	
A2	Ik kan zinnen en de meest frequente woorden begrijpen die betrekking hebben op gebieden die van direct persoonlijk belang zijn (bijvoorbeeld basisinformatie over mezelf en mijn familie, winkelen, plaatselijke omgeving, werk). Ik kan de belangrijkste punten in korte, duidelijke eenvoudige boodschappen en aankondigingen volgen.	Ik kan zeer korte eenvoudige teksten lezen. Ik kan specifieke voorspelbare informatie vinden in eenvoudige, alledaagse teksten zoals advertenties, folders, menu's en dienstregelingen en ik kan korte, eenvoudige, persoonlijke brieven begrijpen.	Ik kan een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen mijn familie en andere mensen, leefomstandigheden, mijn opleiding en mijn huidige of meest recente baan te beschrijven.	Ik kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Ik kan zeer korte sociale gesprekken aan, alhoewel ik gewoonlijk niet voldoende begrijp om het gesprek zelfstandig gaande te houden.	Ik kan korte, eenvoudige notities bood-schappen opschrijven. Ik kan zeer eenvoudige persoonlijke brief schrijven, bijvoorbe om iemand voor iet bedanken.
A1	Ik kan vertrouwde woorden en basiszinnen begrijpen die mezelf, mijn familie en directe concrete omgeving betreffen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken.	Ik kan vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi.	Ik kan eenvoudige uitdrukkingen en zinnen gebruiken om mijn woonomgeving en de mensen die ik ken, te beschrijven.	Ik kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreektempo te herhalen of opnieuw te formuleren en mij helpt bij het formuleren van wat ik probeer te zeggen. Ik kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.	Ik kan een korte, eenvoudige ansichtkaart schrijv bijvoorbeeld voor h zenden van vakantiegroeten. Ik kan op formulieren persoonlijke details invullen, bijvoorbee mijn naam, national en adres noteren o een hotel-inschrijvingsformuli

© The copyright of this Self-assessment grid (in all languages) belongs to the Council of Europe. Publishers should ask permission prior to using these instruments, and they must mention the copyright.

Oefenen in woord-voor-woord verstaan als vorm van impliciet leren

JAN H. HULSTIJN
Universiteit van Amsterdam, Amsterdam Center for Language and Communication

Spreken en luisteren: snel en automatisch

Als we normaal vloeiend spreken, dan doen we dat met een snelheid van twee tot drie woorden per seconde. Spreken is een uiterst complex proces dat uit vele deelprocessen bestaat. Vloeiend spreken in normaal tempo kan alleen als veel van die deelprocessen automatisch en overlappend-gelijktijdig plaatsvinden. We staan er tijdens het spreken niet bewust bij stil hoe de woorden zich in de juiste vorm en in de juiste volgorde aaneenrijgen en hoe onze mond ze zonder fouten vloeiend uitspreekt. Onze aandacht richt zich voornamelijk op de inhoud van wat we willen zeggen (de boodschap) en nauwelijks op de grammaticale vorm of de articulatie.
Mensen hebben maar een beperkte aandachtscapaciteit. We kunnen op één moment eigenlijk maar aan één ding bewust aandacht geven. Tijdens het spreken gebruiken we onze aandacht voornamelijk voor de inhoud. Dat we toch vloeiend kunnen spreken is alleen mogelijk doordat de andere deelprocessen van het spreken (zoals de zinnen formuleren en uitspreken) hoofdzakelijk automatisch plaatsvinden. Automatische processen vergen namelijk geen of weinig aandacht. (Denk maar aan eten koken en tegelijk luisteren naar wat iemand zegt. Als het eten bereiden een kwestie is van het verrichten van ingeslepen routinehandelingen, dan kun je tegelijkertijd aandachtig luisteren naar een ander; maar zodra het koken even je aandacht vergt, dan dringt dat wat de ander op dat moment zegt, niet helemaal tot je door.)
Lezen kan sneller dan spreken: we lezen een makkelijke tekst (bijvoorbeeld een eenvoudig verhaal) in een tempo van zo'n vijf tot zes woorden per seconde. Maar zodra de tekst een moeilijkheid bevat, kunnen we stoppen, de laatste woorden nog eens lezen, en zo nodig even nadenken. Van het leesproces zijn we als het ware zelf de baas en we kunnen ons leestempo verlagen naarmate de tekst meer aandacht vergt en we minder "op onze automatische piloot kunnen vliegen". In veel luistersituaties daarentegen zijn we niét de baas; we zijn meestal overgeleverd aan het tempo van de spreker. Als we luisteren naar iemand die spreekt, dan moeten we in staat zijn het gezegde net zo snel te verwerken als het wordt uitgesproken - ook dus met een snelheid van zo'n twee tot drie woorden per seconde. Dat betekent dat de meeste deelprocessen van het luisteren geautomatiseerd moeten zijn.
Het doorlopend spraaksignaal dat ons oor bereikt moet gedecodeerd worden in spraakklanken, in groepen van spraakklanken, in woorden en in woordgroepen. Als je geen Zweeds kent en je hoort een stroom spraakklanken die (enigszins gebrekkig) weergegeven kunnen worden als /mankanringatillsjukhusetsakutmottagning/, dan weet je niet hoe je hier woorden in moet herkennen. Zweden delen de klankstroom moeiteloos op in /man kann ringa till sjukhusets akutmottagning/. Zij weten

(onbewust) ook dat /sjukhusets/ bestaat uit /sjukhuset + s/ en dat /akutmottagning/ een samengesteld woord is, bestaande uit /akut/ en /mottagning/, en dat /mottagning/ een naamwoord is waarin het voorzetsel /mot/ en het werkwoord /taga/ schuil gaan[1]. Wanneer we een zin in onze moedertaal duidelijk horen, en we kennen alle erin voorkomende woorden, dan vindt het proces van woord-voor-woord verstaan automatisch plaats. Met 'woord-voor-woord verstaan' bedoel ik het hele proces van de waarneming van klanken tot en met het herkennen (identificeren) van alle woorden. We kunnen een woord echter alleen 'herkennen' als we het tenminste als vorm 'kennen'. We kunnen *ringa* dus alleen herkennen als we al weten dat de klankvorm /ringa/ een woord is[2].
Kort samengevat: als we een taal goed beheersen, dan vinden alle deelprocessen die behoren tot het woord-voor-woord verstaan, automatisch plaats en kunnen we onze beperkte aandachtscapaciteit gebruiken voor het begrijpen van de inhoud van het gezegde. Het gaat bij het luisteren uiteraard om het *begrijpen* van de boodschap, maar we kunnen een uiting alleen begrijpen als we hem ook *verstaan* hebben (in de zin van een *automatisch* proces van 'woord-voor-woord verstaan', ook aangeduid als 'woordherkenning')[3]. In de rest van dit artikel zal ik het woord *verstaan* in deze betekenis gebruiken. Hieronder zal ik betogen dat het automatiseren van versta-processen een vorm van impliciet leren is.

Expliciet en impliciet leren

In de psychologie wordt een verschil gemaakt tussen expliciet en impliciet leren. Eén vorm van expliciet leren is het inprenten van feiten (namen, jaartallen met gebeurtenissen, alle feiten die we op school moesten leren, en dus ook woordjes van een vreemde taal, en rijtjes zoals *j'ai, tu as, il a,* etc.). Een andere vorm van expliciet leren is het leren van regels (de stelling van Pythagoras, de spelregels van je favoriete sport, het bereiden van een pannenkoek, de grammaticaregels van een vreemde taal). Impliciet leren is het 'vanzelf' registreren en verwerken van zintuiglijke waarnemingen. Voor expliciet leren doen we bewust moeite maar impliciet leren gaat bijna vanzelf, we doen het niet bewust. Je zou kunnen zeggen dat impliciet leren de gewone manier van leren is. Eigenlijk zijn we de hele dag bezig met impliciet leren want bijna alle zintuiglijke prikkels worden door de hersenen verwerkt en dat leidt op den duur tot wijzigingen in het gigantische netwerk van de 100 miljard hersencellen en hun verbindingen van het menselijk brein. Zo'n wijziging betekent feitelijk, dat we iets hebben 'geleerd'. Eén enkele waarneming heeft nauwelijks een leereffect maar vele gelijksoortige waarnemingen wel.
Dat expliciet en impliciet leren inderdaad twee verschillende processen zijn blijkt onder meer uit het feit dat mensen met geheugenproblemen, zoals mensen die aan Alzheimer lijden, nog wel impliciet kunnen leren maar niet meer expliciet. Bij hen functioneert de hippocampus, het gedeelte van de hersenen waar expliciete informatie gevormd wordt, niet goed meer. Als je zulke patiënten vraagt in enkele minuten een rijtje van vier bekende woorden in te prenten (bijvoorbeeld *hulp, pruik, veld, tand*) en je vraagt ze daarna "Weet u de woorden nog?", dan kunnen ze die niet reproduceren. Maar als je na afloop vraagt of ze letterreeksen af kunnen maken tot hele woorden zoals *di, le, hu, sp, pr, ba, ve, fu, ta*, dan is er een verhoogde kans dat ze op *hu, pr, ve* en *ta* zullen reageren met *hulp, pruik, veld* en *tand*, en ze zullen die reacties ook sneller geven dan hun reacties op de beginreeksen *di, le, sp, ba*, en *fu*.

léts hebben de patiënten dus geleerd tijdens de inprentperiode want anders kun je de prestaties in de aanvultest niet verklaren.

Taal leren: expliciet en impliciet

Als je in staat wilt zijn gesproken taal te begrijpen, dan moet je de woorden in de klankstroom kunnen herkennen én je moet weten wat de betekenis en grammaticale functie van die woorden is. Je kunt woorden in de klankstroom immers pas herkennen als je ze kent. De allerbelangrijkste elementen van het leren van een vreemde taal zijn daarom (1) woordjes leren, en (2) de geleerde woordjes snel en nauwkeurig leren herkennen in verbonden spraak. Het eerste is vooral een kwestie van expliciet leren maar het tweede een kwestie van impliciet leren. Door herhaald te luisteren naar spraak en je daarbij de kans te geven je te realiseren wat je eigenlijk had moeten verstaan (een oefenstramien hiervoor wordt in een latere paragraaf gepresenteerd), train je je hersenen op een impliciete manier in de automatische herkenning van woorden.
Een groot voordeel van impliciet taal leren is, dat iedereen het kan. Je hoeft er niet intelligent voor te zijn; een vwo-er doet het niet beter dan iemand op vmbo-niveau[4]. Bij expliciet leren zijn er grote verschillen tussen mensen; we kunnen niet allemaal even goed feiten inprenten en regels leren. Alles wat in het vreemde-talenonderwijs plaatsvindt langs de weg van impliciet leren is daarom winst: veel luisteren naar de taal heeft op den duur een hoog rendement, niet alleen voor cursisten met een hoge vooropleiding maar ook voor cursisten met een lage vooropleiding.

Te weinig aandacht voor woord-voor-woord verstaan

Hierboven heb ik betoogd dat het leren van een vreemde taal in essentie neerkomt op (1) woordjes leren en (2) de geleerde woordjes (snel en nauwkeurig) leren verstaan in verbonden spraak. In het vreemde-talenonderwijs is men intussen diep doordrongen van het belang van woordjes leren. Er verschijnt geen leergang meer zonder dat duidelijk aangegeven wordt hoeveel en welke woorden erin aangeboden worden. Ook bevat elke leergang (afgezien van doe-het-zelf boekjes voor toeristen) tegenwoordig audio-opnames van dialogen en andere teksten. Er zijn ook woordleerprogramma's voor de computer waarin je op een geschreven woordvorm kunt klikken en dan het woord kunt horen, zowel los als in context. Het in 2003 verschenen *Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal* (zie het artikel van Stumpel in deze bundel) bevat zelfs een cd met geluid. Die audio-voorzieningen zijn prachtig, ze bieden immers de mogelijkheid om het woord-voor-woord verstaan, de tweede basiscomponent van het leren van een vreemde taal, te oefenen. Maar, wordt er van die oefenmogelijkheid (in mijn ogen dus oefen*noodzaak*) wel genoeg gebruik gemaakt? Krijgen cursisten, met andere woorden, wel voldoende de kans om langs impliciete weg te leren hoe woorden in verbonden spraak klinken en hoe verbonden spraak opgesplitst moet worden in woorden? In hun streven om leerders zo snel mogelijk naar een hoger niveau te tillen, hebben scholen en docenten de neiging snel door een leergang heen te stomen, voorrang gevend aan woordjes leren, boven woordjes herkennen in spraak (en boven woordjes herkennen in geschreven tekst - zie de tekst van Bossers in deze bundel). Dikwijls gaat men al door naar een volgend hoofdstuk van de leergang terwijl de audio-gedeeltes slechts

enkele keren door de cursisten zijn beluisterd, en dat meestal ook nog met de tekst erbij. Verderop in dit artikel ga ik in op het belang van luisteren zónder tekst erbij.

Tegelijk luisteren en lezen - kan dat?

Volwassenen die in het basisonderwijs een taal hebben leren lezen die geschreven wordt met de letters van het Latijnse alfabet, kunnen de letters (en alle veel voorkomende woorden) automatisch herkennen. Als we naar de televisie kijken en er wordt een Nederlandse ondertiteling gegeven bij het gesprokene, dan gaan we onwillekeurig meelezen, zelfs als er Nederlands gesproken wordt (zoals in ondertitelde programma's voor doven). Soms valt het ons dan op dat de ondertiteling niet helemaal overeenkomt met het gesprokene. Ons kan zoiets alleen opvallen als we zowel het verstaan als het lezen in hoge mate geautomatiseerd hebben. Maar als we kijken naar een Engelse film die voorzien is van Nederlandse ondertitels, dan geven we aan het meelezen de voorrang boven het luisteren omdat de processen van het lezen meer geautomatiseerd zijn dan die van het verstaan[5]. Als we daarna de film nog eens afspelen zonder ondertiteling, dan is het dikwijls zo dat we lang niet alles verstaan terwijl we kort daarvoor de tekst nog gelezen hebben. Wat we eigenlijk zouden moeten doen om onze 'verstavaardigheid' te vergroten, is eerst de oren meerdere malen de kans geven om de dialoog te verstaan en pas daarna de tekst erbij nemen om te controleren wat we eigenlijk hadden *moeten* verstaan en ten slotte de dialoog weer beluisteren zonder tekst.
Dit zou ook moeten gebeuren in het NT2-onderwijs, maar juist daar komt het vaak niet van omdat docenten haast hebben om maar snel door de leergang heen te gaan. Toch kan het met de huidige computerprogrammatuur zo veel makkelijker dan vroeger. Vroeger moest een grammofoonplaat afgespeeld worden en je kon niet even stoppen en terugspelen. Dat kon later wel met de geluidsband en de audiocassette, maar het terugspoelen gaf veel ergernis omdat je dikwijls niet makkelijk precies het begin van het fragment kon vinden dat je nog eens wilde beluisteren. De computersoftware van nu is wat dit betreft veel gebruiksvriendelijker. Bovendien kan de computer televisiebeeld, geluid en ondertiteling apart en gelijktijdig aanbieden en we kunnen markeerders in beeld en geluid aanbrengen (bijvoorbeeld voor en na elke uiting of spreekbeurt), zodat de cursist naar één of meerdere fragmenten terug kan gaan met een simpele klik met de muis.

Een stramien voor oefening in woord-voor-woord verstaan

Wat zou een goede manier zijn om optimaal gebruik te maken van een audioweergave van een dialoog? Ik ga even uit van een leergang voor beginners waarin in elk hoofdstuk op z'n minst één luistertekst zit die bedoeld is voor intensief luisteren. Ik ga er ook van uit dat er in die luistertekst woorden zitten die nog niet eerder zijn aangeboden. De cursisten kunnen die woorden bij het luisteren dus niet herkennen om de simpele reden dat ze ze nog niet kennen. De volgende stappen zouden mijns inziens zinvol zijn:

1. Begrijpend luisteren. Laat de tekst eerst een of meerdere malen beluisteren (zonder meelezen) zodat de cursisten een globaal idee krijgen van de inhoud. Dit proces van begrijpend luisteren kan gestuurd worden door het stellen van globale begripsvragen.
2. Nieuwe woorden behandelen. Noem de nieuwe woorden met hun betekenis (of laat de betekenis raden of opzoeken). De woorden 'kennen' betekent in dit verband dus tenminste dat de cursisten weten dat een bepaalde klankvorm een woord is.
3. Oefenen in het woord-voor-woord verstaan. Elk fragment wordt nu apart beluisterd. Dat gebeurt in drie stappen:
   3.1. Luister naar het fragment (zonder meelezen) zo vaak als je nodig hebt om vast te kunnen stellen wat er woord-voor-woord gezegd wordt. Het kan heel goed zijn dat je ondanks herhaald luisteren niet alle woorden kunt herkennen. Verder luisteren heeft nu geen zin meer.
   3.2. Bekijk nu de gedrukte tekst van het fragment. Je kunt nu "zien wat je eigenlijk had moeten horen". Als je constateert dat je het fragment niet helemaal goed verstaan had, speel je het fragment zo vaak af als je nodig hebt, om alle woorden te herkennen. Ditmaal luister je dus met de tekst erbij. Je geeft tijdens deze fase je hersenen maximaal de gelegenheid impliciet te leren hoe woorden in verbonden spraak klinken.
   3.3. Ten slotte moet je in staat zijn het fragment woord-voor-woord te verstaan zonder steun van de tekst.
   3.4. Beluister de tekst regelmatig opnieuw: na een dag, na een week, na een maand. Het is namelijk niet zo dat het doorlopen van fase 3.1 t/m 3.3 betekent dat je de tekst daarna voor de rest van je leven moeiteloos kunt verstaan. Het proces van impliciet leren (automatiseren) behoeft vele herhalingen.

Ik ben me er van bewust dat de hier geschetste methode uitgaat van cursisten die geletterd zijn in het schrift van de te leren taal. De methode is zo dus niet geschikt voor analfabeten of anders-alfabeten. Ik broed nog steeds op een manier om ook niet-geletterden te laten oefenen met woord-voor-woord verstaan. Misschien zou de oefening voor hen als volgt vormgegeven kunnen worden. De cursisten zitten aan de computer met een koptelefoon op. Ze zien eerst twee iconen. Als ze op het ene icoon drukken wordt de hele luistertekst non-stop afgespeeld. Als ze op het andere drukken wordt de tekst fragment voor fragment afgespeeld. Als een fragment afgespeeld is verschijnen twee herhaal-iconen. Het ene herhaalt het fragment als verbonden spraak en het andere herhaalt het fragment met minieme pauzes tussen de woorden.
In de hier beschreven methode (zowel de variant voor geletterden als die voor niet-geletterden) worden de aspecten precisie en snelheid niet apart geoefend. In de training van automatische woordherkenning in het lezen is dat wél aan te bevelen omdat de lezer zelf het tempo kan vertragen en dus eerst de precisie kan trainen en daarna de snelheid (zie de bijdrage van Bossers in deze bundel). In de training van automatische woordherkenning in het luisteren is precisie echter nauwelijks te scheiden van snelheid. De luisteraar is bij het verstaan afhankelijk van het tempo waarin de uiting wordt uitgesproken. Nu zou je de dialoog vertraagd kunnen aanbieden maar vertraging van de uitspraak (zoals wel eens voorkomt in de dialogen van de eerste lessen van een beginnersleergang) heeft meestal ook een kwalitatieve verandering van het spraaksignaal tot gevolg en daarom is het mijns inziens beter om met niet-vertraagde spraak te oefenen, hetgeen betekent dat precisie en snelheid bij luisteren samen geoefend worden.

Kanttekeningen

De hier geschilderde methode is alleen maar een stramien. Er zijn variaties mogelijk en, in het algemeen, is variatie in het onderwijs alleen maar goed. Ik wil bij het stramien nog enkele nuancerende opmerkingen maken.
1. De methode geldt voor de cursist die met een cassetterecorder en een boek werkt net zo goed als voor de cursist die met multimediale software werkt waarmee audio zowel mét als zónder ondertiteling kan worden afgespeeld. Het gebruiksgemak is in het laatste geval groter maar het leereffect zelf is strikt genomen hetzelfde als in het eerste geval.
2. In het voorbeeld hierboven ging ik uit van een luistertekst in een leergang voor beginners. Maar het trainen van woord-voor-woord verstaan is ook voor half-gevorderden en gevorderden van cruciaal belang. Impliciet leren (automatiseren) vraagt om veel herhaling (zie ook het volgende punt). Bovendien zal het je ook als gevorderde taalleerder vaak overkomen dat je iets hoort wat je niet meteen helemaal kunt verstaan en waarvan je zelf vindt dat het zo belangrijk is (om welke reden dan ook) dat je het letterlijk wilt kunnen verstaan. Bovendien is het zo dat je ook als gevorderde leerder steeds woorden bijleert en van die nieuwe woorden moet je weer leren hoe ze in verbonden spraak klinken. Dus werken aan woord-voor-woord verstaan is iets waar niet alleen beginners, maar ook half-gevorderden en gevorderden aan moeten werken.
3. Natuurlijk moeten cursisten ook oefenen in globaal, begrijpend luisteren, vooral die cursisten die niet uit eigen beweging handige tekstbegripstrategieën gebruiken (misschien doen ze dat ook wel niet in hun moedertaal). Mijn pleidooi *vóór* oefenen in woord-voor-woord verstaan moet dus niet opgevat worden als een pleidooi *tegen* het oefenen in begrijpend luisteren.
4. Leergangauteurs en docenten moeten zorgen voor twee typen luisterteksten. Aan de ene kant luisterteksten die primair bedoeld zijn voor begrijpend luisteren. In zulke teksten moeten ook woorden zitten die de cursisten waarschijnlijk niet kennen. Dat is juist goed, want dan kun je als cursist oefenen in het "roeien met de riemen die je hebt". Dat moet je immers ook buiten de klas. Aan de andere kant moeten leergangauteurs en docenten zorgen voor teksten die zich lenen voor oefening in het woord-voor-woord verstaan. Zulke luisterteksten moeten liefst geen onbekende woorden bevatten, of in ieder geval heel weinig onbekende woorden. Verder moet er van die teksten een transcript zijn. In principe kan een luistertekst waarmee cursisten eerst gewerkt hebben voor begrijpend luisteren, daarna ook dienst doen voor het oefenen in woord-voor-woord verstaan. Maar dat hoeft niet, zoals in de volgende opmerking betoogd wordt.
5. Voor een impliciete taalverwerving die leidt tot het automatisch kunnen verstaan van wat gesproken wordt, is het nodig dat de cursisten veel, héél veel, naar taal luisteren. Je kunt nooit genoeg naar de te leren taal luisteren. Maar moet het nu echt altijd op de manier zoals in het voorbeeld hierboven? Wordt het niet dodelijk voor de motivatie van de cursisten telkens maar weer naar al die luisterteksten te moeten luisteren die ze, wat de inhoud betreft, al kunnen dromen? Is het niet net zo goed, of beter zelfs, om cursisten steeds naar nieuwe luisterteksten te laten luisteren in plaats van telkens naar dezelfde? Het antwoord op deze vraag is eigenlijk: dat weten we niet; dat is nooit zorgvuldig onderzocht[6]. Maar met dit academische antwoord schieten we in het onderwijs niet veel op. Mijn antwoord zou daarom als volgt luiden. Ten eerste is het nodig dat we cursisten nieuwe luisterteksten kunnen bieden die geen (of nauwelijks) nieuwe woorden bevatten. Leergangconstructeurs kunnen in

hun leergang veel luisterteksten inbouwen die alleen maar woorden uit eerdere hoofdstukken bevatten maar toch nieuwe en beluisterenswaardige inhoud bieden. Ten tweede, in het algemeen is het altijd goed om cursisten zo veel mogelijk te betrekken bij hun eigen leerproces. Laat ze daarom zelf verschillende manieren van leren uitproberen en geef daarbij informatie over wat "volgens de theorie" de overwegingen zijn bij elke manier van leren. In dit geval zou dit betekenen dat we de cursisten informatie geven over het verschil tussen begrijpend luisteren en woord-voor-woord verstaan en wat het belang is van oefenen in woord-voor-woord verstaan. We kunnen ze vervolgens aanmoedigen "oude" luisterteksten nog lang en vaak te herhalen volgens het hierboven beschreven stramien. Als ze dat niet willen en liever telkens wat anders willen beluisteren, dan is dat hun keuze. En als het teksten betreft die nauwelijks onbekende woorden bevatten, is het ook niet zo erg. Ten slotte kunnen docenten natuurlijk ook de middenweg bewandelen: de cursisten aan de ene kant veel laten luisteren naar nieuwe teksten (afspelen van een TV-uitzending of film, liefst met ondertiteling) maar ze aan de andere kant ook laten werken volgens het boven beschreven stramien (fragment-per-fragment, eerst zonder tekst, daarna met en ten slotte weer zonder).

Slot

In dit artikel heb ik een lans gebroken voor het oefenen van woord-voor-woord verstaan omdat dat een vorm van impliciet leren is die leidt tot automatische verwerking van klanken, klankgroepen, woorden en woordgroepen, hetgeen een noodzakelijke voorwaarde is om gesproken taal goed te begrijpen. Het belangrijkste wat je moet doen als je een vreemde taal wilt leren, is (1) woordjes leren, en (2) die woordjes leren verstaan in verbonden spraak. Ik erken dat deze stelling zeer scherp gesteld is. Om misverstanden te voorkomen wijs ik er op dat ik woordjes leren en woordjes leren verstaan "het belangrijkste" vindt. Dat sluit dus andere dingen - zoals lezen, spreken, schrijven en aandacht geven aan grammaticaregels - niet uit. Mijn betoog kan dus niet worden opgevat als een pleidooi voor de afschaffing van al die andere nuttige dingen. Immers, een leerplan voor het onderwijzen en leren van een vreemde taal dient te bestaan uit zowel een kennistraject gericht op de verwerving van expliciete kennis, als een vaardigheidtraject gericht op de verwerving van impliciete, automatisch beschikbare kennis. Impliciete kennis wordt verworven door veel, héél veel, luisteren en lezen. Je kunt en mag er niet genoeg van krijgen[7].

Noten

1. De zin betekent "Je kunt ook bij de Eerste Hulp van het ziekhuis opbellen". Een zeer letterlijke vertaling zou neerkomen op zoiets als "men kan bellen bij ziekenhuis' accuutontvangst". Het Zweedse naamwoord *mottagning* is in het Duits goed te vertalen met het werkwoord *entgegennehmen*
2. Overigens is het zelden zo dat in verbonden spraak *alle* spraakklanken van de woorden tot klinken gebracht worden. In normale spraak worden klanken weggelaten (/dathekjegezegd/ = 'dat heb ik je gezegd') of aangepast aan de woorden ervoor en erna (/daarizzieweer/ = 'daar is hij weer')
3. Soms verstaan ook moedertaalsprekers niet elk woord maar kunnen ze de inhoud toch begrijpen. In de regel echter verstaan ze alles (aangenomen dat het

spraaksignaal luid genoeg is) en ze doen dat automatisch en moeiteloos. T2-leerders moeten ook die graad van automatisme zien te bereiken.
4. Ook dove, maar overigens gezonde, mensen kunnen impliciet een taal leren, al is het dan een gebarentaal.
5. Dit geldt natuurlijk niet voor iedereen maar wel voor de meeste geletterde Nederlanders die voortgezet onderwijs hebben gevolgd en het Engels op B1- of B2-niveau (van het Common European Framework) beheersen.
6. Dat kan overigens niet zo eenvoudig onderzocht worden. Je zou dan over een langere periode (op z'n minst een half jaar lijkt me, want impliciet leren kost veel herhaling en dus veel tijd) complete controle moeten kunnen hebben over alle gesproken taal waar T2-leerders in die tijd naar luisteren.
7. Ik dank Bart Bossers hartelijk voor zijn kritische commentaar op een eerdere versie van deze tekst

Aanbevolen literatuur

Bossers, B. (1996). Lezen. In J.H. Hulstijn, R. Stumpel, B. Bossers, & C. van Veen (red.). *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie: Handboek voor docenten* (p. 89-114). Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Hulstijn, J.H. (2000). Grammaticaverwerving door training van verstavaardigheid. *Gramma/TTT*, 8, p. 41-52.

Hulstijn, J.H. (in druk). Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software. Dit artikel verschijnt begin 2004 in het tijdschrift *Computer Assisted Language Learning*.

Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow, UK: Longman.

Veen, C. van (1996). Luisteren. In J.H. Hulstijn, R. Stumpel, B. Bossers, & C. van Veen (red.). *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie: Handboek voor docenten* (p. 71-88). Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Veen, C. van (1996). Spreken. In J.H. Hulstijn, R. Stumpel, B. Bossers, & C. van Veen (red.). *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie: Handboek voor docenten* (p. 115-141). Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Wezel, R. van & S. Dumoulin (2001). Van neuron tot cortex: de structuur van het brein. In F. Wijnen & F. Verstraten (red.), *Het brein te kijk. Verkenning van de cognitieve neurowetenschappen* (p.25-38). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Wolters, G., & J. Murre (2001). Het geheugen: veranderingen in het brein door ervaring. In F. Wijnen & F. Verstraten (red.), *Het brein te kijk. Verkenning van de cognitieve neurowetenschappen* (p.127-154). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Het Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal

RUUD STUMPEL
Vrije Universiteit Amsterdam, afdeling NT2

Inleiding

Het *Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal* (hierna: *PNT2*)[1] is een initiatief van uitgeverij Van Dale Lexicografie. Het woordenboek is gemaakt in samenwerking met de afdeling NT2 van de Vrije Universiteit. In 2000 is er een onderzoek in het veld uitgevoerd en in september 2003 is het boek verschenen.
Het woordenboek is speciaal gemaakt voor volwassenen die Nederlands leren. Zo'n woordenboek noemt men wel een *leerderswoordenboek*[2]. Er bestaan al goede leerderswoordenboeken in het Nederlands[3], maar dat zijn woordenboeken waarin 1500 tot 2000 woorden worden behandeld en dat is te weinig voor het doel dat Van Dale zich stelde: een woordenboek waarin een leerder van het Nederlands woorden kan opzoeken die hij of zij tegenkomt in het dagelijks leven.
Het woordenboek zou geschikt moeten zijn voor een brede groep leerders: mensen die in Nederland of België wonen, maar ook mensen die in het buitenland Nederlands leren. Ook moet het boek gebruikt kunnen worden door leerders met weinig schoolervaring.

De selectie van de woorden

Bij de keuze van de 14.500 woorden die in het woordenboek zijn opgenomen, was informatie over de *frequentie* van een woord een belangrijk criterium. Dit begrip is opgevat als 'het aantal keren dat een woord in een Nederlandse of Vlaamse krant voorkomt'. Van Dale beschikt over een corpus van circa 320 miljoen woorden, dat bestaat uit artikelen die de afgelopen vier jaar zijn verschenen in vijf Nederlandse en drie Vlaamse kranten. Dit corpus was een fantastisch hulpmiddel bij het selecteren van op te nemen woorden.
Je kunt je afvragen hoe *representatief* dit corpus is voor de doelgroep. Het corpus bevat bijvoorbeeld geen spreektaal en geen literatuur. Het voordeel van een *kranten*corpus is echter dat de daaraan ontleende woordselectie een goede tekstdekking geeft bij het lezen van een krant. En het lezen van een krant is vanaf een zeker taalniveau een goede manier om je woordenschat te vergroten als taalleerder.
De redactie van het woordenboek heeft de frequentiegegevens gecombineerd met gezond verstand en intuïtie. Het woord *vensterbank* bijvoorbeeld komt in het hele corpus maar 454 keer voor en woorden als *gevarendriehoek* en *zetpil* kom je ook weinig tegen in de krant. Toch zijn dergelijke woorden in het *PNT2* opgenomen. Het zijn namelijk woorden voor alledaagse begrippen: dingen die je veel ziet of gebruikt, maar waar je niet veel over praat. Bovendien zijn, omdat de doelgroep bestaat uit

taalleerders, woorden als *hoofdzin* en *bijzin* ondanks de lage frequentie toch opgenomen.
Ten slotte was het opvallend hoe vaak woorden als *waarin*, *daarmee* en *ervan* in het corpus voorkwamen. Woorden met zo'n grote trefkans moeten in een leerderswoordenboek worden verantwoord, vond de redactie. Verderop in dit artikel wordt beschreven hoe dat in zijn werk is gegaan.

Eenvoudige omschrijvingen en voorbeelden

De volwassen taalleerder - de doelgroep van het woordenboek - heeft al een woordenschat in de eigen taal opgebouwd. De begrippen of concepten waarnaar die woorden verwijzen, zijn dus al bekend en voor het leren van de nieuwe taal moet er meestal alleen een nieuw, vreemd woord bij een oud, bekend begrip worden gezocht.
Het is van belang dat een leerder al met een geringe woordenschat van de nieuwe taal een eentalig woordenboek kan raadplegen. Daarom heeft de redactie van het *PNT2* geprobeerd om vooral een *eenvoudig* woordenboek te maken. Met de volgende middelen is geprobeerd om die eenvoud te bereiken: een beperkte definitiewoordenschat, het vermijden van figuurlijk taalgebruik en het gebruik van illustraties.
Omdat de doelgroep gebaat is bij een uitleg in eenvoudige woorden, heeft de redactie zich tot taak gesteld om de definities en voorbeelden te schrijven met een *beperkt definitievocabulaire*. Er is besloten om daarbij uit te gaan van de woorden die zijn opgenomen in het *Basiswoordenboek Nederlands* van P. de Kleijn & E. Nieuwborg. De ruim 2000 trefwoorden van dit boek vormden de woordenschat waarmee de betekenis van de trefwoorden van het *PNT2* duidelijk zijn gemaakt (In het *PNT2* zijn deze 'basiswoorden' overigens herkenbaar aan een blauw bolletje dat vóór het woord is afgedrukt). Dat was niet altijd gemakkelijk, en af en toe moest een redacteur woorden gebruiken die eigenlijk niet 'mochten'. Zo is het woord *huid*, dat niet in het *Basiswoordenboek Nederlands* staat, gebruikt voor de uitleg bij woorden als *schram*, *sproet*, *kippenvel* enz.
Bovendien is *figuurlijk taalgebruik* vermeden bij de uitleg van de trefwoorden. Dat zou namelijk kunnen leiden tot verwarring of onbegrip bij de woordenboekgebruiker. In een 'gewoon' woordenboek voor Nederlandssprekenden bijvoorbeeld wordt het woord *weten* uitgelegd als *op de hoogte zijn*. Het woord *merken* staat omschreven als *in de gaten krijgen* en zo zijn er meer voorbeelden. Voor tweede-taalleerders zijn dit soort omschrijvingen niet geschikt.
De volgende voorbeelden illustreren de genoemde aspecten van het *PNT2*: eenvoudige woorden en geen figuurlijk taalgebruik (laag-frequente woorden zijn onderstreept en figuurlijk taalgebruik is vet gedrukt).

In het *Van Dale Groot woordenboek der Nederlandse taal* (GWVD) staat bij het woord *raden* de volgende uitleg.

> *op het vermoeden of <u>gissend</u> iets <u>doorgronden</u> waarover men niet volledig is <u>ingelicht</u>*

In het Basiswoordenboek van Van Dale (BWVD), dat bedoeld is voor basisschoolleerlingen en middelbare scholieren, staat bij hetzelfde woord:

ergens achter *proberen te* ***komen*** *door je vermoedens uit te spreken of door te gokken*

Door de laag-frequente woorden en het figuurlijk taalgebruik zijn deze twee definities voor het *PNT2* ongeschikt. In plaats daarvan is de definitie in het *PNT2* geworden:

het antwoord op een vraag proberen te vinden door mogelijke antwoorden te geven

Hier volgt nog een voorbeeld van een omschrijving uit de genoemde drie woordenboeken. Het gaat om het woord *kwaliteit.*

GWVD	*hoedanigheid, vooral van stoffen* ***m. betr. t.*** *het gebruik dat ervan gemaakt moet worden*
BWVD	*waarde, geschiktheid* ***met betrekking tot*** *het doel waarvoor iets of iemand bestemd is*
PNT2	*de mate waarin iets goed of slecht is*

Het gebruik van illustraties

Om het woordenboek zo eenvoudig mogelijk te houden zijn verder ruim 600 tekeningen gemaakt bij woorden die moeilijk in woorden zijn uit te leggen. Door die tekeningen kunnen de omschrijvingen eenvoudig worden gehouden. Als voorbeeld een aantal muziekinstrumenten. De omschrijvingen bij *saxofoon*, *trombone* en *trompet* bijvoorbeeld zijn hetzelfde:

een muziekinstrument van koper waarop je blaast

Het onderscheid wordt gemaakt door de tekeningen die bij het woord staan. Het resultaat zal zijn dat iemand die de woorden opzoekt, in één oogopslag ziet welk begrip met het woord bedoeld wordt:

De omschrijvingen bij *de klarinet* en *de dwarsfluit* zijn ook identiek:

een muziekinstrument waarop je blaast

Het verschil wordt weer duidelijk gemaakt door de tekeningen.

Ook veel planten, dieren en groentes zijn verrijkt met een illustratie. De tekeningen zijn speciaal voor dit woordenboek gemaakt.

Informatieve teksten

Met het oog op de doelgroep zijn in het *PNT2* 23 teksten opgenomen die informatie geven over het leven in Nederland en België. Enkele onderwerpen zijn: *algemene feestdagen*, *belastingen*, *overheid*, *politieke partijen*. Deze teksten zijn weer zo veel mogelijk geschreven met de woorden uit het *Basiswoordenboek Nederlands* van De Kleijn & Nieuwborg.
De functie van deze teksten is vooral het geven van informatie over de samenleving in Nederland en België. Ook kunnen ze fungeren als teksten waarin woorden over een bepaald thema in een logische samenhang worden gepresenteerd. Een manier om de woordenschat uit te breiden dus.

Een voorbeeld. Een lezer komt in een tekst het woord *leerplicht* tegen en zoekt het op in het woordenboek. Daar staat de volgende omschrijving:

> *de wettelijke verplichting om naar school te gaan als je een bepaalde leeftijd hebt*

Er staat ook een voorbeeldzin bij (*de leerplicht is in Nederland in 1900 ingevoerd*) en daarachter een in het blauw gedrukt woord: *onderwijs*. Dit betekent dat bij het woord *onderwijs* een tekst is opgenomen over dat onderwerp. Deze teksten zijn makkelijk herkenbaar omdat ze tegen een blauwe achtergrond zijn afgedrukt. Op pagina 427 vindt de gebruiker een uitgebreid verhaal over het onderwijs in Nederland en België en het woord *leerplicht* is in die tekst snel te vinden: het is vet gedrukt.
Op dezelfde manier komt men via het woord *speculaas* bij een tekst over *algemene feestdagen*, het woord *zetel* leidt naar de tekst over de *politieke partijen*.
Naast deze 'culturele' informatie zijn er ook opsommende teksten opgenomen met de getallen, de maanden van het jaar, de voornaamwoorden, de zangstemmen enzovoort.
In totaal wordt er vanuit 1048 woorden verwezen naar 36 informatieve teksten.

De behandeling van trefwoorden

Vanwege de specifieke doelgroep is het *PNT2* - naast de aanpassingen die hierboven zijn beschreven – nog in enkele andere opzichten afwijkend van gangbare woordenboeken. Met name de presentatie van de trefwoorden wijkt af. Hieronder volgt een overzicht van de wijze waarop vaste combinaties, voornaamwoordelijke bijwoorden, zelfstandige naamwoorden, werkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en uitdrukkingen in het *PNT2* worden gepresenteerd.

Vaste combinaties

In navolging van enkele andere woordenboeken heeft de redactie van het *PNT2* het nuttig geacht om werkwoorden die een vast voorzetsel hebben, samen met dat voorzetsel als trefwoord op te nemen. De voorwaarde hiervoor was, dat het werkwoord nooit zonder dat voorzetsel gebruikt kan worden. Enkele voorbeelden zijn: *beschikken over*, *hameren op* en *opzadelen met*. De redenering is dat een taalleerder zulke werkwoorden het beste kan leren mét het bijbehorende voorzetsel. In veel gevallen heeft deze benadering geleid tot opname van meerdere trefwoorden bij één werkwoord. Zo vindt men onder elkaar:

> **berusten bij** ('iemands verantwoordelijkheid zijn')
> **berusten in** ('iets aanvaarden terwijl je het vervelend vindt')
> **berusten op** ('als basis hebben').

Het hoogfrequente woord *gaan* krijgt zelfs vier ingangen: *gaan* (met vier betekenissen en een uitdrukking), *gaan met* ('een liefdesrelatie hebben'), *gaan om* ('betreffen') en *gaan over* ('verantwoordelijk zijn voor iets' en 'als onderwerp hebben'). In een enkel geval zijn bijvoeglijke naamwoorden ook op deze manier behandeld: zo is naast het woord *gek* ook *gek op* als trefwoord opgenomen. In totaal bevat het *PNT2* 344 van dergelijke meerwoordige trefwoorden.

Voornaamwoordelijke bijwoorden

Hierboven werd al vermeld dat de redactie vond dat, in afwijking van de meeste andere woordenboeken, woorden als *waarmee* en *erin* een plaats moesten krijgen in het *PNT2*. Deze woorden zijn op de volgende manier opgenomen:

Bij een woord als *eruit* staat als omschrijving:

> *er-*

Er volgt een voorbeeldzin:

> *als je deze zin eruit haalt, wordt de tekst veel beter*

De omschrijving leidt naar het trefwoord *er-*, waar wordt gemeld

> *samen met een voorzetsel gebruikt om iets te zeggen over een onderwerp van gesprek; soms staat 'er' los van het voorzetsel*

Er volgen enkele voorbeeldzinnen, afgesloten door een blauw afgedrukte verwijzing naar de tekst over 'er- + voorzetsel'. Daar vindt men een tekst tegen een blauwe achtergrond met informatie over *er*, *daar*, *waar* en *hier* gecombineerd met een voorzetsel. In deze tekst wordt het voor taallerenden vaak ingewikkelde fenomeen van de voornaamwoordelijke bijwoorden uitgelegd aan de hand van voorbeelden.

Zelfstandige naamwoorden

Een zelfstandig naamwoord wordt in het *PNT2* altijd voorafgegaan door het bijbehorende lidwoord. Op deze manier wordt benadrukt dat het kennen van het juiste lidwoord een kwestie is van uit het hoofd leren. Als er twee lidwoorden mogelijk zijn zonder betekenisverschil, wordt het meest gebruikelijke eerst genoemd:

het **aanrecht** *ook:* de
de **kilo** *ook:* het

De omschrijving van een zelfstandig naamwoord begint in de meeste woordenboeken met een zelfstandig naamwoord zonder lidwoord. Bijvoorbeeld:

de **grill**
apparaat waarin ....

In het *PNT2* is dit geworden:

de **grill**
een apparaat waarin ....

Dit lijkt een onbelangrijk punt, maar veel talen hebben een heel ander systeem dan het Nederlands om *bepaaldheid* en *onbepaaldheid* uit te drukken. Wie wel eens schrijfproducten van anderstaligen heeft nagekeken, weet dat zinnen als 'ik heb boek gekocht' of 'ik heb een werk' veel voorkomen. Om op dit punt geen verkeerde voorbeelden te geven, volgt het lidwoordgebruik binnen de omschrijvingen de regels van het natuurlijk taalgebruik. Een lidwoord is daarbij dus niet *altijd* op zijn plaats, getuige de volgende omschrijvingen van zelfstandige naamwoorden.

de **stof**
materiaal dat bestaat uit draden en waarvan men kleding, gordijnen enz. maakt

de **groente**
planten of delen van planten die je kunt eten

de **kleur**
blauw, oranje, rood enz.

de **manier**
hoe iets gebeurt of gedaan wordt

de **gedachte**
iets wat je denkt

Maar in de meeste gevallen zal het lidwoord wél gebruikt worden. De keus voor het bepaalde of het onbepaalde lidwoord geeft soms ook informatie:

de **keuken**
de ruimte in huis waar je eten maakt

de **kamer**
een ruimte in een gebouw

De lezer kan op deze manier gebruik maken van het gegeven dat een huis in het algemeen één ruimte heeft waar gekookt wordt en dat een gebouw vaak meerdere kamers heeft.

Werkwoorden
Bij elk werkwoord in het *PNT2* staat behalve de gebruikelijke informatie ook een kort zinnetje, bedoeld als vervanging van termen als *transitief* of *reflexief*:

rennen (...) [iemand rent] (...)
toenemen (...) [iets neemt toe] (...)
kopen (...) [iemand koopt iets] (...)
geven (...) [iemand geeft iets (aan iemand)] (...)

Als de informatie over subject en object specifieker kan, wordt dat ook vermeld:

plaatsvinden (...) [een gebeurtenis vindt plaats] (...)
koken (...) [iemand kookt groente, aardappels enz.] (...)
logeren (...) [iemand logeert ergens] (...)
oprichten (...) [iemand richt iets op, bijv. een club] (...)

Deze weergave helpt ook om snel de juiste betekenis te vinden bij werkwoorden met veel betekenissen. Vergelijk de werkwoorden *uitkomen*, *opnemen* en *passen*.

uitkomen
1 (...) [iets wat niet mag, komt uit] (...)
2 (...) [een ei komt uit] (...)
3 (...) [een bloem komt uit] (...)
4 (...) [iemand komt ergens uit] (...)
5 (...) [een weg komt ergens uit] (...)
6 (...) [bijv. boeken en tijdschriften komen uit] (...)
7 (...) [iets komt goed uit, slecht uit, niet uit] (...)

opnemen
1 (...) [iemand neemt (de telefoon) op] (...)
2 (...) [iemand neemt iets goed, slecht enz. op] (...)
3 (...) [iemand wordt opgenomen] (...)
4 (...) [iemand neemt geluiden of beelden op] (...)
5 (...) [iemand neemt geld op] (...)
6 (...) [iemand neemt de schade op] (...)
7 (...) [iemand neemt iets (in iets) op] (...)

passen
1 (...) [iets past] (...)
2 (...) [iemand past een kledingstuk] (...)
3 (...) [iets past] (...)
4 (...) [iemand past (een bedrag)] (...)

Op deze manier worden - mede door de (hier niet afgedrukte) omschrijvingen en voorbeeldzinnen - de betekenissen goed van elkaar onderscheiden. De eerste en de derde betekenis van *passen* hebben een identiek zinnetje: 'iets past'. Maar door de omschrijvingen (respectievelijk 'de juiste grootte hebben' en 'juist of netjes zijn in een bepaalde situatie') worden de verschillen toch verantwoord. Door de voorbeeldzin bij de derde betekenis ('het past niet om in zo'n kort jurkje naar de kerk te gaan') wordt bovendien duidelijk gemaakt dat je deze derde betekenis goed met 'het past ...' kunt gebruiken. Bij de eerste betekenis staat onder andere de voorbeeldzin 'de broek paste mij precies'.

Naast *passen* zijn ook de woorden *passen bij* en *passen op* als trefwoord opgenomen. Naast *uitkomen* ook *uitkomen voor*. En bij deze meerwoordige trefwoorden staan ook weer korte zinnetjes:

passen op (...) [iemand past op iemand of iets]

Voorts wordt bij reflexieve werkwoorden *zich* vóór het trefwoord gepresenteerd, naar analogie van het lidwoord bij zelfstandige naamwoorden:

zich **vergissen** (...)

Bijvoeglijke naamwoorden
In het *PNT2* bestaan de omschrijvingen van bijvoeglijke naamwoorden in principe uit zinnen waarin het trefwoord voorkomt.

eerlijk (...) iemand die eerlijk is, zegt de waarheid
bruin (...) iets wat bruin is, heeft de kleur van koffie of chocolade

Doordat het woord gepresenteerd wordt met mogelijke combinatiewoorden, worden verschillende betekenissen van een bijvoeglijk naamwoord duidelijk van elkaar onderscheiden, zeker samen met de gegeven voorbeeldzinnen.

open (...)
1 zó dat je erin kunt of zó dat er iets in kan (...)
2 van iets wat open is, is nog niet duidelijk wat er zal gebeuren (...)
3 iemand die open is, laat op een prettige manier zien wat hij of zij vindt en denkt (...)
4 iets wat open is, is voor iedereen bedoeld (...)

scherp (...)
1 met een scherp mes kun je goed snijden (...)
2 iets wat scherp is, heeft een punt waaraan je je pijn kunt doen (...)
3 iets wat scherp is, is duidelijk of nauwkeurig (...)
4 een scherpe geur is zo sterk dat het niet prettig is (...)
5 een scherp antwoord is onvriendelijk en bevat een negatief oordeel (...)

Uitdrukkingen
Een idiomatische uitdrukking die in het *PNT2* is opgenomen, heeft twee eigenschappen. De uitdrukking moet frequent zijn én bestaan uit meer dan één woord. De frequentie kon aan het corpus getoetst worden. Er zijn drie soorten uitdrukkingen onderscheiden. De eerste hoort bij een betekenis van een *PNT2*-trefwoord, bijvoorbeeld:

de **beurt** (...)
om de beurt: eerst de een, dan de ander (...)

de **wil** (...)
tegen wil en dank: terwijl je het eigenlijk niet wilt; gedwongen (...)

De tweede soort is een uitdrukking die wel bij een trefwoord is opgenomen, maar niet bij één van de betekenissen van dat woord hoort. Deze tweede soort uitdrukking krijgt een nummer, net als een betekenis:

los (...)
1 (...)
2 (...)
3 (...)
4 erop los slaan: om je heen slaan, zonder te kijken wat je doet

Ten slotte zijn er de woorden die alleen maar in een uitdrukking worden gebruikt. Hiervan ook enkele voorbeelden.

overstag
overstag gaan: een andere mening krijgen (...)

zwang
iets is in zwang: iets is modern (...)

DE GEBRUIKSAANWIJZING

Om snel duidelijk te maken welke informatie er in het *PNT2* staat, is in het begin van het boek één pagina gereserveerd voor een *gebruiksaanwijzing*. Die ziet er als volgt uit.

Gebruiksaanwijzing

trefwoord — meervoud — definitie (betekenis)

de **koe** [koeien]
een dier dat melk levert + *de koeien hadden te weinig gras te eten*

uitdrukking (idioom) — **over koetjes en kalfjes praten:** gezellig praten over dingen die niet belangrijk zijn — verklaring van de uitdrukking

dieren — verwijzing naar informatieve tekst

extra informatie — In Nederland en België worden veel koeien gehouden, vooral zwart-witte. Je ziet ze in de zomer overal in het weiland. Nederland is een belangrijk land voor zuivelproducten, zoals melk en kaas.

illustratie — koe

op·hef·ma·kend [bijvoeglijk naamwoord] — woordsoort

label: woord komt alleen in België voor — (in België) ophefmakende zaken veroorzaken veel drukte = sensationeel + *in de krant stond een ophefmakend artikel over de Franse president*

lidwoord — de **schets** [schetsen]
een snelle tekening of een korte beschrijving van hoe iets is of hoe iets moet worden

kijk bij dit woord voor uitleg — **schet·sen** [schetste, heeft geschetst] — verleden tijd, hulpwerkwoord, voltooid deelwoord
een schets maken [iemand schetst iets]

voorbeeldzin — + *welk beeld van de koningin wordt er in het boek geschetst?*

verwijzing (kijk daar)

sloe·gen *zie:* **slaan**

accent (klemtoon) — afbreekpuntje: verdeelt het woord in lettergrepen

uit·voe·ren [voerde uit, heeft uitgevoerd]

belangrijk woord

1 doen zoals daarvóór is bepaald [iemand voert iets uit, bijvoorbeeld een plan] + *de bouw van de flat wordt uitgevoerd door de firma Nelis*

synoniem (ander woord)

2 naar een ander land brengen = exporteren

antoniem (tegenovergestelde) — ⇔ invoeren [iemand voert goederen uit]
+ *Nederland voert veel bloemen uit*

3 voor publiek vertonen [iemand voert een muziekstuk of een toneelstuk uit] — gebruik van het werkwoord
+ *morgen wordt 'Hamlet' van Shakespeare uitgevoerd*

uitdrukking die niet bij een van de betekenissen hoort

betekenisnummer — **4 veel, weinig uitvoeren:** veel, weinig doen

De praktijk

Het *PNT2* is welwillend ontvangen. De cursisten en de docenten zijn in het algemeen erg verheugd met de uitgave. Daartoe draagt ook bij dat het woordenboek laag geprijsd is (13,50 euro) en dat een cd-rom wordt meegeleverd waarop het complete woordenboek staat. Met behulp van deze cd-rom kan bovendien de *uitspraak* van alle trefwoorden beluisterd worden.
De praktijk zal leren hoe het 'inburgeringsproces' van het *PNT2* verder verloopt. Om dit proces te ondersteunen heeft Van Dale een oefenboekje het licht doen zien waarmee cursisten kunnen leren om snel de juiste informatie in het *PNT2* te vinden.[4] De oefeningen kunnen in cursusverband worden gedaan of in zelfstudie. Uit de proefversie van dit oefenboekje, die in cursistengroepen is uitgeprobeerd, bleek dat het doen van de oefeningen voor sommige cursisten de drempel verlaagt om een woordenboek te gebruiken bij het leren van het Nederlands. Verder is de afdeling NT2 van de VU van plan docententrainingen aan te bieden voor de implementatie van het woordenboek bij met name de groep lager opgeleide cursisten.
Tot slot is het wellicht nog van belang te melden dat het woordenboek bij het Staatsexamen NT2 mag worden gebruikt.

Noten

1. *Van Dale Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal (NT2).* Hoofdredactie: Marja Verburg en Ruud Stumpel. Van Dale, Utrecht-Antwerpen 2003.

2. Leerderswoordenboeken hebben in het Engelstalige gebied een lange traditie: al in 1935 verscheen het *New Method English Dictionary* van uitgeverij Longman. De leerder van het Engels kan tegenwoordig kiezen uit verschillende, uitstekend uitgevoerde leerderswoordenboeken van de uitgeverijen Cambridge, Longman, Oxford, Collins Cobuild of Macmillan, om er enkele te noemen.

3. Twee bekende voorbeelden zijn:
   - Het *Basiswoordenboek Nederlands* van P. de Kleijn en E. Nieuwborg. Uitgegeven bij Wolters-Noordhoff (7e druk in 2001).
   - De reeks leerderswoordenboeken van het ITTA: *Bouw*, *Elektrotechniek*, *Installatietechniek*, *Metaaltechniek*, *Horeca & Catering*, *Kantoorpraktijk*, *Verzorging.* Redactie: Simon Verhallen en Lucie de Vries. Edu´Actief, Meppel.

4. *Oefenboek bij het Van Dale Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal.* Samengesteld door Ruud Stumpel. Van Dale, Utrecht-Antwerpen, 2004.

Zoveel lezers, zoveel wensen... Leesvaardigheidstraining in de NT2-klas

BART BOSSERS
Vrije Universiteit Amsterdam, Taalwetenschap / NT2-docentenopleiding

Inleiding

"Waarom zijn veel NT2-leerders zulke zwakke lezers?" "Waarom lezen veel NT2-leerders zo slecht?" Het zijn bepaald niet alleen NT2-docenten die zich dit regelmatig afvragen, ook veel onderzoekers houden zich met dit vraagstuk bezig. Daarom wil ik beide vragen zowel vanuit een theoretische als een praktische invalshoek benaderen: wat weten we over T2-lezen, wat gebeurt er in de klas en sluit het één aan bij het ander?
Maar allerleerst keer ik even terug naar de vragen hierboven. Zijn veel NT2-leerders eigenlijke *zwakke* of *slechte* lezers? Natuurlijk, het is niet erg gewaagd om te stellen dat veel NT2-leerders moeite hebben met het lezen van Nederlandse teksten. Maar moet je ze daarom als "zwakke" lezers betitelen? Dan zouden ze ook problemen hebben met lezen in de *moedertaal*. Maar dat is bij lang niet alle NT2-leerders het geval. En bij anderen weer wel. Dat maakt de problematiek van het lezen in een tweede taal juist zo gecompliceerd: velen "lezen moeizaam" in een tweede taal, maar aan dat moeizame lezen kunnen allerlei verschillende oorzaken ten grondslag liggen. En dat brengt met zich mee dat men er in het onderwijs anders op zou moeten reageren.
De vraag waar het om draait is dus eigenlijk: wat kunnen de oorzaken zijn van leesproblemen in een tweede taal en hoe zou je, met deze wetenschap, een leesprogramma (of liever gezegd: verschillende leesprogramma's) voor NT2-leerders kunnen vormgeven? Om deze vraag te beantwoorden zal ik enkele onderzoeksresultaten bespreken en een korte blik werpen op de huidige NT2-leergangen, en ten slotte enkele uitkomsten presenteren van een enquête onder NT2-docenten over wat ze aan leesonderwijs in de klas doen.

'Kunt u lezen?'

Misschien is het onderwerp "Lezen in de tweede taal" het beste in te leiden met de volgende anekdote. Een familielid vroeg ooit eens waarmee ik mij in mijn werk eigenlijk bezighoud; een vraag overigens die wetenschappers soms behoorlijk nerveus kan maken. Ditmaal verliep het gesprek ongeveer als volgt:

- *'Wat doe jij nu eigenlijk precies voor werk?'*
- *'Ik hou me bezig met de vraag hoe mensen een tweede taal leren, en hoe je die andere taal het best zou kunnen onderwijzen. Bijvoorbeeld hoe men in een tweede taal leert lezen en hoe men dus het leesonderwijs aan anderstaligen zou kunnen inrichten.'*
- *'Leren lezen?? Dat kunnen ze toch al?'*
- *'Jawel, in de meeste gevallen wel.'*
- *'Nou dan...?'*

Deze verwarring heeft waarschijnlijk te maken met *wat* men precies onder lezen verstaat. Je merkt dit soms ook bij cursisten die zich aanmelden voor een cursus Nederlands. "Kunt u lezen?", is dan één van de vragen bij het intakegesprek. Sommige cursisten antwoorden met 'nee' omdat ze analfabeet zijn, anderen omdat ze niet kunnen lezen in het Nederlands, en weer anderen zeggen 'ja' omdat ze wel kunnen lezen in hun moedertaal.
Leesvaardigheid heeft onmiskenbaar een taalonafhankelijke dimensie. Als je het eenmaal geleerd hebt, "kun" je het, onafhankelijk van de taal. Maar wat "kun" je dan, afgezien van het ontcijferen van tekentjes op papier, het technisch lezen?[1] Iemand die kan lezen beschikt over kennis en vaardigheden die hem of haar tot 'begrijpend lezen' in staat stellen. In de literatuur worden deze kennis en vaardigheden meestal gerangschikt onder de noemer 'tekstbegripvaardigheden', 'strategische kennis / vaardigheden' en 'metacognitieve kennis / vaardigheden'. Enkele voorbeelden daarvan:

- leesstijl aanpassen aan leesdoel
- relaties leggen tussen tekstelementen
- voorkennis inzetten en ontbrekende informatie aanvullen
- (de juiste) leesstrategieën (op het juiste moment) hanteren
- verbanden aanbrengen
- de opmaak en 'buitenkant' van de tekst gebruiken
- woordbetekenissen afleiden uit de context
- eigen begrip controleren
- feiten van meningen scheiden
- signaalwoorden, verwijswoorden en verbindingswoorden gebruiken
- hoofdzaken van bijzaken scheiden
- gebruik maken van kennis over hoe bepaalde teksten typisch zijn opgebouwd

Dit soort kennis en vaardigheden hoeft men maar eenmaal te verwerven. In dat opzicht "kun" je dus inderdaad lezen en hoef je het in de tweede taal niet weer opnieuw te leren. Maar anderzijds is lezen uiteraard onmogelijk zonder voldoende kennis van de betreffende taal. Er is dus naast die taalonafhankelijke dimensie ook een taalafhankelijke.
Als je nadenkt over wat het betekent om te leren lezen in een tweede taal, is het daarom van groot belang te bezien wat de betreffende leerder al wel en nog niet weet en kan. Nu is er in de volwasseneneducatie een grote diversiteit aan cursisten, van universitair geschoolden tot analfabeten. Een grote groep heeft slechts basisonderwijs genoten en sommigen ook dat maar ten dele. En een andere groep zelfs *helemaal* niet. Het moge duidelijk zijn dat "leren lezen" in de tweede taal voor al deze afzonderlijke groepen iets heel anders betekent. Met andere woorden: een

leesprogramma zal er, als het goed is, voor de ene groep heel anders uitzien dan voor de andere.
Hoe logisch dit alles ook moge lijken, er is weinig van terug te vinden in didactische handboeken en andere publicaties over lezen in een tweede taal, en ook niet in de klas, zoals straks zal blijken. In publicaties waarin lezen in een tweede taal vanuit een didactisch perspectief wordt benaderd – en daar zijn er nogal wat van – staan wel allerlei verstandige suggesties en adviezen over hoe je leesonderwijs kunt vormgeven, maar daarbij wordt wat de lezer al weet en kan zelden als vertrekpunt genomen. Behalve dan dat deze al kan lezen in *technische* zin. Als er al verschil wordt gemaakt tussen geoefende en zwakke lezers – in de moedertaal, bedoel ik dan – dan komt dat over het algemeen tot uiting in:

- de complexiteit van het te verwerken materiaal (onderwerpen, teksttypen, abstractieniveau, taalgebruik)
- de moeilijkheid van de daarbij behorende vragen en opdrachten, en
- het tempo waarin de stof de revue passeert.

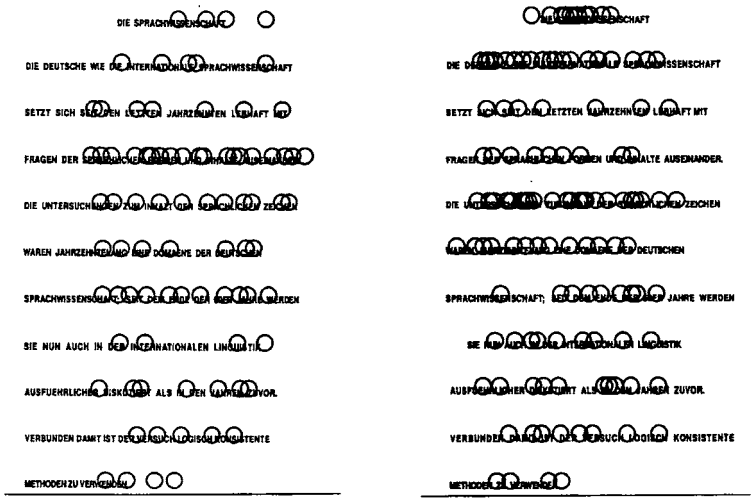
Er is echter geen sprake van een inhoudelijk *ander* leesprogramma voor geoefende en zwakke moedertaallezers. In NT2-land gebruiken we overigens vaker de aanduiding "hoger-opgeleide" en "lager-opgeleide" NT2-cursisten, ik zal dat hier ook doen. Mijn stelling is dus dat een leesprogramma voor beide groepen een andere inhoud moet hebben. De contouren van die programma's zou ik nu willen schetsen.

Een leesprogramma voor hoger-opgeleide NT2-cursisten

Laten we eens beginnen met de hoger-opgeleide NT2-cursisten. Dat zijn cursisten die in het land van herkomst minimaal een opleiding op MBO-niveau hebben voltooid. Op een enkele uitzondering na mag je er denk ik van uitgaan dat dat betekent dat we hier met relatief geoefende lezers te maken hebben. Wat betekent het voor deze groep om te leren lezen in het Nederlands?
U bent ongetwijfeld allen geoefende lezers. Stel dat u naar Turkije zou emigreren en daar een taalcursus Turks zou gaan volgen met daarin een leesprogramma, waaruit zou dat leesprogramma dan moeten bestaan? Als geoefende moedertaallezer hoeft u zich met de eerdergenoemde taalonafhankelijke aspecten van lezen niet meer bezig te houden. U weet tenslotte al lang dat u, om bijvoorbeeld specifieke informatie uit een tekst te halen, niet de gehele tekst van a tot z hoeft te gaan doorlezen. En u weet ook waar in een zakelijke tekst de conclusie van de auteur gewoonlijk te vinden is, en wat het betekent als er een nieuwe alinea begint. De taalonafhankelijke aspecten heeft u verworven in de moedertaal en gebruikt u in de nieuw te leren andere taal. Problemen bij het lezen in die andere taal vinden hun oorsprong voornamelijk in de andere, de *taalafhankelijke* component. Voor geoefende moedertaallezers lijkt het op het eerste gezicht dus eenvoudig: leer gewoon die andere taal (de woorden en grammatica, om het even simpel te houden) en dan kunt u ook lezen in die andere taal.
Betekent dat dan, dat voor de groep hoger-opgeleide NT2-leerders een leesprogramma feitelijk overbodig is? Dat denk ik niet. Integendeel, ik geloof dat er zeer veel gelezen moet worden in de NT2-klas, ook als die uit louter hoger-opgeleide cursisten zou bestaan. Ook voor deze groep is een leesprogramma namelijk zeer nuttig, zoniet noodzakelijk, zolang zo'n programma tenminste is aangepast aan de

behoeften van deze doelgroep. Dat programma zou er niet op uit moeten zijn om de betreffende cursisten *te leren lezen*, maar zou als doel moeten hebben het ontwikkelen van *leesroutine*. Gebrek daaraan is namelijk voor deze groep de oorzaak van het feit dat men zo moeizaam Nederlandse teksten leest.

Stel: U heeft inmiddels een jaar Turkse les gevolgd en bent een gevorderde leerder van het Turks. Volgens de eerdere redenering - "Leer de taal en dan kunt u ook lezen in die taal" - zou het zo moeten zijn dat u nu dus ook op gevorderdenniveau kunt lezen in het Turks. Om dat te controleren neem ik u een tekstbegriptoets in het Nederlands af en in het Turks. U scoort op beide ongeveer hetzelfde. So far, so good.
Maar we hebben de klok laten meelopen, en daaruit blijkt dat u bijna tweemaal zoveel tijd hebt besteed aan de leestoets Turks. Waar ligt dat aan? Ik neem u nog een toets af, eentje die leessnelheid meet, ook in beide talen. Wat blijkt: in het Nederlands leest u bijna 300 woorden per minuut, in het Turks nog geen 200.
Zaten er soms onbekende woorden in de Turkse tekst, waardoor u even bent gestopt met lezen en hebt zitten nadenken? Nee, dat was niet het geval, alle woorden uit die tekst waren bekend, alle zinsconstructies goed begrepen. Dan moet u helaas even mee naar het laboratorium voor nader onderzoek.
Om precies te weten hoe de vork in de steel zit, wordt u onderworpen aan enkele oogregistratie-experimenten. U neemt plaats in een gerieflijke stoel, het hoofd vastgeklemd zodat het niet meer kan bewegen, en u leest een tekst of tekstregel op een scherm voor u. Er wordt geregistreerd waar het oog zich op richt, en hoe lang. Verder zijn er nog enkele reactietijdmetingen: de opdracht is dan om zo snel mogelijk te reageren op een woord dat op scherm verschijnt, bijvoorbeeld door een *ja* (het woord bestaat in het Nederlands) of *nee* (het bestaat niet).
Bij beide experimenten wordt zowel Turkstalig als Nederlandstalig materiaal gebruikt. Interessant is nu het verschil tussen beide. Bij het lezen van tekstregels zal blijken dat u naar veel *meer* Turkse woorden kijkt dan naar Nederlandse en ook dat u de Turkse woorden veel *langer* bekijkt dan de Nederlandse. Ook de reactietijden verschillen: het duurt langer voordat u beslist of het getoonde Turkse woord een bestaand Turks woord is, dan of het getoonde Nederlandse woord een bestaand Nederlands woord is.
In Figuur 1 zijn de oogbewegingen van een moedertaallezer en een taalvaardige en geoefende T2-lezer afgebeeld.[2] Er is duidelijk te zien dat de T2-lezer de tekst op veel meer plaatsen bekijkt dan de T1-lezer.



Figuur 1: Oogbewegingen van een T1-lezer (links) en een ervaren T2-lezer (rechts)

Er blijken dus ook bij geoefende lezers verschillen te bestaan tussen lezen in moedertaal en tweede taal, zelfs bij taalvaardige, vergevorderde leerders. Die liggen niet zozeer in het *begrip* van teksten (hoewel dat incidenteel, als de tekst sterk cultureel geladen is, kan voorkomen) maar eerder in de snelheid of vloeiendheid waarmee men tekst verwerkt. Experimenten onder vergevorderde taalleerders en zelfs onder zgn. *balanced bilinguals* (tweetaligen die beide talen praktisch even goed beheersen) laten nog steeds aanzienlijke verschillen zien.
Als u ooit op een basisschool heeft gewerkt of aan beginnende anderstaligen heeft lesgegeven, dan kent u het verschijnsel in extremis: lang naar een woord moeten kijken, soms het vingertje erbij en de mond meebewegend, voordat het woord uiteindelijk wordt herkend. K-A-T... oh *kat*, zegt de beginnende lezer. Bij geoefende moedertaallezers vallen het zien van een woord en het herkennen ervan daarentegen praktisch samen. Als ik u een woord laat zien, kunt u bijvoorbeeld niet besluiten dat woord niet te gaan lezen. Bij minder geoefende moedertaallezers, en ook bij T2-lezers, zit meer tijd tussen zien en herkennen: de woordherkenning is trager.
Dat is vervelend, om twee redenen. Ten eerste duurt lezen gewoon veel langer. Maar ook het begrip kan eronder lijden. Alle woorden die een lezer verwerkt moeten namelijk worden "vastgehouden" in het werkgeheugen om ze uiteindelijk te kunnen combineren tot een betekenisvol geheel. Dat "vasthouden" heeft wel een tijdgrens, dat merken we zelf soms bij het lezen van hele lange zinnen. Kinderen doen soms zo lang over het ontcijferen van de afzonderlijke woorden dat ze *daarna* nog eens de hele zin moeten lezen om te begrijpen wat er staat. Een bepaalde verwerkingssnelheid is dus een *voorwaarde* voor goed begrip van wat men leest.

Het is met het oog op het onderwijs van belang te weten hoe het komt dat de woordherkenning bij T2-lezers trager is. Daarbij gaat het dus, beklemtoon ik nogmaals, om woorden die men al wel kent maar niet snel genoeg herkent.
Uit onderzoek onder moedertaallezers weten we dat er ook in de moedertaal woorden zijn die traag worden herkend. Het gaat dan om woorden die niet zo vaak voorkomen. Dat verschijnsel staat bekend als het *frequentie-effect*. Kortweg gezegd houdt dit frequentie-effect in dat je een woord sneller herkent naarmate je het vaker hebt gezien. Ten slotte vallen zien en herkennen praktisch samen. Een woord dat je zelden ziet (maar wel kent) wordt veel trager herkend.
Als u overigens zelf eens wilt ervaren hoe dat voelt: onlangs las ik een artikel over spellingshervormingen, geschreven door een groot voorstander van zo'n hervorming, en daarom geschreven in "nieuwe", quasi-fonetische spelling. Na een tijdje begon ik te merken hoe moeilijk het is dat te lezen, en hoe traag dat gaat. Als je niet vertrouwd bent met het woordbeeld, blijk je ineens erg veel energie in de herkenning te moeten steken. En daarna nog eens in het begrijpen van de *betekenis* van het gelezene.
Nu is voor een beginnende tweede-taalleerder zo goed als ieder woord infrequent, in de zin dat hij of zij de meeste woorden uit de nieuw te leren taal hooguit een enkele maal als geschreven woord heeft gezien. Van vertrouwdheid met het woordbeeld kan dan nog geen sprake zijn. Om daar verandering in te brengen is het noodzakelijk om woorden steeds opnieuw te verwerken. Op den duur worden die woorden dan onmiddellijk herkend – de woordherkenning is dan *geautomatiseerd* - en hoeft men daaraan geen aandacht en energie meer te besteden (dat geldt ook voor Luisteren, zie het artikel van Jan Hulstijn in deze bundel). Een grote woordenschat van woorden die men onmiddellijk herkent is een zeer belangrijke voorwaarde voor het snel en goed kunnen lezen in een tweede taal. Bij "groot" moet u dan denken aan minimaal de 5000 meest frequente woorden uit een taal; daarmee wordt rond de 90% van het vocabulaire uit alledaagse teksten gedekt.
Zeer veel lezen, en het liefst van teksten met zo min mogelijk onbekende woorden, is daarom een cruciaal onderdeel van leesonderwijs aan hoger-opgeleide anderstaligen. Tempo (leren) maken is daarbij het devies. Als dat wordt ondersteund door een goed woordleerprogramma - waarin ook veel aandacht wordt besteed aan woorden die zo typisch zijn voor geschreven taal, zoals allerlei verbindings- en signaalwoorden - zou daarmee wat mij betreft het leesprogramma voor hoger-opgeleide anderstaligen compleet zijn. De ellenlange ingewikkelde teksten met allerlei vragen en opdrachten en de oefeningen in allerlei leesstrategieën waar de huidige leergangen mee vol staan, zijn voor deze doelgroep volstrekt zinloos. De verschijning van de bladen *Spits* en *Metro* beschouw ik daarentegen als een zeer positieve ontwikkeling op het gebied van leesvaardigheidsbevordering in de tweede taal. Als daar een prijs voor bestaat, zou ik beide bladen daar bij dezen graag voor willen voordragen. Ze sluiten namelijk precies aan bij het ideale leesprogramma voor hoger-opgeleide NT2-leerders: "Niet leren lezen, maar vooral veel lezen."

Een leesprogramma voor lager-opgeleide NT2-cursisten

Zoals gezegd is er in de volwasseneneducatie een zeer grote diversiteit aan cursisten en heeft een grote groep slechts basisonderwijs genoten, en dat soms maar deels. Dat betekent dus dat we de meerderheid van de NT2-cursisten niet als geoefende lezer kunnen aanmerken. De leesvaardigheid van deze groep is tijdens de schoolperiode immers maar beperkt ontwikkeld – meestal alleen in technische

zin– en na de schoolperiode niet veel meer. Veel nieuwkomers komen namelijk uit landen waar het gedrukte woord een veel minder prominente rol speelt dan in het onze. Van veel leeservaring is dus meestal geen sprake.
Er bestaat binnen deze groep veel functioneel analfabetisme: wel (enigszins) technisch kunnen lezen maar nauwelijks begrijpend. Voor sommigen is het feit dat je bij het lezen geen geluid hoeft te maken al een nieuw inzicht. Voor hen is lezen synoniem met hardop lezen; het is de enige manier waarop ze het ooit hebben geleerd.
In die gevallen krijgt leren lezen in de tweede taal een extra dimensie, namelijk die van het leren lezen zelf, de taalonafhankelijke component. De redenering dat je voor lager-opgeleide cursisten eenzelfde type programma kunt gebruiken, maar dan met eenvoudiger materiaal en vragen, en langzamer af te werken, lijkt me daarom onjuist. Het gaat hier immers om het verwerven van geheel *andere* vaardigheden.
Vanuit het perspectief van een NT2-leergang zou dat betekenen dat er, ten eerste, een doorlopende en samenhangende leerlijn in de leergang is opgenomen die is gebaseerd op één van de bestaande inventarisaties van dergelijke taalonafhankelijke leesvaardigheden. Bovendien dienen deze vaardigheden *centraal* te staan bij de te verrichten taken. Eventueel met extra uitleg en voorbeelden, en met gerichte feedback. De nadruk zou daarbij enerzijds moeten uitgaan naar *kennis* over het lezen en over teksten zelf (bijvoorbeeld: op welke manieren kun je een tekst lezen, wat kun je doen als je een woord, zin of passage niet begrijpt, wat is de functie van signaalwoorden, welke soorten zijn er, hoe zitten teksten in elkaar, etc.) en anderzijds *vaardigheid* (oefenen in het goed kunnen toepassen van die kennis). Kortom: het *leesproces* dient centraal te staan, zowel in instructie, taak als feedback. Het te lezen materiaal moet dan ook met dat doel worden geselecteerd.
Helaas is dit geen staande praktijk in de huidige leergangen, u kunt er een willekeurige NT2-leergang op naslaan. Enkele opvallende kenmerken van leesoefeningen uit zulke leergangen zijn:

- Bij de tekstselectie is meestal alleen gekeken of de tekst aansluit bij een bepaald thema, en of er voldoende nieuw taalaanbod inzit. En niet of de tekst geschikt is om een bepaalde leesvaardigheid te oefenen.
- Er wordt authentiek materiaal gebruikt - zoals in leergangen meestal vol trots wordt vermeld - terwijl dergelijk materiaal de lezer vaak voor problemen stelt die niets met de te oefenen vaardigheid te maken hebben (bijvoorbeeld infrequent vocabulaire en allerlei idioom).
- Er wordt zelden aangegeven waarom je de betreffende tekst zou moeten lezen, hoe je dat zou kunnen doen en wat je kunt doen met de informatie die je eruit haalt.
- De teksten gaan meestal vergezeld van een set (willekeurig aandoende) vragen waaruit zou moeten blijken of de tekst wel is begrepen. De weg om tot dat begrip te komen is daarbij geen onderdeel van de probleemstelling.
- Er wordt voorafgaand aan de leestaak zelf noch uitleg gegeven over welke vaardigheid geoefend wordt, noch het verband aangegeven met eerdere opdrachten. Evenmin wordt kennis aangebracht over de te oefenen vaardigheid, als al duidelijk is welke dat is.
- Er worden bij de feedback geen aanknopingspunten geboden over hoe je de taak had moeten uitvoeren, wat de reden zou kunnen zijn van problemen die je bij het uitvoeren van de opdracht bent tegengekomen en hoe je het beter had kunnen doen.

Men gaat er blijkbaar van uit dat de lager-opgeleide NT2-leerder, door steeds maar weer teksten te lezen en daar allerlei tekstbegripvragen over te beantwoorden, leert lezen of beter leert lezen. Een inefficiënte want sterk productgerichte benadering, waar deze NT2-leerders weinig of niets van leren. Bovendien worden teksten ook nog vaak gebruikt – of liever gezegd misbruikt – om allerlei nieuwe woorden of andere te leren taalelementen ("de overtreffende trap") aan te bieden. Waar de leerder vervolgens zijn volledige aandacht op richt, en de docent tijdens de les meestal ook. Het leren lezen zelf verdwijnt dan snel uit beeld.
Het is niet erg waarschijnlijk dat NT2-leerders op deze manier beter leren lezen. Om dat te bereiken is het toch minimaal nodig dat wordt gekozen voor een meer procesgerichte benadering, voor functionele leestaken en, misschien het voornaamste, voor een loskoppeling van taalvaardigheidsonderwijs en leesvaardigheidsonderwijs. Het basisprincipe is in ieder geval dat bij lager-opgeleide leerders veel aandacht wordt besteed aan de taalonafhankelijke component van leesvaardigheid. Het 'leren lezen' zelf, dus.
Vanzelfsprekend vervalt daarmee de andere component, de taalafhankelijke, niet voor deze doelgroep. De aanpak daarvan zal voor lager-opgeleide cursisten niet principieel verschillen van die voor de hoger-opgeleiden die hierboven is geschetst, al zal deze misschien wel in een wat latere fase van het leertraject vallen. Want ook voor deze lezers is enige routine onontbeerlijk, er is immers weinig zo demotiverend en funest voor het leesplezier als woordje voor woordje door een stuk tekst te moeten ploegen. Afgezien van enig verschil in materiaal zou dat in principe op dezelfde wijze kunnen worden vormgegeven als bij hoger-opgeleide cursisten.
Voor de lager-opgeleide NT2-leerder is het dus zaak om *zowel* beter te leren lezen *als* veel te lezen. Dat het goedbeschouwd toch eigenlijk oneerlijk is, zoals een student onlangs opmerkte, dat lager-opgeleide cursisten *altijd* meer moeten leren dan hoger-opgeleide cursisten, terwijl ze nu juist minder goed zijn in leren... Het is vrees ik een van die tragische *facts of life*, en helaas geen onderdeel van de maakbare samenleving. Daar is niet veel aan te doen, wil ik maar zeggen.

De praktijk: leesonderwijs in de NT2-klas

Hierboven heb ik in grote lijnen proberen aan te geven wat verschillende NT2-leerders al wel en nog niet weten en kunnen, en wat ze dus wel en niet behoeven te leren in de NT2-leesles. En daarnaast hoe leesvaardigheid in de bestaande leergangen gewoonlijk aan bod komt. Als laatste wil ik u enkele gegevens voorleggen over de praktijk van het NT2-leesonderwijs. We hebben onlangs met enkele studenten een aantal NT2-docenten aan het woord gelaten over wat ze doen aan lezen in de klas.[3] Aanleiding voor dit onderzoek vormden twee praktijkbeschrijvingen. De eerste was de publicatie *Kijk op de klas* van Alice van Kalsbeek en Marijke Huizinga.[4] Daarin komt ook NT2-lezen aan bod. De auteurs beschrijven de lespraktijk aan de hand van lesobservaties en laten docenten aan het woord over hun leeslessen:

Docent 1- Lesobservatie: Bij klassikaal lezen wordt altijd hardop gelezen door de cursisten. Soms lezen cursisten om de beurt een zin hardop voor en legt de docent woorden uit.

Docent 2- Interview: "Ik lees een zin voor, de hele klas herhaalt. Ik lees het nog een keer voor. Mensen herhalen om de beurt, maar dat gaat dus vooral eigenlijk om de uitspraak, is dat een leesles? Ja, dat is een leesles. En intussen moeten ze naar de betekenis kijken en het proberen te begrijpen, dus dat is eigenlijk van alles tegelijk."
Lesobservatie: de cursisten herhalen om de beurt een zin of lezen stukjes, die de docent heeft voorgelezen. De docent corrigeert zo nodig de uitspraak.

Docent 3- Lesobservatie: Leest zelf de teksten voor maar laat de cursisten stillezen.

Docent 4- Interview: "Een tekst wordt twee keer gelezen, soms hardop omdat cursisten dat willen. Ik verbeter de uitspraak. Ik zie dat niet echt als een leesles, maar het gebeurt wel met de teksten die ze hebben om te lezen. Soms lees ik voor, maar dan lezen ze het ook nog een keer stil. Ze lezen altijd stil."

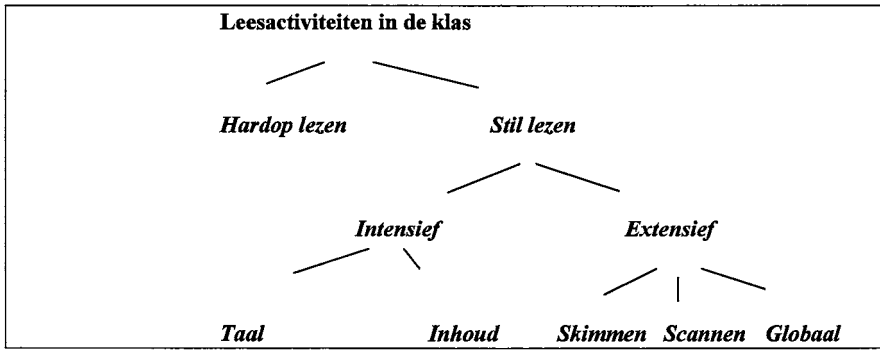
Docent 5- Interview: "Ik laat de teksten thuis voorbereiden en laat ze twee keer in de klas lezen. Ikzelf of een van de cursisten leest de tekst hardop voor."
Lesobservatie: In de meeste gevallen werd de tekst tweemaal hardop gelezen, waarvan eenmaal door de cursist, waarbij heel incidenteel de uitspraak werd verbeterd.

Nog minder hoopvol stemde de tweede praktijkbeschrijving: *Effect en gebruik van Code Nederlands, een leergang in de praktijk* van Hinke van Kampen.[5] Uit de gedane lesobservaties concludeert Van Kampen onder andere dat docenten weinig verschil maken tussen luister- en leesteksten, in die zin dat beide met name worden gebruikt voor de oefening van de *uitspraak* en om *nieuwe woorden* aan te bieden. Samengevat komt uit beide beschrijvingen het volgende beeld naar voren m.b.t. de NT2-leeslessen:

- Lezen betekent vooral 'intensief lezen' (waarbij dus klassikaal de gehele tekst grondig wordt gelezen en besproken).
- Lezen staat meestal in het teken van de taalverwerving (woordenschat, grammatica, uitspraak) en dus niet in het teken van leesvaardigheidsontwikkeling zelf.
- Hardop lezen is één van de favoriete werkvormen van NT2-docenten.

Omdat bij beide onderzoeken maar enkele docenten waren betrokken, en in stilte hopend dat het hier uitzonderingen betrof, wilden we om een beter beeld te krijgen een grotere groep docenten ondervragen, en verder zowel docenten die aan lager-opgeleiden lesgeven als docenten die hoger-opgeleide NT2-cursisten in de klas hebben. We zijn daarom met vragenlijsten onder de arm naar de drie instellingen gegaan waar NT2-onderwijs wordt gegeven: ROC's, AZC's en Universiteiten/Hogescholen. In totaal hebben ruim 80 docenten aan het onderzoek meegewerkt. Ik wil nu graag enkele uitkomsten van dat onderzoek onder uw aandacht brengen.

Om de verschillende leesactiviteiten te kunnen onderscheiden hebben we ons gebaseerd op het volgende schema:[6]



Figuur 2: Verschillende leesactiviteiten in de taalklas

Omdat uit bovengenoemde praktijkbeschrijvingen bleek dat docenten hun cursisten nogal vaak hardop laten lezen – wat je, gezien het geringe nut van een dergelijke activiteit, toch wel verbazingwekkend mag noemen – hebben we *daar* allereerst een vraag naar gesteld. Namelijk de vraag naar de verhouding tussen hardop lezen en stil lezen in de klas. De uitkomsten zijn als volgt:[8]

Hardop vs. stil lezen	%
Alleen of vaker hardop	41
Alleen of vaker stil	47
Even vaak	12
Totaal	100

Tabel 1: Verhouding hardop-stil lezen

Uit Tabel 1 blijkt dat er inderdaad relatief veel hardop wordt gelezen in de NT2-klas. Voor ruim 40% van de docenten is het de meest voorkomende leesactiviteit, voor bijna de helft is dat stil lezen. Desgevraagd zegt slechts 12% van de docenten dat ze cursisten *nooit* hardop laten lezen.
We hebben dit verder uitgesplitst naar taalniveau en opleidingsniveau. Daaruit bleek het volgende:

- Hardop lezen is de favoriete werkvorm bij leesonderwijs aan beginnende NT2-leerders, en wordt minder gedaan bij gevorderden (hoewel er weinig docenten zijn die het nooit doen).
- Hardop-lezen is de favoriete werkvorm bij NT2-leerders met een lager opleidingsniveau en wordt minder gedaan bij hoger-opgeleide cursisten (maar ook hier: er zijn weinig docenten die het nooit doen).

We waren enigszins van ons stuk gebracht door deze uitkomsten, want je denkt bij leesonderwijs aan volwassen anderstaligen toch niet direct aan het in klassikaal verband om de beurt voorlezen van een zin of een stukje tekst. Volgens de NT2-leergangen is het ook helemaal niet de *bedoeling* dat de leesteksten door cursisten hardop in de klas worden gelezen. In de verschillende docentenhandleidingen heb ik in ieder geval nog nooit bij een leestekst zien staan: 'Laat de cursisten één voor één een zin van deze tekst voorlezen...".
Waarom zouden docenten dan toch op dat idee komen? Ze vinden het blijkbaar nuttig, al begrepen we niet goed waarom. Daarom hebben we een laatste vraag hierover voorgelegd: wat is het veronderstelde doel van deze werkvorm? De antwoorden waren als volgt:

Onderwijsdoel hardop lezen	%
Technisch lezen/klank teken koppeling	4
Signaleren/controleren uitspraak	81
Bevorderen/controleren tekstbegrip	8
Nuttige vaardigheid op zich	1
Leuke, motiverende werkvorm	6
Totaal	100

Tabel 2: Onderwijsdoel hardop lezen

Er blijkt dus één overheersend motief te zijn voor het geven van hardop-leestaken: uitspraaktraining. Bevordering van de technische leesvaardigheid blijkt voor slechts een enkele docent het doel. Dat is dus blijkbaar niet de reden om vooral lager-opgeleide cursisten hardop-leestaken te laten uitvoeren.
Het is opvallend dat weinig docenten (ruim 10%) hardop lezen beschouwen als *lees*onderwijs, voor de meesten gaat het blijkbaar ergens anders om. Dat bleek ook uit de feedback die docenten geven op een dergelijke activiteit: voor acht van de tien docenten bestaat die volledig uit het *verbeteren van de uitspraak*.

Samengevat zijn de uitkomsten m.b.t. de vraag naar stil lezen versus hardop lezen in de NT2-klas:

- Bij ruim 40% van de docenten is hardop lezen de voornaamste of enige vorm van leesonderwijs.
- Beginnende NT2-leerders lezen vaker hardop, gevorderden vaker stil.
- Lager-opgeleide cursisten lezen vaker hardop, hoger-opgeleiden vaker stil.
- In ruim 80% van de gevallen is uitspraaktraining het doel van hardop lezen.
- In bijna 80% van de gevallen richt de feedback zich ook voornamelijk op die uitspraak.

Zeker bij docenten die uitsluitend of bijna uitsluitend hardop laten lezen in de klas, werpt dit de vraag op of er überhaupt wel leesonderwijs wordt gegeven. Terwijl het, zoals ik eerder heb betoogd, vooral voor lager-opgeleide NT2-leerders juist zo nodig is om hun leesvaardigheid verder te ontwikkelen. Ik kom hier straks nog op terug.
In Figuur 2 is onder stil lezen een onderscheid gemaakt tussen extensief en intensief lezen. Met extensief lezen wordt bedoeld: alle vormen van lezen waarbij men er niet op uit is de gehele tekst van a tot z te lezen en te doorgronden. Het is voor de

meesten van ons een veel gehanteerde leeswijze. Intensief lezen doen we hooguit bij het programmeren van een videorecorder, voor studie (zoals voor het theorie-examen rijvaardigheid), bij het lezen van een recept of bij het lezen van een gedicht. Onder extensief lezen vallen vaardigheden als globaal lezen (waarbij men slecht kennis wil nemen van de globale inhoud of de strekking van een tekst) en allerlei opzoekvaardigheden waarbij het doel is om op een zo efficiënt mogelijke wijze bepaalde informatie uit een tekst te halen, om bepaalde informatie te lokaliseren of om de tekst te beoordelen op geschiktheid voor een bepaald doel.
Vooral voor lager-opgeleide cursisten is het extensief leren lezen van teksten van zeer groot belang. Ten eerste omdat dergelijke cursisten meestal alleen intensief hebben leren lezen in het herkomstland en ten tweede omdat men deze vaardigheid in het dagelijks leven zo hard nodig heeft; er wordt immers zo enorm veel informatie in de vorm van folders, brochures, en dergelijke overgebracht.
We hebben ook deze vraag aan de docenten voorgelegd: welke rol spelen intensief en extensief lezen binnen het leesonderwijs? De uitkomst is als volgt.

Intensief vs. extensief lezen	%
Alleen of vaker intensief	59
Alleen of vaker extensief	14
Even vaak	27
Totaal	100

Tabel 3: Verhouding intensief-extensief lezen

Intensief lezen blijkt de overheersende leesactiviteit te zijn bij bijna 60% van de docenten, extensief lezen bij bijna 15%. Desgevraagd zei 80% van de docenten wel in ieder geval enige aandacht aan extensief lezen te besteden.

We hebben eerder gezien dat er veel hardop wordt gelezen in de klas. Met als voornaamste doel: uitspraaktraining. Maar als men wel laat stillezen, wat is daarvan dan het voornaamste doel? Is dat de verbetering van de taalvaardigheid of van de leesvaardigheid? Als taalvaardigheid het voornaamste doel is, fungeren de te lezen teksten als een soort vehikel om nieuwe woorden en taalstructuren aan te bieden. De vragen en opdrachten hebben dan eerder betrekking op de betekenis van voorkomende taalvormen dan op de inhoud van de tekst (zie Figuur 2).
De antwoorden op deze vraag waren als volgt: het merendeel (60%) van de docenten laat intensief leestaken uitvoeren t.b.v. de taalvaardigheid, terwijl 40% het meer ziet als leesvaardigheidstraining.

Samengevat komt uit de vragen naar stil lezen het volgende beeld naar voren:
- Er wordt veel vaker intensief dan extensief gelezen in de NT2-klas.
- De meerderheid van de docenten ziet vergroting van de *taalvaardigheid* als belangrijkste doel van intensief leesopdrachten.

Conclusie

Geredeneerd vanuit de behoeften van NT2-leerders zou het leesonderwijs aan lager-opgeleide cursisten voor een belangrijk deel gericht moeten zijn op de ontwikkeling van (taalonafhankelijke) leesvaardigheden, het leren lezen of beter leren lezen. Voor hoger-opgeleide cursisten is dat zinloos; daar zou een NT2-leesprogramma eerder gericht moeten zijn op het sneller en efficiënter leren verwerken van tekst. Op het vergroten van de leesroutine, dus.
In de NT2-leergangen komt het verschil gewoonlijk slechts tot uiting in moeilijker en sneller, niet *anders*. Langere en linguïstisch complexere teksten, minder alledaagse onderwerpen, abstractere inhoud, ingewikkelder vragen en opdrachten.
En in de klas blijkt dat, voor lager-opgeleide cursisten althans, hardop lezen ten behoeve van de uitspraak de voornaamste en soms zelfs de enige vorm is van "leesonderwijs". Hoe hoger de vooropleiding, hoe vaker men aan stil lezen doet. Dan gaat het meestal om intensief lezen, met als voornaamste doel het vergroten van de taalvaardigheid. Dat betekent dat teksten zijn volgepropt met allerlei te leren nieuwe woorden en uitdrukkingen. Terwijl we weten dat het zo goed als onmogelijk is teksten met meer dan 5% onbekend vocabulaire vlot te lezen en goed te begrijpen.
Zeker, er wordt veel met teksten gewerkt in de klas. Maar ze dienen voornamelijk om uitspraak te trainen of om nieuwe taalelementen aan te bieden. Erg veel aan de ontwikkeling van de leesvaardigheid zelf wordt er niet gedaan. En aan vergroting van de leesroutine evenmin. En zolang leesactiviteiten in de NT2-klas grotendeels andere doelen dienen, moeten we maar hopen dat de lager-opgeleide cursisten er terloops iets van oppikken, en zullen de hoger-opgeleide leerders het nog even moeten doen met *Spits* en met *Metro*.

Noten

1 Het technisch leren lezen blijft hier verder buiten beschouwing; deze tekst heeft dus betrekking op gealfabetiseerde T2-leerders.
2 Uit: E. Bernhardt (1991), *Reading development in a second language. Theoretical, empirical, and classromm perspectives*. Ablex, Norwood, 82-83.
3 Dat was in het kader van het Taalwetenschap-college 'NT2-didactiek'. De data werden verzameld door Chrissy Hosea, Liza Verzijl, Margot Groenewold, Marieke Goedegebure, Wietske Visser, Henriëtte Opdenbrouw en de auteur van deze tekst.
4 M. Huizinga & A. van Kalsbeek(1996), *Kijk op de klas. Verslag van beschrijvend onderzoek van het onderwijs Nederlands als Tweede Taal in zes klassen volwassen anderstaligen*. VU-uitgeverij, Amsterdam.
5 H. van Kampen (1996), *Effect en gebruik van Code Nederlands: een leergang in de praktijk*. VU NT2, Amsterdam.
6 Uit: H. Douglas Brown (1994), *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 297.
7 De percentages zijn steeds afrondingen.

Over de Beroepsvereniging van Docenten NT2

Sinds de oprichting op 28 januari 2003 houdt de BV NT2 zich bezig met informatie-uitwisseling, belangenbehartiging en deskundigheidsbevordering ten behoeve van docenten Nederlands als Tweede taal in Vlaanderen en in Nederland.

Het bestuur bestaat uit:
Bart Bossers, voorzitter
Aart Evert Lokhorst, secretaris
Simon Verhallen, penningmeester
Annemieke Zevenhuijzen, publiciteit
Marjolijn Kaak, bestuurslid
Jan Strijbol, bestuurslid Vlaanderen
Annemie Decavele, bestuurslid Vlaanderen

Informatie over de activiteiten van de BV NT2 is te vinden op de vaste pagina in het NT2-vakblad LES. Inmiddels is er ook een eigen website: www.bvnt2.org waarop nieuws en informatie te vinden is. De website zal ook door leden gebruikt kunnen gaan worden als virtuele ontmoetingsplaats en discussieplatform. Ook kunnen de verschillende werkgroepen de website gebruiken voor overleg en informatie-uitwisseling.
Daarnaast publiceert de BV NT2 regelmatig in andere tijdschriften, zoals Profiel en Alfa-nieuws.
De leden worden regelmatig per e-mail en per post op de hoogte gehouden van geplande activiteiten van de vereniging.

Er zijn een aantal werkgroepen gevormd rond de volgende thema's:

- Kwalificaties en Competenties
- Onderwijs en Onderzoek
- Externe Contacten
- Feedback op het Staatsexamen
- Alfabetisering
- Conferenties

Sinds de oprichting zijn er verschillende studiedagen georganiseerd. Behalve de grote NT2-conferenties in Heino (2003) en Vierhouten (2004) is in januari 2004 een studiemiddag gehouden met als onderwerp 'Feedback op het Staatsexamen'. In mei 2004 is er in Leuven een studiedag gehouden ter introductie van de BV NT2 in Vlaanderen, en in juni is er een discussiemiddag georganiseerd naar aanleiding van de politieke ontwikkelingen rond inburgering, met als thema 'De toekomst van de NT2-docent'. Een heel belangrijk aandachtspunt is verder het competentieprofiel van de NT2-docent, waarvan eind 2004 een definitieve versie beschikbaar zal zijn.

De BV NT2 heeft inmiddels ongeveer 500 leden. Diverse leden fungeren als contactpersoon door binnen hun werkkring de informatie van de vereniging verder te verspreiden en collega's enthousiast te maken voor de activiteiten van de BV NT2. Aanmelding als lid en/of contactpersoon is mogelijk via onze website.