Beroepsvereniging van docenten
Nederlands als Tweede Taal

Vakwerk 12

Binnenschools en Buitenschools
Leren en Oefenen

Selectie uit de Lezingen en Presentaties
Conferentie BVNT2 Amsterdam 2018

Vakwerk 12

Binnenschools en Buitenschools Leren en Oefenen

Simon Verhallen (red.)

Vakwerk 12

Binnenschools en Buitenschools Leren en Oefenen

Selectie uit de lezingen en presentaties BVNT2 Conferentie Amsterdam 2018

BVNT2 – Amsterdam – 2018

Dit is een uitgave van de Beroepsvereniging van docenten NT2. Inlichtingen over de vereniging zijn verkrijgbaar bij de secretaris van de BVNT2 of op de website (bvnt2.org).

Postadres:
BVNT2
Postbus 345
8250 AH Dronten

Mailadres: bestuur@bvnt2.org

ISBN/EAN:

Omslagontwerp: Marjolein Overdevest
Redactie en tekstopmaak: Simon Verhallen
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

Op 26 mei 2018 organiseerde de BVNT2 voor de negende keer een grote conferentie voor NT2-docenten rond het thema Binnenschools en Buitenschools Leren en Oefenen. Het programma bevatte zowel theorie en onderzoek als praktijkvoorbeelden en voorstellen voor lessen en trajecten. Ook is veel aandacht besteed aan de samenwerking tussen NT2-docenten en (praktijk-)begeleiders.
Aan een aantal inleiders en presentatoren hebben we gevraagd een artikel te schrijven. De ingezonden artikelen zijn in deze Vakwerk 12 gebundeld.

Het inleidende artikel is van Sylvia de Groot. Zij introduceert het thema samenwerking van docenten en vrijwilligers in alle mogelijke verschijningsvormen. In de artikelen van Simon Verhallen en Dietha Koster komen theoretische achtergrond en uitkomsten van onderzoek voor het voetlicht.

Jeanne Kurvers neemt de hoofdpunten van het belangwekkende longitudinaal onderzoek van de Amerikaanse hoogleraar Stephen Reder en zijn team uitgebreid door. Voor wie werkt met laaggeletterde anderstaligen is dat heel interessante kost. Het levert een stevige onderbouwing op voor de combinatie binnen- en buitenschools.

Daarnaast zijn er veel praktijkgerichte artikelen, o.a. van Lies Alons, Tiba Bolle, Bregje Kaars Sijpesteijn en Kaatje Dalderop. In die bijdragen komt het binnenschoolse en buitenschoolse leren en oefenen in de inburgering, in de volwasseneneducatie, het ISK en het mbo aan de orde. Met tips en aanwijzigingen.
De bijdragen van Annemarie Nuwenhoud en Marlies Elderenbosch laten zien vanuit welke pedagogisch-didactische raamwerken de NT2-docenten met hun begeleiders aan de slag kunnen.

We denken dat met deze bundel het thema breed en bijna compleet behandeld is en voor heel veel NT2-docenten en hun collega's (praktijk)begeleiders een bruikbaar boekje geworden is.

We hopen dat de artikelen de lezers op veel nieuwe ideeën brengen en dus tot veel toepassing in de dagelijkse lespraktijk zal leiden. De lezer zal in ieder geval wel kunnen concluderen dat voor succesvolle NT2-verwerving in ieder geval aan twee kanten, of zo men wil,

in twee domeinen, hard gewerkt moet worden en specialistische inzet noodzakelijk is: er zijn competente NT2-docenten nodig die hun vak verstaan en er zijn begeleiders nodig die de kennis en het gemak hebben om de deelnemers te ondersteunen, letterlijk de weg te wijzen en die weten hoe ze bij de taalontwikkeling in de klas kunnen aansluiten.

Namens de Conferentiecommissie en het bestuur BVNT2,

Simon Verhallen,
december 2018.

INHOUD

Sylvia de Groot Heupner
Taal verbindt ons allemaal 9

Simon Verhallen
Relevante algemene en theoretische achtergronden bij het buitenschools leren 19

Jeanne Kurvers
Levenslang en levensbreed 31

Dietha Koster
Dynamische, usage-based systemen in de NT2-les; meer aandacht vanuit de theorie voor de rol van taalgebruik in de praktijk 45

Marlies Elderenbosch
Binnen- en buitenschools: taalvrijwilligers hebben hun eigen rol. Opbrengsten van het VIME project 53

Kaatje Dalderop
Taal is overal; buitenschools lezen 63

Annemarie Nuwenhoud
Inclusief NT2-onderwijs; hoe kun je dat bevorderen 71

Lies Alons
Van vlog tot vakkenvuller; buitenschools op het ISK 83

Bregje Kaars Sijpesteijn
Waarom praktijkopdrachten niet zomaar werken ... 89

Tiba Bolle
Succesvolle in– en doorstroom van NT2-studenten in het mbo 101

Over de Beroepsvereniging van docenten NT2 107

TAAL VERBINDT ONS ALLEMAAL

SYLVIA DE GROOT HEUPNER
directeur Het Begint met Taal

Introductie

Stel je emigreert naar China en je moet naar de dokter, hoe pak je dat aan? Of: je wilt nieuwe mensen leren kennen en besluit op voetbal te gaan, waar begin je? Het kan ook zijn dat je wordt uitgenodigd op de school van je zoon voor een gesprek met de docent. Hoogstwaarschijnlijk sta je met je mond vol tanden, omdat je geen Chinees spreekt en je geen idee hebt waar te beginnen. Om taal in de praktijk te kunnen brengen heb je naast kwalitatief goed onderwijs van een gecertificeerde NT2-docent ook andere mensen nodig. Juist dat contact maken met Nederlands sprekenden blijkt erg lastig voor veel anderstaligen, zoals vluchtelingen, gezins- en arbeidsmigranten. In dit artikel bespreek ik de gevolgen hiervan en, vooral ook, hoe we er samen iets aan kunnen doen. Samen sterk voor een goed gesprek!

In het NT2-onderwijs is er veel aandacht voor buitenschools leren: de taal leer je immers niet alleen in het klaslokaal. Hoe betrek je als NT2-docent de wereld buiten de klas bij de integratie van anderstaligen? Taalcoaching door vrijwilligers is daar een belangrijk voorbeeld. Wekelijks gaan meer dan 15.000 taalvrijwilligers in gesprek met 28.000 anderstaligen via het netwerk van Het Begint met Taal. Hierdoor verbeteren anderstaligen hun taal, krijgen ze meer zelfvertrouwen en bouwen ze sneller een netwerk op. “Nu heb ik voldoende zelfvertrouwen om Nederlands te spreken met mijn vrienden, docenten, winkelmedewerkers... met iedereen!”, zegt een anderstalige na een jaar taalcoaching. Maar ook voor taalvrijwilligers levert het veel op: “Ik begrijp nu hoe moeilijk het is om op latere leeftijd een vreemde taal te leren en te integreren.” Regelmatig ontstaan vriendschappen tussen mensen die elkaar anders nooit zouden ontmoeten. De samenleving betrekken bij de integratie van anderstaligen is ontzettend belangrijk: integreren kun je namelijk niet alleen. Daarnaast is het hard nodig: uit onderzoek blijkt dat meer dan 600.000 anderstaligen een taalvraag heeft.

In dit artikel bespreek ik eerst waarom het voor anderstaligen én taalvrijwilligers zo waardevol is om met elkaar in gesprek te gaan. Ik laat

zien hoe het werkveld van taalvrijwilligers eruit ziet en welke ontwikkeling dit heeft doorgemaakt. In de praktijk blijkt het best lastig om de werelden van formele taalaanbieders en taalvrijwilligersinitiatieven aan elkaar te verbinden. Ik laat zien hoe de leerder zich in verschillende domeinen beweegt. Tot slot geef ik tips hoe we de samenwerking tussen NT2-docenten en taalvrijwilligers kunnen verbeteren. Met elkaar kunnen we nóg veel meer anderstaligen en Nederlands sprekenden aan elkaar verbinden, zodat iedereen kan meedoen.

Mensen willen met elkaar in gesprek

Anderstaligen kennen vaak weinig mensen met wie ze in het Nederlands kunnen 'babbelen' zoals Abdelkader Benali, ambassadeur van Het Begint met Taal, het zo mooi zegt. Vaak is hun NT2-docent de enige persoon waarmee ze Nederlands spreken. Taalvrijwilligers hebben dezelfde motivatie: ze missen contacten met anderstaligen en zijn nieuwsgierig naar hun leven.
Taalcoaching aan anderstaligen is niet nieuw in Nederland, sterker nog, sommige taalcoachorganisaties, zoals Taal aan Zee in Den Haag en de Vrouwen Taalgroep Zeist, bestaan al sinds de jaren '70. Toch zijn werelden van formeel leren, non-formeel leren en sociale activiteiten (zie verderop figuur 1), nog niet slim aan elkaar gekoppeld. Denk bijvoorbeeld aan de huidige Wet op de Inburgering, waar vooral gefocust wordt op formeel leren (inburgeringsexamen). Dat het verbinden van alle vormen van leren enorm belangrijk is, licht ik hieronder verder toe:

- ***Eenzaamheid is groot: 'Mijn eerste droom is de taal leren'***
  Nieuwkomers zijn vaker eenzaam dan mensen die geboren zijn in Nederland. Door schaamte over de taalachterstand kunnen anderstaligen terughoudender zijn in het aangaan van nieuwe contacten en hebben zij een beperkter netwerk. Vluchtelingen willen graag meer in contact komen met Nederlanders, zodat zij de taal en cultuur kunnen leren kennen. Een Syrische man vertelt: "Mijn eerste droom is de taal leren, zonder de taal zie ik mezelf nergens. Taal is mijn grootste barrière, ik wil hem oversteken om te kunnen beginnen. Ik voel me heel eenzaam en ik denk dat dat komt door de taal; ik kan geen vrienden maken door de taal ..."

- ***Sociaal netwerk belangrijk voor een betaalde baan***
  Uit recente cijfers van het CBS blijkt dat slechts 11 procent van de nieuwkomers na 2,5 jaar een betaalde baan heeft gevonden. De afstand tot de arbeidsmarkt is vaak groot. De integratie van nieuwkomers is er vooral op gericht om de taal te leren en werk te

vinden. Een sociaal netwerk is heel belangrijk om snel aansluiting te vinden, je thuis te voelen en de weg te leren in onze samenleving. In sollicitatietrainingen staat inzet van je sociale netwerk niet voor niets hoog op de agenda, de meeste mensen vinden via via een werkplek.

- ***Belangrijkste reden om taalvrijwilliger te worden? In contact komen met anderstaligen!***
  Eén van de belangrijkste redenen voor vrijwilligers om zich in te zetten is: op een laagdrempelige manier in contact komen met een anderstalige. Zonder hulp van een taalvrijwilligersorganisatie is dat vaak moeilijk. Toen ik zelf als taalvrijwilliger gekoppeld werd aan Imeel was ik de eerste 'Nederlander' die in zijn gezin kwam, maar voor mij gold ook dat ik nog nooit eerder bij een Syrisch gezin thuis was geweest. Een bijzondere ervaring, waar ik nog steeds enorm veel van leer.

- ***Blik van taalvrijwilligers op migranten verandert***
  Door je in te zetten als taalvrijwilliger verandert je eigen beeld van migranten. Vrijwilligers die voorheen geen contact hadden met anderstaligen, krijgen een positiever beeld over migranten en vluchtelingen, blijkt uit onderzoek van Regioplan. Door de contacten zien vrijwilligers hoe moeilijk het is om de Nederlandse taal te leren, in contact te komen met Nederlanders en werk te vinden. "Het is mij opgevallen hoe moeilijk deze taalleerders het hebben en hoe hard zij eraan werkt om in onze samenleving mee te doen. Dat had ik niet verwacht." Aldus een taalvrijwilliger.

Kortom, 'in gesprek' gaan met iemand die je anders niet zou ontmoeten is voor iedereen waardevol.

Hoe is de inzet van taalvrijwilligers georganiseerd?

Hoe wordt taalcoaching georganiseerd en wie zijn daar bij betrokken? Belangrijk voor NT2-docenten en andere doorverwijzers om te weten, zodat je anderstaligen kunt stimuleren om taalcoaching te volgen. Maar ook om samen na te denken hoe je iemands gebruik van de taal kunt verbeteren en stimuleren. Taalcoaching vindt plaats op verschillende momenten: *voorafgaand* aan een lestraject, zoals de inburgering, *gedurende* en vaak *na afloop* van een lestraject. Vooral deze laatste variant neemt een grote vlucht: veel anderstaligen hebben na de inburgering nog geen werk en missen contacten om hun geleerde taal te onderhouden.

Wat is taalcoaching?

Een taalvrijwilliger en anderstalige worden aan elkaar gekoppeld: individueel of in groepjes. Samen oefenen ze de taal en maken ze uitstapjes, bijvoorbeeld naar de bibliotheek of markt. Door wekelijks de taal te oefenen verbetert de anderstalige(n) zijn taal en zelfvertrouwen en kan hij/zij sneller meedoen in de samenleving. Taal is hierbij het middel om in contact te komen, meedoen het doel. Welke doelen dat precies zijn wisselt. De een wil bijvoorbeeld vrijwilligerswerk gaan doen, terwijl de ander graag een gesprek wil kunnen aanknopen op het schoolplein.

De coördinator houdt een intakegesprek met anderstaligen en vrijwilligers. Tijdens dat gesprek kijkt de coördinator wat hun verwachtingen en wensen zijn en of taalcoaching daarbij past, en in welke vorm (één op één, groepjes, Taalcafé). De coördinator stuurt alle activiteiten aan en is een hele belangrijke schakel. Hij/zij zorgt bijvoorbeeld voor het contact met anderstaligen, het aansturen/opleiden van vrijwilligers, het monitoren van trajecten en het samenwerken met lokale partners.

Welke vormen van taalcoaching zijn er?

- **Één op één taalcoaching aan huis**; één op één begeleiding van kwetsbare anderstaligen. Tijdens de coaching kunnen allerlei aspecten van de Nederlandse taal worden behandeld.
- **SamenSpraak**; een taalvrijwilliger en anderstalige ontmoeten elkaar iedere week om samen Nederlands te praten. Dit doen ze bijvoorbeeld in de bibliotheek of tijdens een bezoek aan de markt.
- **Taalcoaching in groepjes**; kleine groepen anderstaligen oefenen verschillende onderdelen van de Nederlandse taal onder begeleiding van een taalvrijwilliger.
- **Taalcafés**; laagdrempelige bijeenkomsten waarbij anderstaligen met elkaar en met taalvrijwilligers over actuele thema's praten. De taalcafés zijn vooral een contactmoment en voorkomen dat anderstaligen vereenzamen en/of hun taalkennis vervaagt.

Vrijwilligers worden ook regelmatig als extra hulp in het formeel onderwijs ingezet. De begeleiding van deze vrijwilligers valt meestal onder de verantwoordelijkheid van de NT2-docent zelf. Naast deze georganiseerde vormen zijn er ook tal van voorbeelden waarbij een buren elkaar ondersteunen, zonder dat hier een organisatie aan te pas komt.

De coördinator koppelt anderstaligen aan taalvrijwilligers. Zij spreken iedere week af om de Nederlandse taal op een informele manier te oefenen. Een ontmoeting duurt vaak 2 uur. Na ongeveer 1 jaar (afhankelijk van de organisatie) eindigt het taalcoachtraject en stroomt de anderstalige vaak door naar activiteiten buitenshuis, zoals een cursus of vrijwilligerswerk. Er ontstaan waardevolle contacten tussen mensen en er vloeien dikwijls vriendschappen uit voort.

Wie meldt zich aan voor taalcoaching?

De anderstaligen die terechtkomen of zich aanmelden bij taalvrijwilligersorganisaties, zijn afkomstig uit alle windstreken van de wereld en wonen om verschillende redenen in Nederland. Wat opvalt is dat de groep enorm divers is: van mensen met een

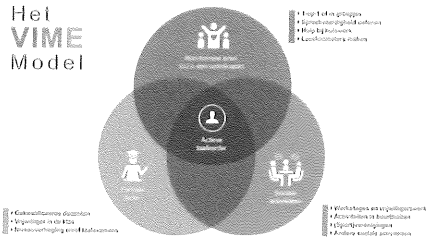
vluchtelingenachtergrond die net in Nederland zijn aangekomen, tot mensen die al tientallen jaren in Nederland wonen, en alles daartussen. Sommige anderstaligen spreken al redelijk goed Nederlands, anderen nog niet zo goed.
De groep taalvrijwilligers in het netwerk van Het Begint met Taal is eveneens divers: van jonge starter met een drukke baan tot senioren die net met pensioen zijn, van stad tot platteland. Vrouwen zijn over het algemeen in de meerderheid onder de groep vrijwilligers. Opvallend is dat vrijwilligers vaak erg trouw zijn, 32% blijft tussen de 1 en 3 jaar actief en nog eens 32% doet dit 4 tot 7 jaar.

Taalvrijwilligersorganisaties in het hele land

De maatschappelijke organisaties die taalcoaching uitvoeren zijn divers: van kleine buurtgroepen, tot grote vrijwilligersorganisaties of bijvoorbeeld afdelingen van welzijns-, vluchtelingenorganisaties en bibliotheken. Bij ongeveer de helft van alle taalvrijwilligerorganisaties worden coördinerende taken vaak ook door vrijwilligers uitgevoerd, bij de andere helft is ook een betaalde staf aanwezig. Het landelijk platform Het Begint met Taal (HBMT) is 10 jaar geleden door taalvrijwilligersorganisaties opgericht om hen te versterken bij het slim organiseren van taalcoaching. HBMT ondersteunt alle coördinatoren en vrijwilligers met trainingen, bijeenkomsten, materiaal en aanbod om taalcoaching slim te organiseren. Op dit moment zijn circa 160 taalvrijwilligersorganisaties op circa 250 locaties bij het platform aangesloten. Het gezamenlijke doel: taalcoaching effectiever, zichtbaarder en overal waar nodig beschikbaar maken, zodat meer anderstaligen mee kunnen doen.
Als taaldocent kun je dit platform benutten en gebruik maken van het netwerk, van de taalcoachmaterialen en van de expertise rondom vrijwilligersmanagement bijvoorbeeld. Hierdoor is het makkelijk om naar lokale partners door te verwijzen.

Vrijwilligers in verschillende domeinen

Vanuit Het Begint met Taal geloven we dat taalvrijwilligers van toegevoegde waarde zijn *in aanvulling op* formeel onderwijs, niet als vervanging. Juist door de samenleving te betrekken bij de integratie van anderstaligen, kunnen we met elkaar meer bereiken. Om in kaart



Figuur 1

te brengen wie welke rol daarin heeft – als taalaanbieder, als vrijwilligersorganisatie, als beleidsmaker, etc – hebben we samen met o.a. het ITTA het VIME model ontwikkeld (zie figuur 1). De leerder is binnen de verschillende domeinen actief: formeel leren, non-formeel leren en sociale activiteiten. Hierin is deels overlap. Vrijwilligers kunnen op al deze domeinen worden ingezet, in verschillende rollen.
Met formeel leren bedoelen we het leren in een setting waarbij de trajecten worden afgesloten met een officieel diploma dat erkend wordt door het ministerie, bij de trajecten binnen het non-formeel leren worden de trajecten juist *niet* afgesloten met een officieel diploma. Met sociale activiteiten bedoelen we het leren waarbij er niet gericht aan een taalleerdoel wordt gewerkt, maar het leren van de taal indirect plaatsvindt, door de activiteiten die gedaan worden.

Taalcoaching goed organiseren: inhoud en organisatie

Met taalcoaching kun je hele mooie resultaten bereiken. Het goed organiseren van taalcoaching vraagt van coördinatoren kennis van vrijwilligersmanagement, zoals werving, selectie en begeleiding van mensen, het monitoren van kwaliteit en samenwerking met tal van lokale partners. Ook vraagt het om inhoudelijke kennis, zoals over tweede taalverwerving.

Bij Het Begint met Taal zien we dat er in het algemeen vijf belangrijke focusgebieden rondom vrijwilligers zijn die ervoor zorgen dat taalcoaching de anderstalige veel oplevert:

1. **Focus op spreken en luisteren**
   Op de taalschool wordt de basis voor de taal gelegd door een taaldocent. Daar leert de deelnemer vooral lezen, schrijven, goede uitspraak en grammatica. De taallessen en taalcoaching zijn het meest effectief als zij goed op elkaar aansluiten. De taalvrijwilliger bevordert het leerproces van de anderstalige door veel samen te spreken. Door samen gesprekken te oefenen, krijgt de deelnemer het zelfvertrouwen en de vaardigheid om ook met andere mensen in het Nederlands een gesprek te voeren. Als taalvrijwilliger focus je op taal oefenen en stimuleer je de anderstalige om zelf actief de taal in de praktijk te spreken.
   Ook wil je graag dat de anderstalige actiever deel kan nemen in de maatschappij. Taalkoppels gaan samen op zoek naar wat de

anderstalige in zijn/haar omgeving kan doen om het oefenen van de taal nog meer te stimuleren. Denk aan vrijwilligerswerk, een opleiding, een sport, een activiteit in het buurtcentrum of een training volgen om digivaardiger te worden.

2. **Werken met speciaal taalcoachmateriaal**
   Als taalvrijwilliger is het handig om met taalcoachmateriaal te werken, zoals SpreekTaal, Taal in de Praktijk en Gezonde Taal. Goede taalcoachmethodes zijn zo opgebouwd dat de anderstalige zijn/haar woordenschat uitbreidt en handige zinnen oefent die hij/zij direct kan gebruiken in het dagelijks leven. Bij die methodes ligt de nadruk op spreken en luisteren. De materialen zijn ontwikkeld samen met experts, zoals de Vrije Universiteit en ITTA, taalvrijwilligersorganisaties en uitgebreid getest in de praktijk. Er wordt gebruik gemaakt van tal van verschillende actieve werkvormen, zoals rollenspellen, woordspinnen en spreekbeurten. Door samen interactief bezig te zijn, wordt een fijne sfeer gecreëerd en ontstaan er veel mogelijkheden om te communiceren.

3. **Ondersteuning via trainingen**
   Hoe doe je dat: beginnen met taalcoaching? Hoe weet je hoe je iemand het beste kunt begeleiden? Dit zijn veelgehoorde vragen van coördinatoren en vrijwilligers. Tijdens de trainingen van Het Begint met Taal leren vrijwilligers hoe je taalcoaching vormgeeft en welke materialen en werkvormen zij kunnen gebruiken. Of hoe ze effectief feedback kunnen geven, bijvoorbeeld op de spreekvaardigheid. Voor coördinatoren is er eveneens een uitgebreid trainingsaanbod beschikbaar. Mensen kunnen kiezen uit verschillende trainingenvormen, zoals klassikale trainingen, online webinars, e-learning en persoonlijke e-coaching, passend bij de vrijwilligers en organisatie. Zo kunnen vrijwilligers met nieuwe inspiratie gelijk aan de slag.

Taalcoaching is effectief
Onderzoek laat zien dat taalcoaching ervoor zorgt dat:

- de taalvaardigheid van anderstaligen wordt vergroot.
- anderstaligen sneller meedoen in de samenleving. Na het volgen van een taalcoachtraject kunnen anderstaligen sneller hun eigen zaken regelen. Ook blijkt dat 30% nadien betaald werk gaat doen en 20% gaat verder met een cursus of opleiding.
- vrijwilligers een positiever beeld krijgen van anderstaligen.
- de combinatie van een goede taaldocent en het oefenen in de praktijk de beste manier van goede taalverwerving is. Taalvrijwilligers halen mensen uit hun isolement en maken het oefenen mogelijk.

4. **De kwaliteit bewaken**
   De leervraag van de anderstalige staat altijd centraal bij taalcoaching en vormt de basis bij het bepalen wat een goed resultaat is. Bepaalde kernpunten staan altijd centraal, zoals spreekvaardigheid, zelfvertrouwen en participatie. Het Begint met Taal ondersteunt coördinatoren in hoe je taalcoaching slim en effectief organiseert. Daarnaast bieden we tools aan om het organiseren, begeleiden en monitoren van taalcoaching makkelijker te maken. Een mooi voorbeeld hiervan is de online Tool voor Taalcoaching, die helpt bij het bewaken van de kwaliteit en het in kaart brengen van de resultaten.

5. **Samenwerking en doorverwijzing**
   Taalvrijwilligersorganisaties werken met tal van lokale partners samen. Het Begint met Taal ondersteunt coördinatoren in hoe zij effectief kunnen samenwerken en goed kunnen doorverwijzen, bijvoorbeeld naar formeel onderwijs als een anderstaligen moet inburgeren of naar zorgverleners als blijkt dat er eerst andere zorg nodig is. Ook voor het 'warm' kunnen doorverwijzen is samenwerken belangrijk. Na afloop van een taalcoachtraject stromen anderstaligen vaak door naar vervolgactiviteiten, zoals vrijwilligerswerk of opleiding.

Werelden verbinden

Anderstaligen bevinden zich op allerlei gemeentelijke beleidsterreinen, zoals volwasseneneducatie, laaggeletterdheid, participatie, integratie en emancipatie. Hoe zorgen we ervoor dat de samenwerking tussen de domeinen formeel leren, non-formeel leren en sociale activiteiten uit het VIME-model (nóg) beter met elkaar verbonden raken? Bewust met elkaar in contact zijn en van elkaar weten wat we doen helpt al enorm. Voor zowel de taaldocent als voor de coördinator van een taalvrijwilligersorganisatie loont het om de samenwerking op te zoeken.

Vanuit Het Begint met Taal maken we ons er sterk voor dat er in de nieuwe Wet Inburgering een vaste verbinding komt tussen formeel leren, non-formeel leren en sociale activiteiten. Hoewel de wil groot is – de bevlogenheid in dit werkveld is zeer bewonderenswaardig – is de verbinding nog lang niet altijd vanzelfsprekend. Hieronder een aantal tips hoe we de samenwerking kunnen versterken.

Wat kun je als NT2-docent (en coördinator) doen?

1. **Warm doorverwijzen**
   Soms gaan nieuwkomers zelf op zoek naar een taalvrijwilliger, maar vaak is wat extra hulp gewenst. Als NT2-docent kun je verschillende dingen doen om hierbij te helpen. Zo kun je tijdens de les laten zien waar een taalvrijwilliger mee kan helpen. Op de website van Het Begint met Taal (www.hetbegintmettaal.nl) vind je filmpjes en materiaal die je hiervoor kunt gebruiken. Daarnaast kun je de coördinator van een lokale organisatie uitnodigen om over taalcoaching te vertellen. Hij/zij kan dan gelijk een afspraak inplannen met de cursisten die interesse hebben, zodat ze snel gekoppeld worden aan een vrijwilliger. Een bezoekje brengen met de klas naar een taalcafé is ook altijd een succes. Anderstaligen zien dan gelijk wat het inhoudt en kunnen zich laten informeren over ander taalcoach-aanbod. Dit is gelijk een leerzame buitenschoolse opdracht waar cursisten in de praktijk kunnen oefenen.
   Wil je weten welke taalvrijwilligersorganisatie in jouw gemeente actief is? Kijk op de website www.hetbegintmettaal.nl voor een actueel overzicht.

2. **Elkaars expertise delen**
   Als NT2-docent heb je expertise over tweede taalverwerving en weet je als geen ander hoe het leerproces van taalleerders eruit ziet. Hoe geef je bijvoorbeeld effectieve feedback op spreekvaardigheid bij bepaalde leerders? Wat zijn aspecten die in de klas worden uitgelegd (en bepaalde NT2-expertise vragen)? Belangrijke punten, waar bij taalcoaching niet altijd aandacht voor is, gezien de diversiteit bij de doelgroep. Coördinatoren zijn sterk in het verbinden van verschillende mensen, het werven, begeleiden en binden van vrijwilligers en zij weten vaak veel over de situatie van de betrokkenen. Het is heel leerzaam om een duidelijk beeld te krijgen van elkaars toegevoegde waarde. Soms geven taalscholen presentaties of trainingen aan vrijwilligers, bijvoorbeeld over hoe het er aan toegaat in de klas. Ook zijn er voorbeelden van taalvrijwilligersorganisaties die vrijwilligers, die worden ingezet in de klas, trainen en begeleiden, zodat de taaldocent daar niet mee wordt belast. Door tools te benutten om taalcoachtrajecten slim te monitoren, scheelt dat enorm veel tijd.

3. **Samen sta je sterk**

   Als NT2-docent en coördinator kom je dagelijks in contact met

anderstaligen, waardoor je samen enorm veel expertise hebt over deze doelgroep. Deze kennis bundelen is enorm waardevol. Veel beleidsmakers, van overheid en politiek bijvoorbeeld, zijn verantwoordelijk voor een deel van de hele diverse groep anderstaligen: inburgeraar, arbeidsmigrant of laaggeletterde, en kennen het complete verhaal dan lang niet altijd. Door samen op te trekken en verhalen te verzamelen kun je meer bereiken. Een mooi voorbeeld is een recente samenwerking tussen een taalschool, taalvrijwilligersorganisatie en een leerwerkbedrijf, waarbij een slimme koppeling wordt gemaakt tussen taalles, taalcoaching en de werkvloer. Doel: anderstaligen sneller aan het werk krijgen met de samenleving, zodat zij kunnen meedoen en mensen leren kennen. In veel gemeenten zijn lokale taalnetwerken actief alle taalaanbieders én taalvrijwilligersorganisaties aan deel kunnen nemen. Altijd goed om hierbij aan te sluiten.

We staan voor de maatschappelijke uitdaging om de integratie van nieuwkomers en de sociale cohesie in de samenleving te versterken. Om dit te bereiken hebben we elkaar – NT2-docenten en taalvrijwilligers - keihard nodig: taal oefen je ten slotte nooit te weinig. Met elkaar kunnen we meer anderstaligen ondersteunen en de samenleving via taalvrijwilligers betrekken bij de integratie. Ik geloof er sterk in dat het hier in Nederland mooier wordt als we nóg meer met elkaar in gesprek gaan, in én buiten het klaslokaal.

Literatuur

Centraal Bureau voor de statistiek (2016); Eenzaamheid in Nederland

CINOP (2016); Aantal anderstaligen met een taalvraag.

KB en Probibio (2018); Opbrengsten van taalcafés en cursussen digitale vaardigheden.

Regioplan (2011); Meer dan taal alleen.

Verwey-Jonker Instituut (2013); Verduurzamen van informele taalondersteuning.

Verwey-Jonker Instituut (2018); Vluchtelingenwerk Integratiebarometer.

RELEVANTE ALGEMENE EN THEORETISCHE ACHTERGRONDEN BIJ HET BUITENSCHOOLS LEREN

SIMON VERHALLEN
BVNT2

Introductie

Een deel van de volwassen NT2-leerders heeft in het eigen land een langdurige opleidingsachtergrond, maar de meerderheid heeft weinig of geen, of een aantal jaren onderwijs gevolgd. Zij zijn niet erg gewend aan het leren in de schoolbanken. Voor die groep is het buitengewoon belangrijk om het leren en oefenen in de klas af te wisselen met praktijkleren in alledaagse situaties. Nog ongeacht de opleidingsachtergrond van de taalleerder is een andere hoofdreden om naar zowel binnenschoolse als de buitenschoolse taalverwerving te kijken, het feit dat bij taalvaardigheidsontwikkeling altijd sprake is van een combinatie van gestuurde naast ongestuurde (spontane) taalverwerving.
Met betrekking tot taalonderwijs aan anderstaligen (NT2, alfabetisering, taalvaardigheidsverhoging) is er wel enige historie waarik een moment aandacht voor zou willen vragen omdat het relevant is voor dit thema. In Nederland was jarenlang het onderwijs aan anderstaligen en de alfabetisering het werk van vrijwilligers; in buurthuizen, in parochiezaaltjes en op volkshogescholen. Sinds 1980 is daar langzaam verandering in gekomen. Samen met de moedermavo kwam ook de basiseducatie en kwamen er ook middelen voor de betaling van de daartoe opgeleide docenten. In die periode werd zelfs de bijdrage van onbetaalde vrijwilligers niet door iedereen echt geapprecieerd; het was immers een echt vak geworden. Vanaf de komst van de Wet Inburgering Nieuwkomers in 1998 en de daarbij behorende financieringsgrondslag werd het NT2 vooral beschouwd als een schoolse aangelegenheid. Er was dus een beweging geweest van buitenschools naar binnenschools. Daar is de laatste 10 jaren wel weer wat aan veranderd. Er wordt naast binnenschoolse activiteiten ook fanatiek gezocht naar buitenschoolse activiteiten.
Voor de verschillende modaliteiten in de NT2-trajecten worden verschillende begrippen gebruikt, die vaak als contrastief paar of als uitersten van dezelfde schaal worden gezien, maar soms ook als opeenvolgende stappen in een cyclus:

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

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

Rijke historie in NT2

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

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

Bij die activiteiten waren bijna altijd "leken" betrokken die in het buitenschoolse domein ondersteuning boden: ondersteuners op de werkvloer, stagebegeleiders, taalmaatjes, taalcoaches, buddies, vrijwilligers vluchtelingenwerk, vrijwilligers Gilde-Samenspraak, tutors (ouderejaars studenten of cursisten), etc. etc. In bijna alle gevallen werden die buitenstaanders in meerdere of mindere mate betrokken bij het leerproces in de klas en werden ze ook direct vanuit de klas en de docent aangestuurd. Overigens vaak in een heen-en-weer proces; ervaringen en opbrengsten van het oefenen buiten de klas werden dan weer stof voor activiteiten in de klas. We zullen daar verderop nog op terug komen.
Er is in de jaren 90 en daarna wel veel onderzoek gedaan naar het buitenschoolse leren en naar de organisatie van de buitenschoolse componenten van het NT2-onderwijs. De belangrijkste bronnen van kennis zijn:

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

Uitgaan van de taalleerder en taalvaardigheidsontwikkeling

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

een goede opbouw en goede omstandigheden te organiseren bij oefening en training.
In zijn openingslezing voor de eerste grote Nederlandse conferentie over het buitenschoolse NT2-leren in 1996 in Amsterdam, presenteerde prof. René Appel een model waarin de uitkomsten van verschillende aspecten van onderzoek naar tweedetaalverwerving van volwassenen werden samengebracht. Hij toont aan dat een succesvolle tweedetaalleerder zowel aan gestuurde als ongestuurde taalverwerving wordt onderworpen en dat ook altijd in binnen- en buitenschoolse contexten doet.
-*Binnenschools gestuurd;* de lessen binnen de school waarin via docent en lesmateriaal het leerproces wordt gestuurd; gericht op taalaspecten en taalvaardigheden die de cursist onder de knie moet krijgen, zoals de goede uitspraak van klanken en een goede intonatie, de juiste spelling en grammaticale structuren, de regels achter zulke aspecten en de oefening ermee; de foutenanalyse; de herhaling van onvoldoende beheerste onderdelen; etc.
-*Binnenschools ongestuurd;* taalverwerving in de les op basis van het natuurlijk taalaanbod en de interactie met andere leerders, en ook de zelfstandig te lezen boeken en artikelen; het bekijken van video's, e.d.
-*Buitenschools ongestuurd*; taalvaardigheidsontwikkeling op basis van alledaags taalaanbod (lezen van teksten, boeken, kranten, televisie beluisteren, sociale contacten, gesprekken in de buurt, gesprekken op de school van de kinderen en bij instanties, schrijven van mails, van briefjes, teksten op werk e.d.).
-*Buitenschools gestuurd;* oefenen buiten school, op aanwijzing en naar voorbeelden van docent en lesprogramma; deelnemen aan leer- en oefenactiviteiten; onder begeleiding van vrijwilliger.
We zien dat er op twee manieren naar ongestuurde en gestuurde taalontwikkeling wordt gekeken. Bij ongestuurde taalontwikkeling is de taalverwerver zelf druk in de weer en ook zelf voor een groot deel verantwoordelijk voor de uitlokking van taalgebruik bij gesprekspartners, voor de intake van taalgebruik, etc. Er is veelal sprake van minder gecontroleerd, meer op communicatie gericht, minder monitoring op het taalgebruik van de leerder, etc. Communicatie is ook meer gericht op de inhoud en het gespreksonderwerp en op de interactie met de gesprekspartner i.p.v. op de (correcte) vorm van het taalgebruik. Ook kranten lezen en televisiekijken en zulke alledaagse activiteiten worden tot de ongestuurde taalverwerving gerekend. Wat niet wil zeggen dat de activiteit buitenschools geheel een vrije activiteit is; het kan door een docent zijn opgedragen en de leerder kan taken uitvoeren en oefeningen doen die hem in de les waren opgedragen en voorgedaan.

Bij gestuurde taalverwerving gaat het vooral om activiteiten en oefeningen waarin de docent en de methode hebben gestuurd; er is planning en organisatie in klassenverband. Er is een stelselmatige en stapsgewijze opbouw van de verschillende onderdelen van taalvaardigheid. Er is voor elk onderdeel ook een passende didactiek. Mogelijk zijn verschillende cursisten met verschillende dingen bezig omdat de docent de taken aanpast aan de situatie, het niveau of de tekortkomingen van de taalleerder. In de buitenschoolse context kan ook een directe of indirecte sturende rol van een begeleider aan de orde zijn, bij voorbeeld door de feedback en de hulp die geboden wordt.
De meeste taalleerders hebben soms tegenover die verschillende modaliteiten (binnenschools en buitenschools) een ambivalente attitude. De binnenschoolse situaties zijn veiliger, passen beter bij wat men gewend was (onderwijs eigen land) en levert de mogelijkheid om met kleine stapjes te oefenen. Ook is er altijd de helpende hand van de docent. In het binnenschoolse kan een taalleerder ook rustig op zoek naar regels en kan de taalleerder ook zijn eigen situatie en vorderingen vergelijken met die van anderen. Toch laat onderzoek vaak zien dat veel buitenschools taalcontact de beste indicatie is voor taalleersucces. De Australische onderzoeker Nunan (1991) rapporteert over onderzoek waarin tweede taalleerders (achteraf) moesten aangeven in welke situaties men de tweede taal het beste geleerd had; veel van de genoemde situaties waren natuurlijke en buitenschoolse situaties.

Taalcontact

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

De gouden combinatie

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

De positie en de rol van de NT2-docent

De docent is degene die als eerste verantwoordelijk is voor richting en tempo van het leerproces van de taalleerder. De docent is degene die op maat kan leveren en weet waar op gelet moet worden in de voortgang van het leerproces. De docent is ook degene die de taalleerder kan opjutten of intomen en kan hoeden voor misstappen. Door zijn of haar kennis en door de ervaring.
Het profiel van de competenteNT2-docent gaat uit van de juiste kennis en vaardigheden en de juiste attitudes ten opzichte van het leren en de leerder. De competente NT2-docent is taalkundig goed onderlegd en is thuis in de toegepaste linguïstiek. De competente NT2-docent is op de hoogte van de belangrijkste taalontwikkelingstheorieën, van de verschillen en overeenkomsten van moedertaalverwerving en tweede-taalverwerving, van de best passende didactiek voor de verschillende onderdelen van taalvaardigheid en van de best passende didactiek voor verschillende type leerders. De competente NT2-docent herkent ook snel mogelijke valkuilen voor bepaalde leerders en traceert tekortkomingen en herkent ook de kenmerken van bepaalde gedragingen van bepaalde soorten leerders. En kan daar dus adequaat op reageren.
Een competente NT2-docent is niet alleen competent in het vak Nederlands als tweede taal en in het les geven, maar ook competent in het samenwerken met collega's en in het samenwerken met professionals buiten de eigen afdeling en buiten de school. Daarvan moet hij/of zij ook bewijzen kunnen leveren.
Een competente NT2-docent is ook bekend met de verschillende niveaus zoals die zijn beschreven in het ERK (het Europees Referentiekader) en het daarvan afgeleide Raamwerk NT2. Op die

manier kan de competente NT2-docent ook passend onderwijs bieden in het geval er bij voorbeeld twee niveaus, of zowel beginners als half-gevorderden in zijn/haar groep zitten.
Appel laat in zijn artikel (1997) zien dat de taaldocent met de juiste ingrepen en met de juiste regie de beide taalverwervingsprocessen goed benut en in de gaten houdt. Het is bekend dat migranten die uitsluitend de taal verwerven, of hoofdzakelijk, in het ongestuurde en buitenschoolse domein, de neiging ontwikkelen om fouten te internaliseren en zodoende een tussentaal ontwikkelen waar ze bijna nooit meer vanaf komen. Wie wel eens met oudere gastarbeiders heeft gesproken zal dit snel herkennen; velen van hen hebben weinig taalscholing gehad en hebben een taalvaardigheid in de praktijk (op het werk) ontwikkeld, zijn onvoldoende gecorrigeerd tijdens de best passende fase en onvoldoende geholpen door met de juiste oefeningen verbeteringen aan te brengen; zij komen nooit of met veel moeite van hun fouten af. Dat zouden we in ieder geval zeker moeten voorkomen. Hij wijst ook op de nadelige gevolgen van het te veel gehecht raken aan de beschermde omgeving van een klas of een binnenschoolse situatie (geldt overigens ook voor het te veel gehecht raken aan de veilige thuisomgeving). Dat geldt ook voor het uitsluitend in een studeerkamer de vreemde taal leren. Zonder natuurlijke taalcontacten zullen bepaalde aspecten van taalgebruik (het taalverstaan in het algemeen; het beluisteren en begrijpen van veel verschillende taalgebruikers; het kunnen duiden van taalgebruik in relatie met de context, het omgaan met tongvallen en streektaalgebruik, e.d.) niet goed ontwikkeld worden.

De positie en de rol van de begeleider (vrijwilliger)

In het bovenstaande is al veel gezegd over de belangrijke rol van de begeleider/vrijwilliger. De positie van de begeleider in het taalverwervingsproces is wel duidelijk. Maar er is meer dan de taalverwerving. Een begeleider/vrijwilliger draagt op een speciale manier bij aan de maatschappelijke integratie van de inburgeraar en de laaggeletterde; letterlijk en figuurlijk wordt de leerder geïntroduceerd in de wereld van de geletterden, in de wereld van de taalvaardigen en dus de succesvolle burgers in de samenleving. De leerder kan een netwerk opbouwen en de begeleider is daarin een sleutelfiguur. De begeleider fungeert dus vaak als een tussenpersoon.
Daarnaast heeft de begeleider een belangrijke rol in de ontwikkeling van een positief zelfbeeld bij de leerder (met name de laaggeletterde) en biedt de begeleider een zeker comfort. Veel allochtonen zal het niet ontgaan dat er groepen in de Nederlandse samenleving zijn die zich graag negatief uitlaten over vluchtelingen en andere migranten. De

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

De broodnodige herhaling

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

Contextualiseren

Er is nog een belangwekkend aspect van taalontwikkeling en taaldidactiek dat in dit verband aandacht verdient. In de vakliteratuur

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

Zelfstandig acties gaan ondernemen

In de literatuur over buitenschools leren komen we vaak het thema zelfstandig leren en zelfstandig oefenen tegen (zie ook Appel '97 en Emmelot '97). De buitenschoolse oefening in realistische situaties zou de taalleerder beter voorbereiden op het zelfstandig uitvoeren van taaltaken, zo is de opvatting. In een onderzoek van de UvA (ITTA, Witte & Zekhnini, 1995) is gekeken naar de mate waarin volwassen

migranten, met veel of weinig onderwijs in eigen land en met veel of weinig taalles in Nederland), zich bekwaam achten om taaltaken zelfstandig uit te voeren. Ongeacht taalniveau en onderwijsachtergrond kwam er een sterk beeld van wel/niet zelfstandig handelen naar voren. Taalleerders evolueren zelf van een fase van vermijdingsstrategieën via tussenstappen naar de fase van zelfstandige strategieën. Bijna alle leerders volgden dezelfde route: wanneer men – op het werk – een taak, gecombineerd met taal (een taaltaak) moest uitvoeren:

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

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

Het combineren van de rollen van docenten & (externe) begeleiders/vrijwilligers

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

proces en niet primair op het product. Zorgt voor terugkoppeling naar de schoolse situaties en de docent. Zorgt voor veel herhaling (kilometers maken; vaak hetzelfde). De begeleider evalueert met de leerder en helpt nieuwe leerpunten verzamelen.
Soms zal een taaldocent van de hulp van een begeleider gebruik maken om tijdens of naast de cursus met een klein groepje aparte aanvullende of herhalingsoefeningen te doen. Een goed voorbeeld hiervan is het Ralfi-lezen bij laaggeletterden: met een goed geïnstrueerde begeleider leest een tweetal of drietal laaggeletterden enkel malen per week apart een aantal geselecteerde teksten hardop. Volgens de Ralfi-methodiek. Dat gebeurt ook veel in het basisonderwijs.
De begeleider is vanzelfsprekend voor zijn/haar rol geïnstrueerd en opgeleid. Zie ook de bijdrage over Het Begint met Taal in deze bundel.
Er zijn natuurlijk ook begeleiders / vrijwilligers actief in de ondersteuning van anderstalige volwassenen en jongeren zonder dat er een samenwerkingsverband is met NT2-docenten . Denk aan de vrijwilligers van de Voorleesexpres, de vrijwilligers van Het Gilde-Samenspraak, e.d. Het moge echter wel duidelijk zijn dat er een sterke voorkeur is voor het verbinden van de hulp van begeleiders bij taalontwikkeling en ontwikkeling van kennis van de Nederlandse samenleving en arbeidsmarkt van nieuwkomers, aan de taalcursussen voor deze anderstaligen.

Werken in een samenwerkingsverband; geen verdringing

Alles pleit ervoor om taaldocenten en begeleiders samen te brengen in enig samenwerkingsverband ten behoeve van een succesvolle taalopleiding van migranten. Voor beiden is er een hoop te doen en voor de taalleerder is het belangrijk dat beide terreinen van taalontwikkeling aan elkaar gekoppeld zijn.
Het spreekt voor zich dat docenten en begeleiders elkaar niet in de weg gaan zitten. Een taaldocent moet niet zelf allerlei excursies gaan uitvoeren en buitenschoolse activiteiten ontplooien. Daarvoor kan hij de hulp inroepen van een begeleider. Dat is kostenefficiënt want de begeleider is doorgaans een onbezoldigde vrijwilliger die zich vrij maakt voor een goed doel. Zo is het ook niet de bedoeling dat vrijwilligers zelfstandig in een klas onderwijs gaan verzorgen. De lestaak is immers voorbehouden aan de competente docent, zoals dat ook elders in het Nederlandse onderwijs normaal is.
Het spreekt ook voor zich dat verantwoordelijke instanties (de overheid en gemeenten) het werken vanuit samenwerkingsverbanden faciliteren. Het is tegenwoordig erg in om “alles aan de markt” over te laten, maar in dit geval is sturing en ondersteuning van de overheid wel op zijn plaats.

Literatuur

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

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

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

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

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

LEREN LEVENSLANG EN LEVENSBREED

JEANNE KURVERS
TILBURG

Introductie

`Inburgering faalt´. Dat hebben we de laatste tijd veelvuldig gehoord. Dat gegeven is overigens niet nieuw. Ook de jaren na de invoering van de eerste wet op de inburgering (WIN) in 1998 werd met regelmaat bericht dat de inburgering faalde. In die wet werden overigens geen harde taaleisen gesteld (er was alleen inspanningsverplichting), maar werd wel een streefniveau genoemd. Toch werd in de evaluaties met regelmaat vastgesteld dat inburgeraars faalden omdat ze het streefniveau niet gehaald hadden, of - iets milder - geen niveaustap hadden gemaakt. Er werden allerlei maatregelen genomen, zoals een Taskforce, en een Deltaplan Inburgering. Politieke gebeurtenissen zoals 9/11 (2001) en de moord op Theo van Gogh (2002) en de daarmee gepaard gaande verharding in het politieke klimaat, leidden tot nieuwe wet en regelgeving, eerst in 2007, daarna in 2013, in beide gevallen met resultaatverplichting (onder meer A2 op taalniveau en A1 voor toelating tot Nederland) en vervolgens ook het vrije marktprincipe.
De regelgeving uit 2013 was contraproductief. Dat blijkt uit de alarmerende cijfers en een zeer kritisch rapport van de Rekenkamer (Rekenkamer, 2017) en van bureau Significant (2018).
Het rapport van de Rekenkamer signaleert bijvoorbeeld dat slechts 39% van de kandidaten die opgingen (ontheffingen dus niet meegerekend) binnen de vastgestelde periode slaagden. In de periode 2007-2012 was dat nog 78%. Van degenen die slaagden had bovendien slechts 2% het examen op B1-niveau afgelegd (een forse daling). En wie mocht denken dat dit enkel kwam omdat de Rekenkamer alleen de eerste lichting na de nieuwe wet onder de loep nam: de bredere evaluatie van bureau Significant geeft bepaald geen gunstiger beeld. De Volkskrant kopte dan ook: "markt voor inburgeringstoets zorgt voor perverse prikkels". (VK, 24 jan. 2017). We kennen allemaal de schrijnende verhalen die het systeem met zich meebracht.
Gemeenschappelijk aan die evaluaties is de maat die gehanteerd wordt: geslaagd voor het inburgeringsexamen in de daarvoor gestelde tijd. Zoals in de periode na 1998 vooral gekeken werd of kandidaten het

streefniveau van de wet haalden, of tenminste een niveaustap hadden gezet, wordt de laatste jaren in de evaluaties steeds gekeken of kandidaten geslaagd zijn voor het inburgeringsexamen binnen de daarvoor bij wet vastgelegde periode.
De vraag die dan ook gesteld kan worden (en ook al vaker gesteld is) is of die wijze van evalueren niet een versmalling is van inburgering tot het toetsen van taalvaardigheid en feitenkennis. Voordat de wet van 2013 in werking trad, is er ongetwijfeld al vaker op gewezen dat die nieuwe wet waarschijnlijk opnieuw zou leiden tot krantenkoppen over falende inburgering.
Minister Koolmees heeft, met zijn departement, in elk geval gehoor gegeven aan de signalen uit het veld en een begin gemaakt maakt met verbetering van het inburgeringsbeleid. Hij wil zich baseren op wetenschappelijk onderzoek, hij wil inzetten op zowel werken als leren en hij ziet de noodzaak van maatwerk: "De apotheker uit Aleppo, de analfabete Eritreër, de Marokkaanse Nederlander die hier is geboren: iedereen moet anders benaderd worden." (Koolmees, 2018) Inmiddels is er een brief naar de Tweede Kamer met zijn beleidsvoornemens.
Bestaat er wetenschappelijke onderbouwing voor die combinatie van binnenschools en buitenschools, voor de integratie van leven en leren? Zijn er wetenschappelijk onderbouwde onderzoeksuitkomsten waarin op een bredere basis gekeken wordt naar de effectiviteit van programma's op de mate van actieve deelname in een samenleving?
Vanuit taalverwervingsonderzoek is er toenemende aandacht voor 'usage-based' benaderingen van taalleren, die er in essentie op neerkomt dat mensen vooral een taal leren door ze te gebruiken (zie Dietha Koster elders in dit nummer). In deze bijdrage wordt vooral ingegaan op onderzoek naar geletterdheid.

Op weg naar longitudinaal onderzoek

Inburgeren en daadwerkelijk participeren kosten (veel) tijd en moeite; de korte termijnevaluaties van de inburgeringsexamens lenen zich daar eigenlijk niet voor. Het zou heel goed zijn ook te kijken naar de lange-termijneffecten van verschillende benaderingen van de ontwikkeling van geletterdheid en inburgering. Maar lange termijn onderzoek is tijdrovend en kostbaar. Voor zover ik weet is dat in Nederland naar inburgering nog nooit uitgevoerd.
Maar wellicht kunnen we ons voordeel doen met longitudinaal onderzoek dat wel is uitgevoerd: een groot longitudinaal onderzoek dat in de Verenigde Staten werd uitgevoerd en waarin op langere termijn werd gekeken naar de impact van volwasseneneducatie op laaggeletterden. Dus niet specifiek naar tweedetaal-leerders, maar

laaggeletterden in brede zin. Ik volg in het navolgende enkele publicaties van Stephen Reder (projectleider van dat onderzoek) op de voet. Er waren een paar belangrijke aanleidingen voor dat onderzoek:
(a) Het meeste onderzoek naar de ontwikkeling van geletterdheid van volwassenen kijkt naar veranderingen op de korte termijn,
(b) Er wordt alleen gekeken naar lees- en schrijfvaardigheid en niet naar wat mensen doen met geschreven taal.
(c) In de meest studies wordt alleen gekeken naar deelnemers aan een programma. Het is dan moeilijk om te zien of er een patroon zit in deelname aan cursussen, of om de impact van deelname aan programma's op de lange termijn vast te stellen (zie bijvoorbeeld Beder, 1999; Brooks et al., 2001).

Een longitudinale studie onder laaggeletterde volwassenen

De longitudinale studie naar de ontwikkeling van geletterdheid en het leren van volwassenen (kortheidshalve de LSAL studie) werd uitgevoerd in opdracht van de federale overheid van de V.S. aan de Portland State University en het National Center for the study of adult learning and literacy.
De onderzoekers wilden niet alleen weten hoe het zat met de groei van lees- en schrijfvaardigheid, maar vooral ook kijken naar het gebruik dat mensen thuis of op het werk maakten van geschreven taal door de tijd heen. Kortom, ze wilden eventuele toename van taalvaardigheid in verband kunnen brengen met de buitenschoolse activiteiten.
LSAL volgde 10 jaar lang diverse groepen laaggeletterden, zowel deelnemers aan lees- en schrijfgroepen in de volwasseneducatie, als niet deelnemers. De vier belangrijkste onderzoeksvragen waren:

1. In welke mate blijven de lees- en schrijfvaardigheid van volwassenen zich ontwikkelen nadat ze van school zijn?
2. Welke patronen zijn er door de tijd in de participatie aan trainingen, onderwijs of andere contexten van leren?
3. Welke levenservaringen hangen samen met de ontwikkeling van geletterdheid en in welke mate dragen programma's lezen en schrijven bij aan de leertrajecten?
4. Wat is de impact van de geletterdheidsontwikkeling van volwassenen op sociale en economische uitkomsten?

De opzet van het onderzoek

De studie onderzocht een steekproef van ongeveer 1.000 laaggeletterden (dropouts die zonder diploma van school gingen) die

gevolgd werden van 1998 tot 2007. Bij de start van het onderzoek was de doelgroep uit de regio Portland tussen 18 en 44 jaar; ze beheersten allemaal het Engels maar waren niet allemaal native speakers. De groep was gelijk verdeeld over mannen en vrouwen, eenderde behoorde tot een minderheidsgroep en 10% was immigrant. Ongeveer een op de drie participanten had naar eigen zeggen te maken gehad met leerproblemen.
Er traden uiteraard veranderingen op in de groep (sommigen behaalden alsnog een diploma, of verhuisden naar een andere regio), maar desondanks bleef ongeveer 90% van de oorspronkelijke steekproef in het onderzoek totdat de dataverzameling in 2007 stopte.

Tussen 1998-2007 werden zes uitgebreide metingen uitgevoerd met diepte-interviews en toetsing van de verschillende vaardigheden bij de respondenten thuis. Bij het eerste interview werden achtergrond gegevens verzameld over de respondent zelf, zijn of haar onderwijsgeschiedenis en gegevens over de familie vroeger en nu.
In de interviews die met regelmaat herhaald werden, werd gevraagd naar de sociale situatie en samenstelling van het huishouden, naar werk en kenmerken van de baan, naar inkomen, naar deelname aan educatie, maar ook naar formele en informele manieren van leren en naar aspiraties.
Elk jaar werd ook een standaard toets voor lees- en schrijfvaardigheid afgenomen (afleiden en verwerken van de informatie in alledaagse geschreven documenten) en werd nagegaan welk gebruik de respondenten maakten van geschreven taal, zoals boeken of tijdschriften lezen, administratie bijhouden of schrijven van notities. Ook werd hen steeds gevraagd naar veranderingen die zich voor hadden gedaan sinds de vorige meting (bijv. Lees je vaker, minder vaak of ongeveer even vaak als je deed toen we je de vorige keer interviewden?). Tijdens het derde jaar werd ook specifieke informatie gevraagd over de leerproblemen die een deel van de informanten op school hadden gehad (Zie voor verdere details Reder, 2009a).
Het zou een nadeel kunnen zijn dat de respondenten allemaal uit dezelfde regio van de V.S. kwamen (Oregon), maar de gegevens van de groep waren heel goed vergelijkbaar met gegevens over het niveau van (laag)geletterdheid in de hele V.S. Een voordeel voor het onderzoek was trouwens wel dat bijna iedereen als kind aan hetzelfde onderwijssysteem had deelgenomen en te maken had met dezelfde arbeidsmarktsituatie. Dat maakte het mogelijk om beter in beeld te krijgen wat precies de bijdrage is van de verschillen in geletterdheid bij de start, in gezinsachtergrond, werkgeschiedenis en deelname aan educatie aan de al dan niet verdere groei in geletterdheid.

Enkele belangrijke uitkomsten

Het kan niet anders, of zo'n uitgebreid en langdurig onderzoek leverde een grote variatie aan bevindingen op over laagopgeleide en laaggeletterde volwassenen. Hierna worden de belangrijkste uitkomsten kort samengevat, steeds aan de hand van de hiervoor vermelde onderzoeksvragen .

1. Ontwikkeling van de lees- en schrijfvaardigheid

De lees- en schrijfvaardigheid van laagopgeleide volwassenen bleef zich gemiddeld langzaam maar gestaag ontwikkelen nadat ze school verlaten hadden. Sommige volwassenen groeiden meer in vaardigheid over de tijd, anderen gingen achteruit, terwijl weer anderen relatief weinig veranderden. Respondenten met een hoge lees- en schrijfvaardigheid gebruikten in hun dagelijks leven ook vaker geschreven taal en omgekeerd. Die uitkomst ligt op zichzelf wel voor de hand: Volwassenen die beter kunnen lezen en schrijven maken meer gebruik van geschreven taal en volwassenen die meer gebruik maken van geschreven taal kunnen ook beter lezen en schrijven.

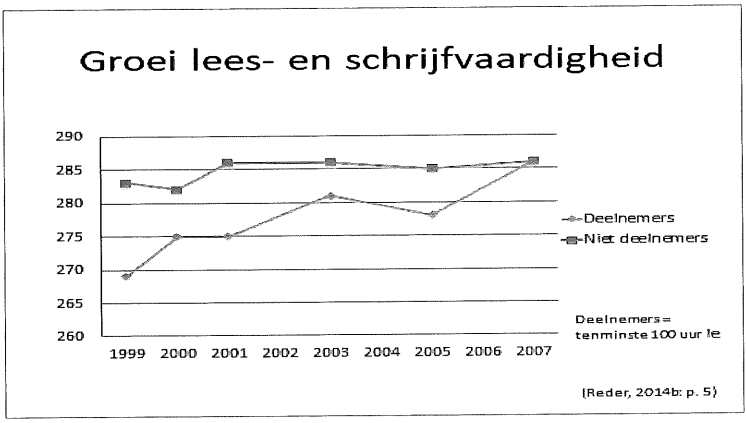
Interessant aan de uitkomsten van dit onderzoek is echter vooral de dynamiek van die veranderingen; die was namelijk heel verschillend voor de twee typen maten: vaardigheid en gebruik, Ik kom daar nog op terug als gekeken wordt naar het effect van deelname aan lees- en schrijfcursussen op de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid.

Zoals in bijna elk onderzoek (ook korte termijn onderzoek) had leeftijd een sterke invloed op het tempo en de ontwikkeling van geletterdheid: hoe jonger de volwassenen, hoe meer ze groeiden in geletterdheid over de tijd; volwassenen van middelbare leeftijd gingen niet of nauwelijks vooruit in geletterdheid en bij nog oudere volwassenen ging de vaardigheid zelfs achteruit.

2. Patronen in deelname aan educatie en trainingen.

Ongeveer de helft (49%) van de groep nam tijdens het onderzoek deel aan een programma basisvaardigheden. Een flink deel van deze deelnemers stopte, maar begon later opnieuw, in hetzelfde of in een ander programma. De meerderheid van de groep (71%) had aan zelf-studie gedaan, dat wil zeggen op eigen houtje gewerkt aan het verbeteren van hun basisvaardigheden of het voorbereiden op de GED-testen, waarmee ze alsnog in deelcertificaten hun highschool diploma konden halen (bijvoorbeeld lezen, reken, zaakvakken, maatschappijleer). Meer dan de helft (54%) van de volwassenen die nooit een educatie-programma volgden deden op deze manier aan zelf-studie.

De meeste cursussen werden aangeboden door locale 'community colleges' die zowel klassikaal onderwijs boden als door docenten ondersteund zelfstandig leren in open leercentra met computers. De zelf-studie activiteiten waren gericht op het verbeteren van diverse basisvaardigheden en voorbereiding op de GED testen. Bij de zelfstudie werden werkboeken, computer programma's, multimedia en ander onderwijsmateriaal gebruikt.
De leeractiviteiten van de volwassenen in het onderzoek kun je samenvatten als een een continuüm met aan de ene kant formele instructie in de klas en aan de andere kant zelf-studie, met zelfstandig leren in de open leercentra als een tussenvorm.
Zelfstudie ging soms vooraf aan deelname aan een of ander formeel programma, volgde daar soms op of overlapte met deelname.
De meeste volwassenen in het onderzoek die hun basisvaardigheden wilden verbeteren, combineerden zelfstudie met deelname aan een cursus. Sommigen maakten alleen gebruik van een van de twee mogelijkheden, en weer anderen gebruikten geen enkele.



Figuur 1: groei in lees- en schrijfvaardigheid van deelnemers- en niet-deelnemers aan educatie.

Voor de meeste mensen vulden zelfstudie en deelname aan een cursus elkaar aan als manieren om de basisvaardigheden te vergroten en vormden dus alternatieve manieren om te leren. Dat was deels gebaseerd op individuele voorkeuren, en deels op praktische omstandigheden als hoe tijd en locatie van de cursussen in te passen waren bij de verantwoordelijkheden voor gezin en werk (Reder, 2007; Reder & Strawn, 2006).

3. De invloed van onderwijs en levenservaringen.
In het LSAL onderzoek werd weliswaar vastgesteld dat volwassenen gemiddeld enigszins vooruitgingen in lees- en schrijfvaardigheid, maar er werd geen direct verband gevonden met deelname aan cursussen. Dit gebrek aan impact van het onderwijs lijkt in tegenspraak met de (bescheiden) leereffecten die programma's doorgaans laten zien: cursisten presteren op de natoets vaak beter dan op de voortoets. Maar de vooruitgang wordt zelden vergeleken met die van vergelijkbare groepen volwassenen die niet deelnamen aan cursussen. Dat kon hier wel: de bescheiden groei in vaardigheid die gevonden werd bij deelnemers aan een programma werd ook gevonden bij mensen die niet deel hadden genomen aan onderwijs (Reder 2009a).
Daar moet echter meteen aan toegevoegd worden dat deelname aan een programma wel direct verband had met veranderingen in *gebruik* van geschreven taal (Practice Engagement in de Engelse teksten, zie verderop). Volwassenen die deelnamen aan een programma, gingen wel significant meer gebruik maken van geschreven taal; ze gingen bijvoorbeeld vaker een krant of boek lezen, zelf de administratie doen of een gebruiksaanwijzing bekijken (Reder, 2009a).
Het onderzoek liet ook sterke effecten zien van deelname aan een programma op gerapporteerde veranderingen tussen opeenvolgende interviews. De respondenten rapporteerden significant meer verbetering in hun lees- en schrijfvaardigheid in periodes waarin ze deelnamen aan een programma dan waarin ze dat niet deden. En deelnemers aan een programma rapporteerden dat ze substantieel meer gebruik maakten van geschreven taal. De meeste verandering werd gemeld door volwassenen die zowel deelnamen aan een programma als met zelf-studie bezig waren.
Hetzelfde patroon werd geconstateerd als gekeken werd naar het percentage volwassenen dat slaagde voor de GED-test. (General Education Development test; een alternatief highschool diploma voor volwassenen die tweede-kans onderwijs volgen). Het grootste aantal geslaagden voor de GED test was te vinden bij volwassenen die zowel deelnamen aan een programma als aan zelfstudie deden, het laagste door degenen die geen van beide deden. Dat is een mooi extra bewijs voor het feit dat de vooruitgang reëel was, want certificaten halen voor een schoolvak is een harde uitkomst is die gebaseerd is op nationale administratie in plaats van op zelfrapportage van veranderingen in geletterdheid. (Reder, 2010).
Bij deze uitkomsten over groei en veranderingen was er geen verschil tussen volwassenen met en zonder leerproblemen. De voorkeur voor manieren van leren van nieuwe dingen verschilde echter wel voor de twee groepen. Volwassenen met leerproblemen leerden makkelijker

nieuwe dingen door te doen (hands-on) in plaats van door te lezen, een bibliotheek of een computer te gebruiken. Die laatste vormen van leren werden vaker genoemd door volwassenen die geen leerproblemen hadden. De twee groepen waren wel vergelijkbaar als het ging om leren door anderen iets te vragen, door deel te nemen aan een cursus of tv te kijken.
Deze onderzoeksuitkomsten over de invloed van deelname aan onderwijsprogramma's komen voor een belangrijk deel overeen met die van kortere termijn onderzoek. Uit verschillende onderzoeken waarin de impact van deelname aan programma's op lees- en schrijfvaardigheid gemeten werd, werd weliswaar bescheiden vooruitgang geconstateerd in lees- en schrijfvaardigheid, maar, als ook gewerkt werd met controle groepen (mensen die niet deelnamen aan een programma) verschilden die twee groepen niet systematisch (Beder,1999; Brooks et al., 2001; Smith, 2009). Sheehan-Holt en Smith (2000) vonden geen verschillen in lees- en schrijfvaardigheid tussen wel en niet deelnemers aan een programma, maar wel verschillen in de mate waarin respondenten geschreven taal gebruikten. De deelnemers aan een programma waren wel systematisch meer gebruik gaan maken van geschreven taal in hun dagelijks leven. Purcell-Gates et al (2004, 2000) vonden dat programma's die de nadruk legden op instructies rond authentieke gebruikssituaties (d.w.z. alledaagse geletterdheidstaken en materialen) een veel grotere impact hadden op het gebruik van geschreven taal na de cursus dan programma´s die dat niet deden. Die positieve invloed van aansluiten bij het dagelijks leven en van contextualisering van het onderwijs werd ook gevonden in onderzoek naar ´wat werkt´ in alfabetiseringsonderwijs in een tweede taal (Condelli & Spruck-Wrigley, 2006; Kurvers & Stockmann, 2009).

4. Impact op sociale en economische uitkomsten

De resultaten van de longitudinale studie geven ook aan dat sleutelgebeurtenissen in het leven van de mensen het verloop van de geletterdheidsontwikkeling veranderden. Bijvoorbeeld, een baan krijgen na een periode van werkeloosheid had onmiddellijk effect op de leesvaardigheid. Op dezelfde wijze had de komst van een kind een onmiddellijk positieve impact: volwassenen lazen vaker. Deze invloed van levensgebeurtenissen was extra sterk voor individuen met leerproblemen (Reder, 2010).
Uit bijna alle grootschalige en internationale bevolkingsonderzoeken waarin geletterdheid gemeten is, blijkt dat er een sterk positief verband bestaat tussen tussen enerzijds lees- en schrijfvaardigheid en onderwijsniveau, en anderzijds werk en inkomen. Als er per onderwijsniveau gekeken wordt, dan is er nog steeds een sterk positief

verband tussen geletterdheidsniveau en inkomen. Hoe beter iemand kan lezen en schrijven, hoe hoger het inkomen.
Het geletterdheidsniveau van een respondent bij de start van LSAL was rechtsteeks van invloed op zowel het inkomensniveau aan het begin van het onderzoek als op de groei in inkomen in de loop van de tijd. Maar daarnaast was er ook een duidelijk effect (dus los van het startniveau) van de groei in lees- en schrijfvaardigheid op het inkomen.
Samengevat, het is dus voor volwassenen niet alleen belangrijk om de goed geletterd van school te komen en de arbeidsmarkt op te gaan, maar ook om de lees- en schrijfvaardigheid door de tijd te blijven ontwikkelen, bijvoorbeeld door deel te nemen aan cursussen, door zelfstudie, en vooral ook door zoveel mogelijk gebruik te maken van geschreven taal in het privé-leven en op het werk. De nieuwe technologische ontwikkelingen hebben die noodzaak alleen maar groter gemaakt.

Practice Engagement Theory

In de *Practice Engagement Theory* wordt beargumenteerd dat meer gebruik maken van geschreven taal in het dagelijks leven na verloop van tijd leidt tot een grotere lees- en schrijfvaardigheid (Reder, 1994; Sheehan-Holt en Smith, 2000). Dat pleidooi kennen we ook in Nederland in de basiseducatie en het inburgeringsonderwijs. Al sinds de jaren negentig van de vorige eeuw is met grote regelmaat gepleit (en op verschillende plaatsen uitvoering gegeven aan) werken met buitenschoolse opdrachten, aansluiten bij het dagelijks leven van de cursisten en werken met authentieke materialen.
Maar het kan een tijd duren voor zulke effecten zichtbaar worden en beklijven. Dat is het mooie van het longitudinale onderzoek uit de V.S.: dat kon nu eindelijk ook eens hard gemaakt worden. Het duurde ongeveer 4-6 jaar in de studie voordat de impact van praktijk (gebruik maken van geschreven taal) op de lees- en schrijfvaardigheid te zien was. Dit effect van 'practice engagement': meer gebruik van geschreven taal leidt tot grotere winst in lees- en schrijfvaardigheid, was signifant (Reder, 2009b).
Die bewijsvoering krijgt, kan gesteld worden, extra ondersteuning door de uitkomsten van onderzoek naar tweede taalverwerving. Steeds opnieuw wordt een effect gevonden van frequentie: alles wat een taalleerder veel vaker tegenkomt of gebruikt (of het nu gaat om woorden, of om grammaticale constructies), wordt veel beter onthouden en ingeslepen. Als volwassenen dankzij de deelname aan programma's meer gebruik gaan maken van geschreven taal en via dat gebruik ook beter gaan lezen en schrijven, is een interessante vraag natuurlijk ook of

zij (en de samenleving) daar in hun leven ook profijt van hebben. Ook daar werd in het onderzoek naar gekeken.

Implicaties voor de (beleids)praktijk

Uitkomsten als van dit onderzoek hebben belangrijke implicaties voor lees- en schrijfprogramma's voor volwassenen en voor het beleid. Dat investeren in geletterdheid van volwassenen economische voordelen heeft, is ook in Nederland al diverse malen aangetoond (Groot en Maassen-van den Brink, 2006; De Greef et. al., 2014).

1. Meer geld

Die kennis heeft weliswaar geleid tot een stimuleringsbeleid rond laaggeletterdheid, maar niet verhinderd dat er ook grove bezuinigingen zijn doorgevoerd. Het budget voor educatie van volwassenen is de laatste jaren fors gereduceerd. Nederland zou op dit gebied een voorbeeld kunnen nemen aan Finland, waar het volwassenenonderwijs gewoon als een aparte onderwijssector wordt gezien, naast het primair, secundair en hoger onderwijs. De behoeften die voortvloeien uit toekomstige ontwikkelingen, maken het noodzakelijk dat volwassenen hun lees- en schrijfvaardigheid blijven ontwikkelen en zo hun arbeidsniveau en inkomen op kunnen tillen. De toegenomen lees- en schrijfvaardigheid en de economische voordelen vormen vaak ook de primaire rechtvaardiging voor het investeren in lees- en schrijfprogramma's. En dan dient zich een dilemma aan, zoals blijkt uit het hier behandelde onderzoek. Programma's hebben vooral invloed op de mate van gebruik van geschreven taal, en (veel) minder op vaardigheidsmaten. En dat wordt zelden of nooit gemeten, terwijl dat toegenomen gebruik juist de belangrijke schakel is in de groei in vaardigheid.

2. Meer maten om opbrengst te meten

Voor een duurzame verbetering van lees- en schrijfprogramma's programma's heeft, zo bleek, alleen op de korte termijn kijken naar de winst in vaardigheid een zeer beperkt nut. De uitkomsten laten zien dat veranderingen in gebruik van geschreven taal een betere maat zou zijn voor de effectiviteit van programma's op de korte termijn. Die lenen zich misschien ook nog wel beter voor verbetering van de programma's. Vaardigheidsmaten alleen maken het niet mogelijk dat programma's hun beste beentje voor kunnen zetten. Eigenlijk zouden veranderingen in gebruik van geschreven taal standaard als een toegevoegde uitkomst meegenomen moeten worden in de evaluaties, naast het meten van de vaardigheid. Met andere woorden: de buitenschoolse opbrengsten moeten worden bijgehouden om te laten zien wat de programma's opleveren.

3. "Minder parkeren en meer kruispunten"
Omdat de grootste vooruitgang geboekt wordt door mensen die zowel onderwijs volgen als aan zelfstudie doen, zouden programma's die een verbinding leggen tussen de traditionele klas en het zelfgestuurde leren wel eens hoogst effectief kunnen zijn. Technologie kan hier heel behulpzaam zijn. Op die manier kunnen activiteiten gecoördineerd worden waarin volwassenen deelnemen aan programma's, zelfstandig online materialen gebruiken of met een tutor werken en ondersteuning krijgen van organisaties en vrijwilligers van de lokale gemeenschap. Lees- en schrijfprogramma's voor volwassenen worden nog vooral gezien als 'parkeerplaatsen' waar leerders een tijdje geparkeerd worden tot ze voldoende geleerd hebben. In plaats daarvan zouden ze ontworpen kunnen worden als 'kruispunten' die volwassenen van tijd tot tijd in hun leven passeren waarbij ze kunnen leren wat ze op dat moment nodig hebben in hun leven om zich verder te ontwikkelen, en door te gaan tot zich weer een relevant kruispunt aandient.

Tot slot

In het hier beschreven onderzoek ging het vooral over de verdere ontwikkeling van geletterdheid van volwassenen. Het blijkt dat programma's in eerste instantie vooral een positief effect hebben op het gebruik van geschreven taal, dat vervolgens weer leidt tot een verbetering van de lees- en schrijfvaardigheid en van de levensomstandigheden. Tenminste, dat blijkt als mensen de tijd krijgen om het geleerde toe te passen en niet meteen na een cursus alleen maar afgerekend worden op hun vaardigheid.
Het zou in mijn ogen wenselijk zijn ook zo'n visie op de effectiviteit van inburgeringsprogramma's te ontwikkelen. Zorg dat inburgeraars het Nederlands zo veel mogelijk (kunnen) gaan gebruiken in het dagelijks leven, neem dat ook mee in evaluaties, heb er vertrouwen in dat dat op termijn zoden aan de dijk zet en reken ze niet alleen op korte termijn af op hun vaardigheid. Dat geldt zeker voor de analfabete en laagopgeleide migranten en vluchtelingen. Het werd tijd voor een inspanningsverplichting voor politiek, onderwijs en samenleving: inburgeren kost tijd en moeite en dient breed aangepakt te worden.

Literatuur

Beder, H. (1999). *The outcomes and impacts of adult literacy education in the United States*. (Report No. 6). Cambridge, MA: National Center for

the Study of Adult Learning and Literacy.
(http://ncsall.gse.harvard.edu/research/ report6.pdf)

Brooks, G., Davies, R., Ducke, L., Hutchison, D., Kendall, S., & Wilkin, A. (2001). *Progress in adult literacy: Do learners learn?* London: The Basic Skills Agency.

Condelli, L. & Wrigley, H. (2006), Instruction, language and literacy: What Works Study for Adult ESL literacy students. In I. vd Craats, J. Kurvers & M. Young-Scholten (Eds.) *Low educated adult second language and literacy acquisition* (pp. 111-134). Utrecht: Lot.

Condelli, L., Wrigley, H. & Yoon, K. S. (2009). "What works" for adult literacy students of English as a second language? In S. Reder & J. Bynner (Eds.), *Tracking adult literacy and numeracy: Findings from longitudinal research* (pp. 132–159). New York and London: Routledge.

De Greef, M., Segers, M., Nijhuis, J. & Fond Lam, J. (2014). *Impactonderzoek taaltrajecten Taal voor het Leven door Stichting Lezen & Schrijven op het gebied van sociale inclusie en leesvaardigheid.* Deel A. Maastricht: Maastricht University.

Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2006). *Stil vermogen: Een onderzoek naar de maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid.* Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.

Kurvers, J. en W. Stockmann (2009), *Wat werkt in alafabetisering NT2. Leerlast en succesfactoren.* Tilburg: UvT.

Purcell-Gates, V., Degener, S., Jacobson, E., & Soler, M. (2000). *Affecting change in literacy practices of adult learners: Impact of two dimensions of instruction.* Cambridge, MA: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, Harvard Graduate School of Education.

Purcell-Gates, V., Jacobson, E., & Degener, S. (2004). *Print literacy: Uniting cognitive and social practice theories.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Reder, S. (2014). The Impact of ABS Program Participation on Long-Term Economic Outcomes. Washington DC: U.S. Department of Education.

Reder, S. (2010). Participation, life events and the perception of basic skills improvement. In J. Derrick, J. Field, P. Lavender, S. Meyer, U. Howard, & T. Schuller (Eds.), *Remaking adult learning: Essays on adult education in honour of Alan Tuckett.* London: Institute of Education.

Reder, S. (2009a). The development of literacy and numeracy in adult life. In S. Reder & J. Bynner (Eds.), *Tracking adult literacy and numeracy: Findings from longitudinal research* (pp. 59–84). New York and London: Routledge.

Reder, S. (2009b). Scaling up and moving in: Connecting social practices views to policies and programs in adult education. *Literacy and Numeracy Studies*, 16.2/17.1 (1), 35–50.

Reder, S. (2007). Giving literacy away, again: New concepts of promising practice. In A. Belzer (Ed.), *Toward defining and improving quality in adult basic education: Issues and challenges* (pp. 255–276). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Reder, S. (1994). Practice engagement theory: A sociocultural approach to literacy across languages and cultures. In B. Ferdman, R. M. Weber, & A. Ramirez (Eds.), *Literacy across languages and cultures*. Albany, NY: State University of New York Press.

Reder, S., & Strawn, C. (2006). Broadening the concepts of participation and program support. *Focus on Basics*, 8(C), 6–10.

Sheehan-Holt, J., & Smith, C. (2000). Does basic skills education affect adults' literacy proficiencies and reading practices? *Reading Research Quarterly*, 35(2), 226–243.

Smith, M. C. (2009). Literacy in adulthood. In: M. C. Smith (Ed.), *Handbook of research on adult learning and development*. New York and London: Routledge.

DYNAMISCHE, USAGE-BASED SYSTEMEN IN DE NT2-LES: MEER AANDACHT VANUIT DE THEORIE VOOR DE ROL VAN TAALGEBRUIK IN DE PRAKTIJK

DIETHA KOSTER
Universität Münster, Afdeling Neerlandistiek

Introductie

Wat hebben een zandkasteel op het strand van Scheveningen en de Nederlandse taal met elkaar gemeen? We kunnen beide beschouwen als dynamische systemen. Eveneens kunnen we elke NT2-leerder als een complex, dynamisch systeem beschouwen en taalleren als een dynamisch proces. Dynamische systemen worden onder andere gekenmerkt door continue verandering en door de interactie tussen hun subsystemen. Een zandkasteel bijvoorbeeld is geen moment hetzelfde, doordat de wind zandkorrels verplaatst binnen het bouwwerk of doordat een golf een toren wegspoelt. Net zozeer zijn taalsystemen continu aan verandering onderhevig. We vergeten woorden doordat we onze tweede of derde taal een tijdlang niet spreken of we leren nieuwe woorden erbij. De NT2-leerder wordt ook continu beïnvloed door aspecten zoals haar/zijn moedertalen, sociale contacten, behoeftes, leervermogen en voorgaande ervaringen met (taal)leren. De NT2-les zelf is dynamisch, doordat cursisten en docenten in continue interactie en door gedeelde aandacht betekenissen construeren.

Dit klinkt misschien logisch, maar een blik op taal(leren) en de leerder als dynamisch systeem is pas in de jaren ´90 opgekomen. De visie op taal, taalleerprocessen en taalonderwijs is hierdoor veranderd. In dit artikel wil ik de geschiedenis en kenmerken van *Dynamic Systems Theory*, toegepast op taal(ontwikkeling) beschrijven en een aanvullend perspectief, "taalleren door aanraking met taal" (*usage-based language learning*), bespreken. Usage-based theorie stelt dat herhaalde blootstelling aan woordenschat en idioom op holistische wijze de drijvende kracht is voor ontwikkeling van zowel eerste als tweede of derde talen. De theorieën sluiten aan bij uitgangspunten van de communicatieve benadering, die opkwam in de jaren ´70 en door veel docenten wordt gehanteerd in de NT2-les. Toch zijn er ook verschillen tussen de theoretische perspectieven en de communicatieve uitgangspunten aan te wijzen. Dit doe ik in de tweede paragraaf. Na de

theoretische bespreking beschrijf ik dan hoe NT2-docenten met behulp van filmmateriaal NT2-lessen vorm kunnen geven die overeenstemmen met het dynamische, usage-based perspectief op taal(ontwikkeling).

Taal als dynamisch en usage-based systeem

In de jaren ´70 merkte taalwetenschapster Larsen-Freeman (1976) op dat woordvolgordes in tweedetaalproductie leken te ontstaan doordat tweede-taalleerders regelmatig werden blootgesteld aan input met die volgordes. Dit idee wordt gevat onder de term usage-based language learning: taalleren door aanraking met taal. Hierbij gaat men ervan uit dat taal niet een verzameling is van grammaticale structuren en woordenschat, maar dat taal bestaat bij de gratie van vorm-betekenisparen ("chunks of language"). Woorden en idiomatische constructies zoals "een tukje doen" of "ik ben gekke Henkie niet" zijn de belangrijkste vorm-betekenisparen. Tomasello (2003) stelde door onderzoek vast dat kinderen door hun algemene leervaardigheid inderdaad patronen in taal herkennen en zo inductief hun taalgebruik construeren. Hij benadrukt ook dat sociale interactie de primaire functie van taal is. Kinderen, bijvoorbeeld, leren spreken, omdat ze willen doen zoals de mensen in hun nabije omgeving. Hetzelfde principe geldt voor een NT2-leerder die zich wil of moet bewegen in een Nederlandstalige gemeenschap en daarom Nederlands leert. Taalleren maakt dus per definitie deel uit van sociaal en cultureel leren en is een holistisch proces.

In de jaren ´90 was dezelfde Larsen-Freeman (1997) een van de eerste wetenschappers die het nut van Dynamic Systems Theory voor het verklaren van taal(leren) opmerkte. De theorie was ontwikkeld in de wiskunde, maar vond snel haar weg naar andere vakgebieden, waaronder de taalwetenschap. Van Kalsbeek (2017) wijst aan dat Dynamic Systems Theory toegepast op taal zich op twee belangrijke punten van voorgaande theorieën onderscheidt. Ten eerste biedt de theorie niet alleen een verklaring voor toename in taalvaardigheid, maar ook voor afname. De vaardigheid in de meerdere talen die mensen beheersen is namelijk niet constant. Ten tweede wordt taalontwikkeling niet gezien als een lineair product: ik geef les, de cursist leert en "klaar is Kees". Taal is een systeem, dat bestaat uit subsystemen (semantiek, pragmatiek, fonologie, morfologie, grammatica et cetera), die met elkaar in verbinding staan. Deze subsystemen veranderen continu onder invloed van externe factoren (bijvoorbeeld door interactie met sprekers van de tweede taal) en interne factoren (zoals motivatie). Veranderingen binnen één systeem beïnvloeden de andere systemen en ontwikkeling binnen de systemen gaat niet altijd gelijk op. Zo focust een cursist zich

wellicht een tijdlang op uitspraak, waardoor grammaticale kennis minder snel ontwikkelt of zelfs terugloopt.

Vanuit een dynamisch, usage-based perspectief op taal kan talenonderwijs, waaronder NT2-onderwijs, voornamelijk optimale condities creëren die de gewenste verandering in het multidimensionale, talige systeem bevorderen. Hierbij zijn drie kernpunten aan te wijzen. Ten eerste zijn vorm-betekenisparen ("chunks of language") de kern van de te leren taal; deze moeten holistisch aan de orde komen op alle lagen van de taal: gesproken en beluisterd, geschreven en gelezen, met aandacht voor sociaal-culturele betekenissen, pragmatische aspecten, uitspraak et cetera. Ten tweede zijn herhaling en frequent contact met de doeltaal hierbij extreem belangrijk. Ten derde moet er aandacht besteed worden aan de (te verwerven) betekenis van woorden en constructies. Dit betekent dat leerders en de docent, een ervaren taalgebruiker, interessante woorden, idioom en eventueel grammaticale of orthografische aspecten in authentieke input moet uitlichten en bespreken. De drie beschreven kernpunten komen sterk overeen met karakteristieken van effectief talenonderwijs als aangetoond in meta-analyses (Spada & Lightbown, 2013). Er zijn ook overeenkomsten aan te wijzen met communicatief talenonderwijs.

Verenigbaarheid met communicatief talenonderwijs

In een artikel uit 2017 beschrijft Verspoor in hoeverre dynamische, usage-based theorieën van taal(leren) overeenstemmen met (ten minste) zeven pedagogische uitgangspunten van communicatief talenonderwijs. In de jaren ´70 kwam de communicatieve benadering (Van Kalsbeek, 2017 p. 61) van taalonderwijs op. De benadering kwam op doordat de voorgaande grammatica-vertaal en de audio-linguale benadering (gebaseerd op taalwetenschappelijke theorieën uit de jaren ´50) niet altijd tot de gewenste taalproductie leiden. Binnen de communicatieve benadering kwam de nadruk te liggen op interactie als voorwaarde voor een adequate taalverwerving. Verder kregen vaardigheden (lezen, schrijven, luisteren, spreken) naast kennis een centrale rol. Het oefenen van communicatieve handelingen en routines vormen daarbij de kern van het lesmateriaal. Taakgericht onderwijs en inhoudsgericht (CLIL) onderwijs kunnen we als verlengstukken van de communicatieve benadering beschouwen.

Van de zeven communicatieve uitgangspunten die Verspoor bediscussieerd, beschrijf ik er één die overeenstemt met dynamische, usage-based theorie en één waar theorie en de communicatieve benadering niet (volledig) overeenstemmen. Een eerste principe van communicatief onderwijs is dat herhaald contact met authentieke taal uit

de gemeenschap, die de doeltaal gebruikt, nodig is. Uit het voorgaande blijkt duidelijk dat dit overeenstemt met een dynamisch, usage-based perspectief op taal(leren). Een tweede principe van communicatief onderwijs is dat cursisten worden aangemoedigd om zelf vormen en structuren in de doeltaal te ontdekken. Op het eerste gezicht lijkt dit in overeenstemming met het dynamische, usage-based idee dat een docent slechts optimale condities kan creëren waarin het dynamische taalsysteem zich kan ontwikkelen. Ook hier ligt een grote verantwoordelijkheid bij de leerder zelf. Verspoor wijst echter aan dat in dit principe de impliciete aanname zit dat taal een formeel, analytisch systeem is, wat te verwerven valt. Merk op dat "vormen" en "structuren" centraal staan in deze formulering in plaats van vorm-betekenis-paren. Dit is problematisch. Larsen-Freeman (2017) schrijft namelijk dat als we Dynamic Systems Theory serieus nemen, dat we dan moeten erkennen dat taal gewoonweg geen systeem met vaste regels is. Taalleren is dan niet het verwerven taalkundige vormen, maar het constante uitspreken en aanpassen van talige vorm-betekenis patronen aan de dynamische, communicatieve situatie die voorhanden is.

Vanuit een dynamisch, usage-based perspectief, moeten cursisten dus de taal als holistisch systeem, wat primair bedoeld is om betekenis te communiceren, leren kennen. Hierbij moeten ze vorm-betekenis paren in de doeltaal horen en leren kennen in hun sociale context. Zo ontdekt de leerder vormen (spelling, uitspraak, intonatie, gebaren, mimiek et cetera) en structuren (grammaticale patronen of terugkerende woordvolgordes), maar bovenal leert de leerder de belangrijkste elementen van taal kennen: welke woorden en welk idioom gebruikt worden in welke pragmatische contexten om betekenis te communiceren.

Aanbevelingen voor de NT2-lespraktijk

Wanneer we met een dynamische, usage-based blik naar het ontwikkelen van het NT2 kijken, en dit perspectief praktisch willen omzetten, doet zich de volgende uitdaging voor: dynamisch, usage-based lesmateriaal vormgeven. Een aantal taalwetenschappers hebben voorgesteld met speelfilms te werken in dynamisch, usage-based talenonderwijs (Hong & Verspoor, 2013; Verspoor & Nguyen, 2015; Koster 2018). Voordelen van films zijn dat ze een substantiële hoeveelheid authentiek materiaal bevatten; dat ze verschillende personages, die spreken in verschillende registers en in verschillende sociale situaties tonen en dat ze taalgebruik in de socioculturele context laten zien (inclusief fysieke omgeving, mimiek, gebaren). In films zien we bijvoorbeeld gesprekken tussen vaders en dochters, tussen

echtgenoten, tussen vrienden, in een café, in een ziekenhuis of thuis aan de keukentafel. De taal in een goede speelfilm benadert vaak dichter het "echte sociale leven" dan de opleestaal van nieuwslezers in journaalfragmenten of de taal gesproken door geïnterviewde mensen in nieuwsitems op Youtube, die al vaker wordt ingezet in NT2-lessen. Met behulp van filmscripts kun je de taal op alle lagen - zowel de gesproken taal in de film, als dezelfde taal in geschreven vorm - behandelen in de les. Het schaarse aantal studies tot dusver laat positieve resultaten zien van speelfilms in de taalles in termen van toename in taalvaardigheid en motivatie.

In het NT2 Cahier "Films in de les" (Koster 2018) staat beschreven hoe docenten dynamisch, usage-based NT2-onderwijs concreet kunnen vormgeven. Het boekje biedt voorbeeldmateriaal (werkbladen, toetsmateriaal) bij de film *Alles is liefde* (2007). *Alles is liefde* is een film met veel verschillende karakters en verhaallijnen en kan dus een breed publiek aanspreken. Het boekje bevat bovendien een overzicht van andere mogelijk interessante films. Als er een passende film is uitgekozen, kan de docent bepalen of zij/hij de volledige film wil behandelen in een cursus of dat fragmenten worden ingezet als opwarmer of afsluiter van een eclectisch samengestelde cursus. Volgens een stappenplan (zie het Cahier of Koster (2017)) kan de docent dan filmfragmenten op een systematische manier behandelen, die overeenstemt met de besproken theoretische ideeën. Hierbij wordt taal in de filmfragmenten herhaaldelijk beluisterd, waarna ze in geschreven vorm wordt behandeld, waarbij onbekende woorden en constructies worden uitgelegd.

Het beluisteren en bespreken van filmfragmenten met het stappenplan kan worden afgewisseld met verschillende interactieve werkvormen, die bij docenten welbekend zijn vanuit de communicatieve benadering. Je kunt cursisten een filmscène laten naspelen, ze zelf verhaallijnen laten bedenken bij beelden uit de eerstvolgende filmscene of een talkshow houden met acteurs en regisseurs uit de film. Wanneer je een dynamische, usage-based cursus wilt uitbreiden, bieden actuele artikelen, liedteksten of literaire teksten die aansluiten bij onderwerpen uit de film uitkomst. In *Alles is liefde* zien we bijvoorbeeld allerlei gebruiken rondom Sinterklaas, we zien gedragingen van leden van een Nederlandse studentenvereniging, een bruiloft en een begrafenis en ga zo maar door. Actuele krantenartikelen over verschillende perspectieven in de Zwarte-Pietdebatten of berichten over positieve en schadelijke praktijken in Nederlandse studentenverenigingen vormen dan interessant aanvullend materiaal. Hiermee kun je de taal- en cultuurkennis uit de filmscenes verdiepen en uitbreiden. Je kunt de buitenschoolse werkelijkheid in de klas brengen.

Voor wie de methode nieuw is, is het een idee om de methode eerst eens uit te proberen met twee of drie filmfragmenten in een cursus.

Tot slot

Ik keer tot slot terug naar het zandkasteel op het strand van Scheveningen. Het doel van dit artikel was om de geschiedenis en kenmerken van Dynamic Systems en usage-based theorie over taal(leren) te verklaren, overeenkomsten en verschillen met de communicatieve benadering van taalleren aan te stippen en praktische aanbevelingen voor de NT2-praktijk te doen. Wanneer het zandkasteel het dynamische, talige systeem symboliseert wordt wellicht nog duidelijker dat er geen argument bestaat om het systeem in algemene, vaststaande vormregels te vatten – het is immers continu in beweging en verschilt van situatie tot situatie. Een poging zand vast te grijpen en vast te houden, resulteert onvermijdelijk in het wegglippen van het zand tussen de vingers. Wat wel belangrijk is, is te bestuderen in welke contexten welke zandkorrels verschuiven, welke torens wanneer opgebouwd kunnen worden, of welke delen weggespoeld kunnen worden. Elk individu brengt hierbij zijn/haar eigen dynamische gereedschappen mee: schepjes, emmers, spatels, kwastjes, vormpjes, schelpen, stenen, creativiteit, ruimtelijk inzicht, ervaring met het bouwen van andere bouwwerken et cetera. Een docent of individu met veel bouwervaring kan in gesprek en samenspel met andere aspirant-bouwers laten zien dat het bouwen anders gaat op een strand met regen en windkracht 10 of op een zonnige dag met een zacht briesje en dat het resultaat elke keer weer zal verschillen. Gebaseerd op deze kennis en oefening met bouwen, afbreken en verschuiven, kan ieder zijn/haar zandkasteel, of de Turkse, Arabische of Nederlandse taal, opbouwen, onderhouden en aanpassen, in iedere nieuwe context opnieuw.

Literatuur

Hong, T., Verspoor, M. (2013). A dynamic, usage-based approach to communicative language teaching. *EuJAL*, 1, 1-33.

Koster, D. (2018). NT2 Cahier „Films in de les“ – Twaalf motiverende werkvormen. Amsterdam: Boom.

Koster, D. (2017). “Nog één scene dan?” NT2 oefenen met speelfilms. *LES, Tijdschrift voor Nt2 en taal in het onderwijs*, 42-44.

Larsen-Freeman, D. (1976). An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning,* 26, 125-135,

Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141-165.

Larsen-Freeman, D. (2017). Complexity theory: The lessons continue. In L. Ortega & Z. Han (Eds.), *Complexity theory and language development* (pp. 11-50). Amsterdam: John Benjamins.

Spada, N., Lightbown, P. (2013). How languages are learned. Fourth edtion. Oxford: Oxford University Press.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition.* Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press.

Van Kalsbeek, A. (2017). Taalonderwijs en didactiek. In Bossers, B., Kuiken, F., Vermeer, A. (Red.) *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 49-90). Bussum: Coutinho.

Verspoor, M. (2017). Complex dynamic systems theory and L2 pedagogy: Lessons to be learned. In L. Ortega & Han, Z. (Eds.), *Complexity theory and language development* (pp. 143-162). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishers.

Verspoor, M., Nguyen, T. (2015). A dynamic, usage-based approach to second language teaching. In Cadierno, T., & Eskildsen, S. (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 305-328). De Gruyter Mouton.

BINNEN- EN BUITENSCHOOLS: TAALVRIJWILLIGERS HEBBEN HUN EIGEN ROL. OPBRENGSTEN VAN HET VIME-PROJECT

MARLIES ELDERENBOSCH
ITTA, Universiteit van Amsterdam

Introductie

Of je nu vluchteling bent, expat of 'gewoon' aan een nieuw leven begint met de liefde van je leven: wanneer je je vestigt in Nederland maak je kennis met een nieuwe taal, cultuur, gebruiken en gewoonten die anders zijn dan wat je kent. Iedereen die het Nederlands als tweede taal leert, doet dit op zijn eigen manier en werkt daarbij aan eigen doelen. Jezelf onderdompelen in een taalbad helpt het leren van de taal versnellen. Concreet betekent dat: contacten leggen met mensen die de taal als moedertaal spreken, actief naar plekken gaan waar Nederlands gesproken wordt, Nederlandse televisie en radio luisteren. Vrijwilligers spelen meer en meer een rol in de ondersteuning van anderstaligen die de taal leren. Het Erasmus+-project VIME (Volunteers in Migrant language Education) richt zich op de effectieve inzet van vrijwilligers in het volwassenenonderwijs voor anderstaligen. In deze tekst zal ik toelichten wat het project inhield, en wat het veld kan doen met de opbrengsten van VIME.

Inzet van vrijwilligers in Europa

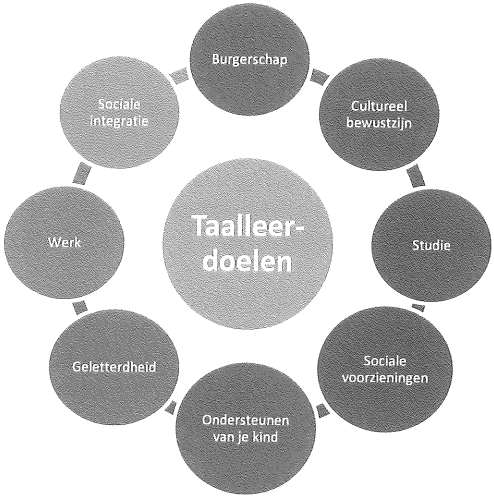
De aanleiding voor het VIME-project was de groeiende inzet van, en de roep om meer vrijwilligers bij eerste- en tweede taalverwerving van (jong-)volwassenen. Oorzaken hiervan zijn de toenemende migratie en bezuinigingen op volwasseneneducatie, waar ook andere landen in Europa mee te maken hebben. Het Instituut voor Taalonderwijs en Taalonderzoek Amsterdam (ITTA), Het Begint met Taal, ROC West-Brabant en internationale partners uit Slovenië, Denemarken en Groot-Brittannië werkten in dit project samen om te onderzoeken hoe taalvrijwilligers zo effectief mogelijk ondersteuning kunnen bieden aan de grote groep tweedetaalleerders.

Uiteraard zijn er verschillen tussen de deelnemende partnerlanden wat betreft de aantallen migranten en de manier waarop het tweede-

taalonderwijs is georganiseerd. Zo is Slovenië bijvoorbeeld vooral een doorreisland. Vluchtelingmigranten die hier aankomen, zullen niet blijven, maar verder reizen naar andere bestemmingen in Europa. Er is dan ook nauwelijks formeel onderwijs in de zin van professioneel gekwalificeerde docenten die deze groep leerders taalonderwijs geven. Het is simpelweg te kostbaar om docenten in te zetten, vrijwilligers zijn dan een welkome uitkomst. Dit in tegenstelling tot de Deense situatie: in Denemarken wordt nagenoeg alleen met professioneel gekwalificeerde docenten gewerkt en is de inzet van vrijwilligers in het tweede-taalonderwijs nog relatief onbekend terrein. De inzet van vrijwilligers in het Verenigd Koninkrijk is enigszins te vergelijken met de Nederlandse situatie. Er zijn veel vrijwilligers actief, maar de organisatie en systematische training en ondersteuning van vrijwilligers staat nog in de kinderschoenen. Ondanks dat de uitgangssituatie per organisatie en per land verschillend is, staan de partners voor een vergelijkbare uitdaging: het bevorderen van de integratie van migranten door het vergroten van hun taalvaardigheid.

Gemeenschappelijke doelen

Taal is overal om ons heen en leer je dan ook niet uitsluitend uit een boek. Een gegeven dat iedere NT2-docent zal kunnen beamen. Ook uit onderzoek blijkt dat de combinatie van goede taallessen en veel oefenen in de praktijk, met bijvoorbeeld een taalvrijwilliger, bijdraagt aan succesvolle tweedetaalverwerving. Veel oefenen en herhalen naast een onderwijstraject is vooral van nut wanneer dit aansluit bij het individuele doel van de leerder.
Binnen het VIME project zagen we dat migranten gelijke redenen hebben om de taal te leren, zoals Figuur 1 mooi laat zien. Het individuele taalleerdoel van de leerder is leidend bij de keuze van de te volgen route om dat doel te kunnen behalen. Een veel gekozen en veelal noodzakelijke route is de formele onderwijsroute. Een route die het meest passend is, al veronderstellen veel formele voorzieningen vaak het behalen van een beperkt aantal leer- of uitstroomdoelen, bijvoorbeeld snelle toeleiding tot werk of het behalen van een inburgeringsdiploma. Andere vormen van ondersteuning op taal kunnen echter nodig zijn om taalleerders te helpen hun individuele doelen te bereiken.



Figuur 2 - Taalleerdoelen migranten

Een voorbeeld van een route die afwijkt van het formele pad is de vorm van ondersteuning die meer passend is voor de 45-jarige Khadija: een van oorsprong Turkse vrouw die sinds haar dertiende in Nederland woont. Door haar studievaardigheden die ze heeft verworven in Turkije heeft ze de Nederlandse taal destijds redelijk eigen kunnen maken. Khadija heeft voornamelijk Turkse contacten en al haar zeven kinderen zijn inmiddels de deur uit. Haar jongste dochter heeft haar moeder aangespoord om haar weggezakte Nederlands weer wat op te halen en wat meer sociale contacten op te doen met Nederlandssprekende mensen. Het is denkbaar dat een vrouw als Khadija het formele pad van een cursus bewandeld, maar voor haar is het wellicht prettiger om eerst met bijvoorbeeld een vrijwilliger af te spreken die ze eens per week ziet. Iemand die haar weer meer in contact brengt met de Nederlandse taal op een laagdrempelige manier. Zo zijn er meer ondersteunings-mogelijkheden denkbaar waarbij een vrijwilliger een rol kan spelen.

Leren in verschillende domeinen

De manier waarop een vrijwilliger een rol kan spelen en in welke hoedanigheid, is door middel van een veldonderzoek beschreven. Aan de hand van interviews met beleidsmakers, taalaanbieders, vrijwilligers en tweedetaalleerders is hier invulling aan gegeven. In de partnerlanden is dit veldonderzoek uitgevoerd voor het Sloveens, Engels en Deens als

tweede taal. Uit deze gesprekken kwam sterk het beeld naar voren dat het leren van een tweede taal plaatsvindt in drie domeinen. De domeinen zijn:

- *Formeel leren*

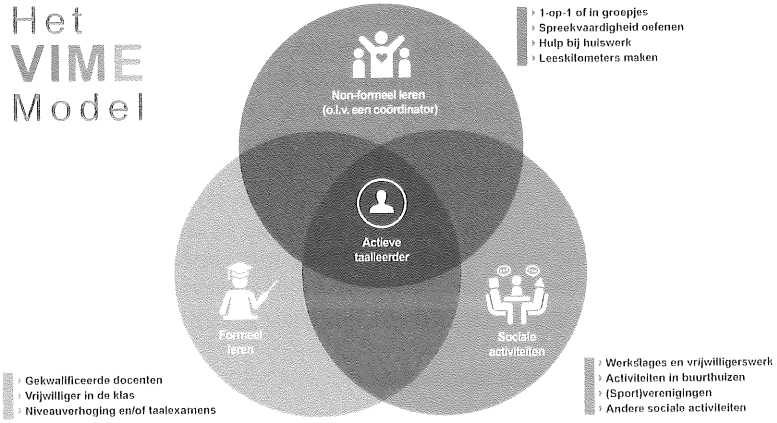
Het leren in een formele educatieve setting waarbij de gekwalificeerde docent lesgeeft aan een groep cursisten. Het onderwijsprogramma leidt tot een officieel erkend diploma en er wordt gewerkt aan niveauverhoging. Bijvoorbeeld een taaltraject waarbij wordt toegewerkt naar een Diploma Staatsexamen NT2.

- *Non-formeel leren*

Het leren in een setting waarbij de trajecten niet worden afgesloten met een officieel diploma dat erkend wordt door het ministerie. Wel is er sprake van een specifiek taalleerdoel waar aan gewerkt wordt in bijvoorbeeld kleine groepjes (max. 5) of een-op-een. Dit kan zijn het oefenen van spreekvaardigheid of huiswerkbegeleiding.

- *Sociale activiteiten*

Dit is leren waarbij er niet gericht aan een taalleerdoel wordt gewerkt, maar het leren van de taal indirect plaatsvindt, door de activiteiten die gedaan worden. Bijvoorbeeld een kookclub, een zangkoor, taalcafés, ondersteuning bij het begrijpen van officiële brieven of formulieren.



Figuur 3 - VIME Model

Zo opgesomd lijken de domeinen strikt van elkaar gescheiden, maar ze overlappen en de scheidslijnen zijn dun. (*Zie Figuur 2 – VIME Model*).

De manier waarop een anderstalige zich de taal eigen maakt gebeurt in veel gevallen in meerdere van deze drie domeinen. Zowel de leerder als de vrijwilliger is actief in deze domeinen. Waar de leerder de constante is en zich beweegt binnen de drie domeinen, is de vrijwilliger in elk van deze domeinen echter op verschillende wijze actief.

Een voorbeeld is Juan, 34 jaar uit Mexico. Hij gaat drie keer in de week naar zijn Nederlandse les op het roc. Hij krijgt daar les van NT2-docente Birgit, die goed weet waar zijn sterke punten en zijn verbeterpunten liggen en hoe hij hier doelgericht aan kan werken, zowel binnen als buiten de les. In de les is vrijwilliger Kees aanwezig, die begeleidt bij het lezen in kleine groepjes of ondersteunt bij de computer. Verder spreekt Juan een keer in de week een uurtje af met zijn taalcoach Marije om te werken aan een van zijn verbeterpunten, de spreekvaardigheid. Ze bespreken onderwerpen die in het nieuws voorbij zijn gekomen of hebben het bijvoorbeeld over de verschillen en overeenkomsten tussen Mexico en Nederland. Af en toe gaat hij naar het taalcafé, voor de gezelligheid. In het taalcafé spreekt hij met andere taalleerders die hij weer kent van zijn vrijwilligerswerk bij het buurtcentrum bij hem om de hoek. Een mede-vrijwilliger wees hem op het taalcafé.
Het voorbeeld van Juan laat zien dat vrijwilligers zich in alle domeinen van het taalleren bewegen, maar wel steeds op een andere manier. Dezelfde taalleerder komt op de verschillende plekken een of meer vrijwilligers tegen.

Wat over de gehele linie in de interviews naar voren kwam, was dat vrijwilligers met name actief zijn in het non-formele domein. Leeractiviteiten die worden uitgevoerd in het non-formele domein lijken soms op die van het formele domein, maar het verschil is dat de gekwalificeerde (betaalde) docent daar veelal meer op de achtergrond is of helemaal niet aanwezig is. Waar we in Nederland meer en meer een coördinator hebben die ofwel pedagogisch ofwel didactisch ofwel op organisatorisch vlak ondersteunt, geldt dat in de deelnemende partnerlanden echter nog niet.

Coördineren is faciliteren

De voorbeelden van Khadija en Juan laten al zien dat taalvrijwilligers er zijn in verschillende soorten en maten. Er is veel discussie over wat een vrijwilliger wel of niet zou moeten doen, maar de ene vrijwilliger is de andere niet. Een gepensioneerde docent bijvoorbeeld, kan heel goed op laagdrempelige wijze in een buurthuis een verschil maken in de eerste

opvang van leerders voor wie de stap naar een formeel traject wellicht nog te groot is.
Waar het van belang is dat een taalleerder op een juiste route wordt gezet, met passende begeleiding en met leeractiviteiten die voor hem werken, is ditzelfde, weliswaar op een andere manier, ook van belang voor de aspirant-taalvrijwilliger. Uit het veldonderzoek kwam sterk het beeld naar voren dat wanneer je taalvrijwilligers effectief wilt inzetten, je stil moet staan bij wat past bij de eigen capaciteiten en achtergrond van de vrijwilliger. Het is wellicht een open deur, maar erg belangrijk bij de keuze voor een vrijwilligersrol. Niet alleen vanwege het organisatorische aspect, maar ook om oog te houden voor de vrijwilligers zelf. Om een aanspreekpunt te zijn, vrijwilligerswerk serieus te nemen en om een ondersteuningsaanbod te kunnen geven.
Bijvoorbeeld taalvrijwilliger Kees, die Juan in de les ondersteunt. Hij legt soms een oefening nog wat extra uit of begeleidt bij lezen. Kees is echter een vrijwilliger zonder onderwijsachtergrond. Hij is altijd manager geweest en neemt vooral coachende vaardigheden mee die Juan enorm helpen om met vertrouwen de taal te oefenen. Kees vindt het prettig wanneer de docent hem precies vertelt wat hij tijdens de les kan doen, zodat hij daar van te voren niet over hoeft na te denken. Hij is er uitsluitend ter ondersteuning van haar en de cursisten. Wat voor Kees belangrijk en nieuw was om te leren, waren de basisprincipes van het leren van een tweede taal en hoe hij op een eenvoudig taalniveau met de cursisten kan communiceren.
Marije, de vrijwilligster waar Juan vooral zijn spreekvaardigheid mee oefent buiten de les, is iemand die het liefst een klein groepje of een leerder een-op-een begeleidt en daarin zelf een beetje kan bepalen wat ze doet. Ze heeft een onderwijsachtergrond en neemt die kennis en ervaring mee in de ondersteuning van Juan. Wat zij vooral meenam uit de training voor vrijwilligers is om op haar handen te blijven zitten, en niet als docent kennis te willen overdragen. Open vragen stellen, feedback geven op spreken en op laag taalniveau spreken, zijn onderwerpen die voor haar vrijwilligersrol van belang zijn.

Wie de schoen past, trekke hem aan: vier rollen voor vrijwilligers

De coördinator heeft dan ook een belangrijke taak om vast te stellen of een rol ook daadwerkelijk past bij de vrijwilliger die zich aanmeldt. In de VIME Toolkit zijn instrumenten beschikbaar om coördinatoren te ondersteunen bij het maken van die juiste match. De match begint bij het in kaart brengen van de mogelijkheden van het taalvrijwilligerswerk.

In elke organisatie kan de naam van de rol anders zijn, een maatje bij de ene organisatie wordt bij de andere organisatie een taalcoach genoemd en andersom. Wat van belang is, zijn de inhoud en taken, deze zijn gelijk. VIME onderscheidt dan ook vier vrijwilligersrollen.

1. *Ondersteuning in de klas*

De hoofdtaak van een vrijwilliger die ondersteunt in de klas is het zijn van een extra paar handen in de klas, om de docent te assisteren wanneer er bijvoorbeeld in groepjes - gedifferentieerd - gewerkt wordt. De docent geeft aan op welke manier de vrijwilliger kan ondersteunen. Bijvoorbeeld door met een klein groepje de taal te herhalen en te oefenen, een-op-een aandacht te besteden aan bepaalde zaken waar de anderstalige moeite mee heeft en ondersteunen bij niveauverschillen binnen de klas. Belangrijk voor een goede samenwerking tussen docent en vrijwilliger is dan ook dat de docent helder kan aangeven wat hij/zij van de vrijwilliger verlangt en de vrijwilliger begrijpt wat de docent nodig heeft en dit kan uitvoeren.

2. *Ondersteuning door een taalcoach*

De focus van de taalcoach ligt op het oefenen van de taal buiten de les, dit kan zowel een-op-een als in kleine groepjes worden gedaan. De taalcoach wordt begeleid door een coördinator van de vrijwilligersorganisatie. De ondersteuning van een taalcoach kan naast een formeel onderwijstraject worden gegeven, zoals in het voorbeeld van Juan. Hij spreekt een keer in de week af met zijn taalcoach Marije. De ontmoetingen van de vrijwilliger en anderstalige kunnen plaatsvinden bij de anderstalige thuis of in een openbare ruimte, zoals een bibliotheek of café. Een taalcoach bespreekt bijvoorbeeld samen het huiswerk, oefent rollenspellen, leest samen een interessant artikel of doet taalspelletjes. De focus van de activiteiten ligt op de mondelinge taalvaardigheden.

3. *Een maatje zijn*

Als vrijwilliger laat je de anderstalige kennismaken met de Nederlandse cultuur. Je stimuleert de anderstalige om meer taalcontact te hebben. Ook stimuleer je de anderstalige om zijn/haar taal te verbeteren door deel te nemen aan activiteiten in de buurt, maar ook door samen aan deze activiteiten deel te nemen. Het werk van deze vrijwilliger wordt vaak niet gecoördineerd door een coördinator van een taalvrijwilligersorganisatie. Samenwerking met coördinatoren uit de buurt kan juist een positief effect hebben en de activiteiten kunnen elkaar versterken. Een vrijwilliger die meer de functie van maatje heeft, legt bijvoorbeeld uit hoe zaken geregeld zijn in het dagelijks leven in

Nederland, welke voorzieningen er zijn. Een maatje fungeert als aanspreekpunt, en is iemand om bijvoorbeeld samen mee te tuinieren, lid te zijn van een kookclub of gewoon een gesprek te kunnen voeren.

4. Het belang van de Nederlandse taal promoten

De focus van deze rol ligt niet direct op het verbeteren van de taalvaardigheid van anderstaligen. Deze vrijwilliger promoot het belang van het leren van de taal en draagt uit dat beheersing van de doeltaal belangrijk is. Dit doet hij door taalactiviteiten onder de aandacht te brengen bij anderstaligen. Deze vrijwilligersrol kan interessant zijn voor organisaties die werken met anderstaligen, maar geen taallessen aanbieden. Bijvoorbeeld huisartsen, woningcorporaties, bibliotheken, gemeenteraden, maatschappelijk werkers, ziekenhuizen, scholen, NGO's en anderstaligen die zelf de taal aan het leren zijn of hebben geleerd. Zij kunnen het belang van het leren van de taal onder de aandacht brengen in hun contacten met anderstaligen.

Taken die bij deze rol kunnen horen, zijn bijvoorbeeld het verwijzen naar taalondersteuningsmogelijkheden. Taalleerders stimuleren om deel te nemen aan (taal)activiteiten zoals een taalcafé of lid te worden van een vereniging waar Nederlands de voertaal is. Deze toeleider motiveert de anderstalige om zelf leermogelijkheden op te zoeken en bespreekt en draagt de voordelen van het leren van Nederlands uit.

Samenwerken aan kwaliteit

Samenwerking tussen professionele (gekwalificeerde) docenten en vrijwilligers(organisaties) is cruciaal om de ondersteuning die vrijwilligers kunnen bieden ook van kwaliteit te laten zijn. Herkenbare rollen en een duidelijke rolverdeling zijn daarvoor essentieel. Maar niet alleen deze aspecten zijn belangrijk; tijd, ruimte en middelen zijn minstens zo belangrijk. Daar kunnen beleidsmakers van gemeenten of onderwijs-instellingen aan bijdragen door de samenwerking tussen docenten en vrijwilligers te stimuleren, te promoten en te faciliteren. Het is een samenwerking tussen de drie domeinen die het VIME Model onderscheidt.

Vrijwilligers zijn er, zoals we al zagen, in verschillende soorten en maten. Ze nemen hun eigen kennis en vaardigheden mee bij het invullen van hun vrijwilligersrol en leren nieuwe dingen. Je zou kunnen zeggen fijn, welkom, we kunnen alle hulp gebruiken. En in zekere zin is dit ook zo, maar effectieve inzet van vrijwilligers valt of staat met een persoon die de coördinerende functie op zich neemt. Iemand die verantwoordelijk is voor de werving, training en bijscholing van de

vrijwilligers en het maken van de koppels. Iemand die een aanspreekpunt is en contacten onderhoudt met stakeholders. Om kwaliteit te kunnen waarborgen, is coördinatie van belang. De coördinatie kan bij de onderwijsinstelling liggen die het formele onderwijs verzorgt, bij de gemeente in het kader van volwasseneneducatie en/of re-integratie, of bij een welzijnsorganisatie die de zorg draagt voor de vrijwilligers.

De betekenis van VIME voor Nederland

VIME is een Erasmus+ project waarbij je als Europese collega's van en met elkaar wilt leren. Een dergelijk project laat je ook kritisch naar de eigen context kijken. In Nederland wordt al veel gewerkt met taalvrijwilligers, binnen en naast een formeel traject en in elk van de andere beschreven domeinen. Naast kritisch kijken naar waar zaken verbeterd kunnen worden, realiseer je je dat we ook tevreden mogen zijn met datgene wat we al hebben bereikt en waar we mee bezig zijn. Een voorbeeld is het aantal vrijwilligers dat tweedetaalleerders wil ondersteunen of een organisatie zoals Het Begint met Taal, iets waar ze in de partnerlanden met jaloerse blikken naar konden kijken. Het Begint met Taal is een organisatie die vrijwilligersorganisaties ondersteunt in het nastreven van kwaliteit, systematische training voor taalvrijwilligers faciliteert, maar daarnaast ook het belang van een coördinator onderstreept. Wat dat betreft zou je kunnen denken: *what's new* en *what's in it for us?* Behalve dan wellicht dat de beschreven domeinen een herkenbaar beeld schetsen. Het beeld van de vrijwilliger die de plek van de gekwalificeerde docent inneemt omwille van kostenbesparing, verandert. Meer en meer zien professionals vrijwilligers als een toegevoegde waarde voor het taalleerproces, mits dit op een bewuste manier wordt gedaan met de juiste personen op de juiste plek. Dit laatste is iets waar VIME in ondersteunt en iets waar we nog wel een paar stappen in kunnen maken. Dit begint bij het in kaart brengen van de verschillende actoren en beleidsmakers informeren over hoe zij dat streven kunnen stimuleren en faciliteren. Het begint bij bewustwording, een model van waaruit je vervolgens concrete vervolgstappen kunt bepalen om als educatieveld te kwaliteit te kunnen bewerkstelligen en borgen.

De VIME Toolkit biedt richtlijnen voor de verschillende rollen van vrijwilligers en training voor vrijwilligers en coördinatie. Voor meer informatie: www.languagevolunteers.com (Engels) en www.hetbegintmettaal.nl/vime , www.itta.uva.nl/projecten/vime-volunteers-in-migrant-language-education-55 (Nederlands).

TAAL IS OVERAL; BUITENSCHOOLS LEZEN

KAATJE DALDEROP
Zelfstandig adviseur

Introductie

Van de mensen die in de afgelopen jaren naar Nederland kwamen, kan naar schatting 5% niet lezen en schrijven in de moedertaal. Deze groep heeft over het algemeen zeer beperkt of in het geheel geen onderwijs gehad. Daarnaast is er een veel grotere groep die de moedertaal wel kan lezen, maar niet vertrouwd is met het Latijnse schrift: de anders-alfabeten. Deze mensen hebben wel onderwijs gevolgd maar ze hebben een moedertaal die een ander schrift kent dan het Latijnse. Het gaat om leerders die niet zoveel onderwijs hebben gehad dat ze bijvoorbeeld ook Engels, en daarmee het Latijnse schrift, hebben geleerd. Beide groepen hebben dezelfde klus te klaren: leren lezen in het Nederlands. Er zitten twee belangrijke componenten in dat kleine zinnetje: Leren lezen; in het Nederlands.
Hoe leren volwassen leerders lezen in een nieuwe taal? En hoe blijven ze gemotiveerd om dat lange en vaak moeizame proces vol te houden? En wat kan je als docent doen, om te zorgen dat het leren lezen als leuk en nuttig wordt ervaren en ook nog voorspoedig verloopt?

Wat is lezen?

Leren lezen houdt onder andere in dat leerders moeten leren chocola te maken van het geheel van rechte en schuine streepjes, hele en halve rondjes waarmee het Latijnse schrift is opgebouwd: ze moeten leren dat elk teken met een klank correspondeert, dat combinaties van tekens bij weer andere klanken horen en dat uit dat geheel woorden, zinnen en teksten kunnen worden gemaakt.
In het Nederlands: woorden hebben een betekenis, zinnen en teksten eveneens. Wie een tekst kan decoderen, kan hem daarmee nog niet begrijpen. Het begrijpen van tekst vergt meer: het vergt op de eerste plaats woordenschat. Zonder woordkennis is er zeker geen tekstbegrip. Daarnaast is kennis nodig van de structuren van de taal om zinnen en uiteindelijk teksten te begrijpen. Ook inhoudelijke kennis van het onderwerp in de tekst en begrip van de cultuur helpen mee aan het begrijpen van teksten.

Hoe begin je?

Stel je voor: je krijgt volgende week een nieuwe alfagroep. Laten we aannemen dat die enigszins heterogeen is en bestaat uit an- en andersalfabeten, met geen tot een beperkte kennis van het Nederlands. Ze moeten (en willen) - onder andere- leren lezen. Wat ga je met deze leerders doen?
Hoogstwaarschijnlijk zeg je nu: Ik ga werken aan de klanktekenkoppeling. Dat is een zinnig antwoord want dat is zeker een component van leesvaardigheid. Maar ik hoop dat je antwoord wat breder zal zijn. Je leerders moeten technisch en functioneel, dus begrijpend leren lezen. Daarnaast zou je aan de strategieën moeten werken om leestaken in het bijzonder en taalleertaken in het algemeen te lijf te kunnen gaan.

Leesstrategieën

Veel docenten denken: leesstrategieën is voor later, en misschien ook vooral voor wat hoger opgeleide leerders. Want 'eerst moeten ze leren lezen'. Maar wat is dan leren lezen? Je eerste gedachte kan zijn: decoderen. Daarna komt de betekenis, en tot slot kun je, als je daar nog aan toekomt, eens gaan kijken hoe je de taak aanpakt.
Ik bepleit vurig een omkering van de prioriteiten: eerst gaan we denken over de aanpak, dan kijken we welke taal nodig is voor de taak, en daarna gaan we indien nodig het één en ander decoderen. En deze processen verlopen natuurlijk in werkelijkheid niet lineair maar cyclisch: tijdens het decoderen denk je na over betekenis en stel je je aanpak bij als dat nodig is.

Vier stappen

Welke leesstrategieën zijn dan voor de alfacursist van belang?
De *eerste stap* die een alfalezer in het leesproces zou moeten zetten, onderscheidt zich niet van de eerste stap die elke lezer zet: oriëntatie op de tekst. Wat zie je aan de tekst en wat weet je dan al? Is je tekst een brief, een mail, een app, is het reclame, herken je een logo? Zijn er plaatjes en wat vertellen die je? Waar kom je de tekst tegen en wat kan dat zeggen over de betekenis? Is de tekst voor jou of bijvoorbeeld voor je kind, en hoe weet je dat? Ook als je nog geen letter kunt decoderen, vertelt deze fase je iets over je tekst en maakt de stap deel uit van het leesproces. Sterker nog, het is de stap waarin alfaleerders veel betekenis kunnen ophalen uit geschreven materiaal.

De *tweede stap* zou je, conform het gangbare leesproces, intensief lezen kunnen noemen, maar daaraan zou ik een aspect willen toevoegen: de tocht naar toenemend begrip. Voor alle taalleerders, maar voor alfaleerders in het bijzonder, zal het nog wel even duren voor ze een geschreven tekst uit het dagelijks leven zelfstandig in zijn geheel begrijpen. We anticiperen daar vaak op door de taakjes klein te maken: we laten geen tekst lezen maar woordjes of we laten geen tekst lezen uit het echte leven maar een aangepaste versie met korte zinnen en zonder te moeilijke woorden. Ik zeg niet dat deze activiteiten geen zinvolle bedrage kunnen zijn aan het leerproces. Dat kunnen ze zeker wel. Maar de motivatie van volwassen leerders is gericht op het kunnen vervullen van taken in zijn of haar echte leven. We moeten ervoor waken dat we niet onbedoeld tegen de leerder zeggen: taal uit het echte leven, dat is niet voor jou. Er is niemand die tevreden zou zijn met een hometrainer op de dag dat hij besluit dat hij wil leren fietsen. En zo is het even zo belangrijk dat we de leerder vanaf het begin laten zien dat hij toegang heeft tot geschreven taal in het echte leven. En ja, die teksten zijn lastig en nee, hij kan ze niet helemaal begrijpen. Maar hij kan ze wel vanaf het

begin bekijken en zich afvragen: wat begrijp ik wel? De tekstsoort? Een logo? Een datum of een tijd? Mooi! En als je er samen over praat en relevante delen van de tekst meermaals leest, dan groeit het begrip. Misschien niet tot aan het punt waarop je de tekst integraal begrijpt, maar ook dat maakt deel uit van de strategie: zoeken naar toenemend begrip, dat is ook leren dealen met het feit dat je voorlopig nog niet alles begrijpt.
En dat is dus de derde stap: de evaluatie van de voorlopige opbrengst van het leesproces. Wat begrijp ik nu (wel)? Zonder paniek en frustratie om wat niet lukt. Met focus op wat wel is gelukt. En hier ligt een heel belangrijke taak in de training. Docenten zijn zeer sterk geneigd te vragen naar wat moeilijk is, te vragen naar wat de leerder niet snapt, aan te strepen wat fout is. Taalontwikkeling gaat geleidelijk en dat geldt zeker ook voor leren lezen. Het kan traag gaan maar het is belangrijk dat leerders hun progressie leren zien en daar blij mee en trots op leren zijn. En dat vraagt op de eerste plaats reflectie van docenten op hoe zij het gesprek hierover met leerders kunnen voeren.
In de vierde stap, tot slot, legt de leerder een relatie met zijn of haar eigen leven. Wat moet ik doen met deze tekst? Welke actie wordt er verwacht? In welke gevallen ga ik dit lezen? Kortom: wat heeft de tekst met mij te maken? Wie die vraag kan beantwoorden, voelt zich niet langer uitgesloten van de wereld van de geschreven taal en zal zich meer gemotiveerd voelen om door te gaan met het leerproces en met de inspanningen die dat vergt.

Motivatie

Motivatie is een belangrijke factor voor succesvol leren, zeker als het gaat om volwassen leerders. Wat mensen nodig hebben om gemotiveerd te blijven, daarover is uit onderzoek nogal wat bekend. Ryan en Deci (2000)[1] stelden in een indrukwekkende serie onderzoeken vast dat er, om gemotiveerd te blijven, aan drie basisbehoeften moet worden voldaan: de behoefte aan autonomie, verbondenheid en competentie.
Autonomie wil zeggen dat de leerder zeggenschap heeft over wat hij leert en hoe hij het aanpakt. Dit is niet een recht dat leerders zelf gauw zullen opeisen. Schoolse leerervaringen of niet, meestal weten leerders genoeg van de schoolse setting om aan te nemen dat de docent beslist, op grond van zijn of haar kennis van wat goed voor je is. Toch sprak ik ook eens een docent die me vertelde dat haar alfaleerders een sterke

[1] Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68-78

voorkeur hadden voor bepaald materiaal dat in de klas werd gebruikt boven ander materiaal, dat ze ook gebruikten. Ik vroeg naar de argumenten van de leerders. Die bleek ze niet te hebben nagevraagd, omdat ze het niet-favoriete materiaal zelf heel belangrijk vond. Dus 'ze moeten het gewoon doen'. Wat mij betreft is het een gemiste kans om in dit soort gevallen het gesprek niet aan te gaan. En ook als je leerders zich (nog) niet bewust zijn van hun voorkeuren in thema's, materiaal en aanpak, of hun voorkeuren nog niet goede kunnen uiten of beargumenteren, de vraag stellen kan altijd en zet mensen ongetwijfeld aan het denken. Tweede taalleerders begrijpen veel meer dan ze kunnen zeggen of uitleggen!
Onder '*verbondenheid*' wordt normaal gesproken verstaan de verbinding met de docent of coach, de verbinding binnen de groep, de verbinding met de maatschappij, de 'anderen' met wie je door middel van de taal in contact kunt komen. Ik zou willen toevoegen, ook de verbinding met de (geschreven) taal zelf: het gevoel dat het ook jouw taal is, dat de wereld van de geschreven taal jouw wereld is. Voor de alfaklas betekent dat de buitenwereld in de school halen en leren buiten de school. Samenwerken, delen, uitwisselen. In en buiten de klas.
'*Competentie*' is de derde vereiste om gemotiveerd te blijven voor de leertaak, het gevoel dat je de (leer)taak aankunt. Dat is misschien het meest gladde ijs in de context van dit betoog. Want iedereen die lezen in de eerste fase zou willen beperken tot woordniveau, van het type *tas* en *sok*, doet dat met het oog op de competentie van de leerder: tas en sok kunnen ze aan, de rest is nog te moeilijk, zou kunnen leiden tot frustratie met als gevolg dat de leerder afhaakt. Maar competentie is ook: jezelf (leren) zien als iemand die in staat is te leren. Jezelf zien als iemand die erbij hoort, bij de geschreven taal in het echte leven, bij de opschriften en verpakkingen in de supermarkt, waarvan je vandaag kaas maar morgen ook melk kunt ontcijferen, bij de brieven van de school van je kinderen, die je vandaag herkent aan het logo maar waarvan je morgen begrijpt dat er op 23 juni iets staat te gebeuren. Een gevoel van competentie, wil ik maar zeggen, kunnen we bereiken door de taak klein te maken óf door het *toenemend begrip* bewust te maken, en de eventuele frustratie hanteerbaar.

Buitenschools lezen in de praktijk

Goed, je begeleidt een alfaklas en je zoekt de verbinding tussen het leren en lezen in de school en daarbuiten. Hoe kun je dat dan aanpakken? Een paar suggesties:
- Koppel lezen in de eigen omgeving aan het thema van de les. De meeste NT2-lessen zijn thematisch geordend. Gaan je lessen over

(gezond) eten? Voer het gesprek over gezond eten, gun je leerders hun mening, wees niet normatief. Erover lezen? Laat leerders dan de inhoud van hun keukenkast of koelkast fotograferen. Werk in de klas met de foto's. Die kun je ordenen op allerlei gronden: is de tekst op de verpakking in het Nederlands of niet? Kun je sommige woorden op de verpakking begrijpen? Kun je bepaalde informatie vinden? Afhankelijk van het niveau van de leerder kun je globaal of met meer detail aan het werk met deze informatie uit de directe omgeving van de leerder.
- Laat leerders in het eigen leven op zoek gaan naar woorden (zinnen, teksten) die in de klas aan de orde zijn geweest. Dat kan heel klein (zoek het woord *bus*) of iets groter (zoek woorden over kleding) of nog wat groter, gericht op vorm of op inhoud.

- Heb je het in de klas bijvoorbeeld over de regels voor gebruik van de mobiele telefoon tijdens de les? Vraag je leerders dan op zoek gaan naar andere regels in de eigen leefomgeving. Dat kunnen simpele afbeeldingen en opschriften zijn, maar ook meer ingewikkelde huisregels in de flat of op de school van de kinderen. Bekijk de regels in de klas. Waar komen ze vandaan, wat betekenen ze en hoe weet je dat? Welke woorden zie je steeds terug?
- Las je een advertentie? Laat leerders zelf reclamefolders meebrengen. Bekijk waar de reclame over gaat, bij welke winkel je iets kunt kopen en knoop er desgewenst allerlei gesprekstaken aan vast.
- Gaan je lessen over reizen, stuur je leerders dan naar het (bus-)station en kijk welke geschreven taal je daar tegenkomt. Hoe moet je inchecken, hoe laat gaat de bus en hoe zoek je dat uit? Dat kun je lezen, -als je dat kunt-, en je kunt het ook vragen. Maar ook als je het vraagt, dan moet je daarna vaak weer iets lezen. Als de trein vertrekt van spoor 2, dan is het wel handig als je de getallen onder de 10 herkent. Waarmee ik hoop te laten zien dat je ook op de allerlaagste niveaus kunt werken met de informatie uit de buitenwereld, zo lang je niet bang bent voor de complexiteit van die wereld. De getallen van 1 t/m 10 zou je ze in de eerste fase toch leren maar ze krijgen zoveel meer betekenis als je het koppelt aan een toepassing in het echte leven.

- Nodig leerders uit om teksten mee te nemen die ze in hun eigen leven tegen komen. Dat kunnen bijvoorbeeld brieven zijn, maar ook opschriften en dergelijke, waarvan ze een foto maken. Ruim een

bepaalde hoeveelheid tijd in je lessen in om aandacht te besteden aan deze vragen van leerders. Train jezelf erin om ook hier de manier waarop je ingaat op de teksten die leerders meebrengen, aan te passen aan het niveau. Jouw rol als begeleider is het denken van de leerder te helpen structureren, niet om het inhoudelijke probleem dat de brief aankaart, op te lossen. Je rol is om het leren leren te ondersteunen, in gesprek te gaan over de aanpak, en de leerder te helpen herkennen dat hij nu een deel van de tekst begrijpt. Ook een glas dat tien procent vol is beschouwen we in deze context als een glas dat bezig is gevuld te worden en niet als een bijna-leeg glas.

Wat aandacht krijgt, gaat groeien

Lezen in én buiten de school dus. Waarbij de rol van de begeleider is om de leerder te stimuleren de taal uit de wereld buiten de klas mee naar binnen te brengen. Gekoppeld aan een thema in de les, zoals de opschriften op de verpakkingen in je koelkast. De mobiele telefoon kan hierbij goede diensten doen (foto's!), maar ook concrete spullen (in dit voorbeeld: de verpakkingen) of post kan door leerders worden meegebracht de klas in. De rol van de docent is om de aandacht te richten op de hoofdzaken en zich niet te verliezen in het uitleggen van elke lastig woord. Zodat de kernvraag 'Wat begrijp je **wel**?' wordt ingeslepen.

INCLUSIEF NT2-ONDERWIJS; HOE KUN JE DAT BEVORDEREN?

ANNEMARIE NUWENHOUD
Zelfstandig adviseur en docent (A)NT2

Introductie

Het NT2-vak bevindt zich op de snijvlakken van taalkunde, onderwijskunde, agogie, sociologie en antropologie. Dat maakt NT2 tot zo'n rijk, veelzijdig en complex werkveld. Maatschappelijke, politieke en culturele aspecten spelen een grote rol in de dagelijkse NT2-praktijk. Al in 1996 schreven Marijke Huizinga en Alice van Kalsbeek in de eerste editie van het Handboek NT2 over de verwevenheid van taal en cultuur en over het belang van de interculturele competentie van NT2-docenten.

Sindsdien is er veel veranderd in de context van het NT2-onderwijs. Het politieke klimaat verruwde, antimigrantensentiment leek welhaast te normaliseren en het NT2-onderwijs kreeg te maken met bezuinigingen, privatisering en inburgeringswetten. NT2-docenten en begeleiders anno 2018 maken de wereldwijde vluchtelingencrisis van dichtbij mee en hebben het voorrecht tot de groep Nederlanders te behoren voor wie de superdiverse realiteit van ons land dagelijkse kost is. Dat diversiteit een feit is, weten NT2-docenten als de beste. Cursisten met uiteenlopende achtergronden werken in de NT2-klas samen om Nederlands te leren. Er is een grote diversiteit in etnische afkomst, religie, leeftijd, sekse, seksuele voorkeur en sociaal-maatschappelijke positie.

Ook het docentencorps zelf wordt steeds diverser. Er lijken tegenwoordig meer jonge NT2-docenten bij te komen en ook het aantal NT2-docenten met een migratieachtergrond lijkt te groeien. Datzelfde geldt ook voor de groepen buitenschoolse begeleiders. Alleen de diversiteit in gender blijft nog een beetje achter. Er werken immers veel meer vrouwen dan mannen in het NT2-veld, met uitzondering van de hogere posities, waar juist meer mannen te vinden zijn.

Hoe vanzelfsprekend diversiteit ook mag zijn, inclusie volgt er niet zomaar uit voort. In inclusief onderwijs worden alle betrokkenen gezien en gehoord. Er is ruimte voor een veelheid aan perspectieven en ervaringen, ook als die afwijken van 'de standaard'. Als het om inclusie gaat, is veel is afhankelijk van de verdeling van macht. Wat beschouwen we als 'normaal' en wat als 'afwijkend'? Welke groep bepaalt wat de

standaard is? In het NT2-onderwijs ligt die macht over het algemeen bij de NT2-docent, de taalschool, de ontwikkelaars van het curriculum, het lesmateriaal en tenslotte bij beleidsmakers en wetgeving. Onze doelgroep bestaat voor een groot deel uit migranten en vluchtelingen, die zich juist in een kwetsbare positie bevinden. Veelzeggend is dat we migranten die het economisch even goed of beter hebben dan wijzelf, meestal geen migranten, maar expats noemen. Wellicht wordt die groep ook meer als 'klant' behandeld dan de gemiddelde inburgeraar.

De macht van taal speelt eveneens een rol in ons werkveld. Docenten en begeleiders zijn vaardiger in de doeltaal dan cursisten. Cursisten hebben het Nederlands meestal nodig om zich te kunnen redden in rollen als opvoeder, burger, student, werkzoekende of werknemer. Er hangt voor hen dus veel af van het beheersen van het Nederlands. Dat plaatst de cursist in een afhankelijk positie. Cursisten die inburgeringsplichtig zijn, moeten Nederlands beheersen als voorwaarde om in aanmerking te komen voor een permanente verblijfsvergunning. Volgens vele sociolinguïsten, bijvoorbeeld die van het LIAM-project van de Europese Commissie, wordt de nationale taal in veel Europese landen op deze manier misbruikt om groepen migranten buiten te sluiten en te marginaliseren (Beacco et al., 2017).

Er zal geen NT2-docent te vinden zijn die mee wil werken aan het marginaliseren en uitsluiten van migranten. Integendeel, wij doen dit werk juist omdat we onze cursisten verder willen helpen met het opbouwen van een hun nieuwe leven in Nederland. Toch kan de context "ongelijk verdeelde macht" moeilijk ontkend worden in de NT2-les. Maar wat moeten de NT2-docent en de buitenschoolse begeleider daarmee aanvangen? In dit artikel worden vier manieren voorgesteld waarop de NT2-docenten en begeleiders ondanks deze context van ongelijkheid toch aan inclusiviteit kunnen werken. We plaatsen de voorstellen in een setting met zowel binnenschoolse als buitenschoolse activiteiten. We bespreken achtereenvolgens:

1. het vergroten van diversiteitscompetentie;
2. het geven van ruimte aan meertaligheid;
3. het ontwikkelen van *silence literacy*;
4. het geven van ruimte aan een veelheid aan perspectieven.

Diversiteitscompetentie vergroten

1) *Latifa geeft les in een duaal traject. De cursisten lopen stage bij verschillende bedrijven en volgen tegelijkertijd bij Latifa de inburgeringscursus. Ze heeft wekelijks contact met de stagebegeleiders over de voortgang. Jan begeleidt een groepje*

jonge Eritreeërs die stage lopen bij de gemeentelijke groenvoorziening. Jan zegt: "Het zijn aardige, heel gemotiveerde jongens hoor, maar zo verlegen hè? Dan geef ik uitleg over snoeien, vraag ik of ze het snappen en dan knikken ze allemaal van 'ja'. Vervolgens gaan ze onkruid wieden. Die verlegenheid zit ook in hun cultuur, hè? Maar ze moeten het wel leren hoor, om een beetje duidelijker te zijn, als ze hier straks een baan willen." Latifa kent deze cursisten als allesbehalve verlegen. Bij haar in de les zijn ze juist spraakzaam en assertief. Dit vertelt ze aan Jan. Ze legt hem ook uit dat niet overal in de wereld vanzelfsprekend is om een leidinggevende rechtstreeks aan te spreken als je zijn instructie niet begrijpt. Zo had Jan het nog niet bekeken. Latifa besluit in de les aandacht te besteden aan instructies begrijpen. Hoe kun je op je werk op een respectvolle manier aangeven dat je iets niet begrijpt? Is dat hetzelfde in Eritrea als in Nederland? Welke manieren kennen haar cursisten al? En welke manieren nog niet?

Voorbeeld 1 laat zien dat NT2-docenten en alle andere betrokkenen in een project voor duaal inburgeren diversiteitscompetentie nodig hebben voor een succesvolle communicatie. De stagiairs hebben veel respect voor hun oudere begeleider Jan en hebben geleerd dat je dan niet tegen iemand in gaat. Ze weten nog niet dat er op de Nederlandse werkvloer andere beleefdheidsstrategieën gelden. Stagebegeleider Jan interpreteert het gedrag van de stagiairs ten onrechte als verlegenheid. Hij weet niet dat zij zich alleen maar professioneel en respectvol proberen te gedragen. Gelukkig heeft de NT2-docent Latifa een goed ontwikkelde diversiteitscompetentie. Zij kan zowel Jan als het groepje cursisten een stap verder helpen naar meer bewustzijn en succesvolle communicatie.

Diversiteitscompetentie is bijna hetzelfde als interculturele competentie. Dit bestaat uit de kennis, vaardigheden en houding die je nodig hebt om te kunnen functioneren in een cultureel diverse omgeving. Diversiteit is echter breder dan alleen cultuur. Lang niet alle misverstanden en ervaringen van vreemdheid zijn terug te voeren op cultuurverschillen. Een misverstand of een ervaring van vreemdheid kan evengoed veroorzaakt worden door bijvoorbeeld persoonskenmerken, verschillen in sociale klasse, regionale cultuur, subcultuur, beroepscultuur, gender, geaardheid of religie. Daarom spreken we in dit artikel niet langer over interculturele competentie, maar over diversiteitscompetentie (Hoffman & Verdooren, 2018).

Een sociaal handige NT2-docent met goed ontwikkelde communicatieve vaardigheden en een open, empathische en zelfreflectieve houding is al een heel eind op weg naar diversiteitscompetentie. Wat komt er nog meer bij kijken? Tabel 1 laat een van de manieren zien waarop diversiteitscompetentie gedefinieerd kan worden (Nuwenhoud, 2018):

Tabel Een definitie van diversiteitscompetentie

Kennis • Je hebt kennis van algemene principes van communicatie • Je hebt kennis van de diversiteit aan (sub)culturen, talen, religies en minderheden van het land waar je lesgeeft en blijft die doorlopend ontwikkelen. • Je hebt kennis van de diversiteit aan achtergronden van cursisten en blijft die doorlopend ontwikkelen. • Je hebt kennis van culturele dimensies en je kent het belang van het relativeren van deze kennis, om generalisatie, romantisering en stereotypering te voorkomen.
Vaardigheden • Je bent je bewust van je eigen culturele programmering. • Je kunt je automatische interpretatie van situaties uitstellen. • Je kunt aandachtig observeren. • Je kunt aandachtig luisteren, open vragen stellen en samenvatten. • Je kunt verbanden leggen tussen je achtergrondkennis en het verloop van de interactie, waarbij je open blijft voor de unieke mix van identiteiten die ieder persoon is. • Je kunt handelen op basis van je achtergrondkennis. • Je bent getraind in het controleren of je boodschap is overgekomen en het zo nodig bijstellen van je boodschap. • Je werkt doorlopend aan je vaardigheden en aan je zelfreflectie. • Je kunt cursisten ondersteunen bij het ontwikkelen van hun eigen interculturele competentie.
Houding • Je hebt een open houding voor verschillende opvattingen en ervaringen. • Je kunt en wilt ruimte bieden aan opvattingen en ervaringen die verschillen van die van jou. • Je beschouwt culturele dimensies niet als vaste eigenschappen van groepen (wij-zij-denken). • Je beschouwt (interculturele) communicatie als een tweezijdig proces, op basis van gelijkwaardigheid.

Hoe ga je professioneel om met misverstanden en verschillen? Je zou ze kunnen vermijden, of de ander kunnen domineren door jouw manier op te leggen, of je aan kunnen passen aan de ander. Je zou ook een compromis kunnen sluiten: we doen het een beetje op mijn manier en een beetje op jouw manier. Geen van deze vier manieren van werken doet echter volledig recht aan diversiteit. Er is nog een vijfde manier: samen een nieuwe werkwijze ontwikkelen. Je beschouwt beide partners als gelijkwaardig. Ieder draagt zijn eigen kwaliteiten bij, het is niet het een of het ander. Je vult elkaar aan. Zo kan er een meer inclusief klimaat ontstaan in de NT2-les.

Een misverstand of moment van spanning hoeft niet koste wat kost vermeden te worden. Juist misverstanden zoals die tussen Jan en de stagiairs uit het voorbeeld kunnen blootleggen welke verborgen waarden er een rol spelen in communicatie. Verschillen en misverstanden zijn evenmin een 'fout' van een van de betrokkenen, maar eerder een startpunt voor onderzoek. Wat zou hier aan de hand kunnen zijn? Een dergelijk onderzoek vraagt om een open, nieuwsgierige houding. Boeken en trainingen over diversiteitscompetentie en interculturele communicatie kunnen daarbij helpen. Kennis leidt vaak tot meer bewustzijn. Ook kun je indicaties krijgen over wat er zou kunnen spelen in jouw NT2-les, maar het volledige antwoord op je onderzoeksvragen ligt in je eigen lespraktijk. De NT2-docent en de begeleider die diversiteitscompetentie wil ontwikkelen, zal dus zelf op onderzoek uit moeten gaan.

Ruimte geven aan meertaligheid

2) *Michiel geeft les aan een groep laaggeletterde vluchtelingen die moeten inburgeren, maar dat waarschijnlijk niet zullen redden binnen de gestelde termijn. Momenteel werken ze aan het thema wonen. Michiel werkt met het VUT-model en wil de voorkennis activeren over wonen. Hij laat zijn groep in tweetallen een woordspin maken. Waar denk je aan bij het thema wonen? De tweetallen zijn druk in gesprek. Michiel hoort dat er andere talen worden gesproken: Kurmanci, Arabisch, Farsi en Tigrinya. "Dames en heren, denken jullie eraan, alleen Nederlands!" roept hij. De gesprekken verstommen. Michiel besluit de oefening dan toch maar klassikaal te doen, dan wordt er tenminste Nederlands gesproken.*

Michiel uit voorbeeld 2 heeft tijdens zijn stage gezien dat gecertificeerde docenten het beleid 'alleen Nederlands in de les' voerden. Het leek hem

ook wel logisch, want hoe meer Nederlands je hoort en spreekt, hoe sneller het gaat met de taalverwerving, toch? Hoewel hij er niet helemaal een goed gevoel over had, heeft hij dit beleid toch maar overgenomen.

Ondertussen, in het schijnbaar parallelle universum van de sociolinguïstiek, publiceert men al jaren het ene na het andere activistisch getinte artikel over het belang van het erkennen van meertaligheid van zowel kinderen als volwassen migranten. Bourdieu stelde 27 jaar geleden al dat het toestaan van alleen de dominante taal in een T2-les een daad van symbolisch geweld zou zijn (García, 2017). Michiel zou waarschijnlijk schrikken van zo'n vergaande uitspraak. Hij denkt oprecht dat zijn cursisten beter Nederlands zullen leren als de doeltaal de enige voertaal in de klas is. Verschillende wetenschappelijke onderzoeken tonen echter aan dat de aanname van Michiel niet klopt. (Europese Commissie, 2015). Natuurlijk, taalcontact is een heel belangrijke succesfactor, maar verwerving van de doeltaal verloopt voorspoediger als er in de les ook ruimte is voor moedertalen.

Hoe kan je dat vormgeven in de praktijk? *Translanguaging* kan uitkomst bieden. Aan de hand van het volgende voorbeeld wordt duidelijk wat dat is. We gaan terug naar de les van Michiel. Hoe had zijn les er uit kunnen zien als hij gebruik had gemaakt van *translanguaging?*

3) *Michiel werkt met zijn groep aan het thema wonen. Hij laat de cursisten elkaar in moedertaalgroepjes interviewen over hoe zij woonden in het land van herkomst. De cursisten gaan aan de slag in het Kurmanci, Arabisch, Farsi en Tigrinya. Zij maken schetsen van hun huizen en vaak ook van de stukken grond die zij bezaten. Ze schrijven er belangrijke woorden over wonen bij in hun moedertaal. Michiel loopt rond en stelt vragen. Zo komt hij erachter dat twee Syrische cursisten hun huis in Syrië helemaal zelf gebouwd hebben. Michiel vraagt hen de tekeningen van deze huizen te presenteren aan de groep. Dit doen zij vol trots. De rest van de groep mag vragen stellen aan deze twee cursisten. Ze bereiden de vragen eerst samen voor in hun moedertaal, daarna vertalen ze die naar het Nederlands. Ze vragen: "Hoe lang duurde het om jouw huis te bouwen?", "Hoeveel kamers heeft jouw huis?", "Heeft jouw huis een airco?", "Wat groeit er in jouw tuin?" en "Is jouw huis er nu nog?" De mannen geven zo goed mogelijk antwoord. Soms komen ze er niet uit in het Nederlands, dan vertaalt een derde cursist het Arabisch naar het Nederlands. Alle cursisten zijn betrokken. Michiel zit erbij, observeert en stuurt als dat nodig is*

bij. Daarna geeft hij de cursisten een papier met Nederlandse basiswoorden over wonen. De cursisten schrijven de woorden op de juiste plek bij de schetsen van hun huizen. Vervolgens overhoren de cursisten elkaar de Nederlandse woorden, nu niet meer in moedertaalgroepjes, maar in een andere samenstelling.

De hierboven geïllustreerde benadering heeft de volgende uitgangspunten (García, 2017):

- Geef cursisten een stem en help hen die te ontwikkelen.
- Ga uit van de kwaliteiten en interesses van cursisten.
- Zorg ervoor dat cursisten de taal 'doen'. Geef hen betekenisvolle, authentieke taken.
- Erken dat de wereld en taal van de cursisten met elkaar verbonden zijn. Maar hier gebruik van in het proces van een taaltaak.
- Verzeker je ervan dat cursisten hun eigen repertoire aan talen uitbreiden met het Nederlands, in plaats van dat zij het Nederlands opgelegd krijgen. Laat cursisten zich dus op een persoonlijke manier verbinden met de nieuwe taal.

Silence literacy ontwikkelen

4) *Sophia en Cécile observeren elkaars les in het kader kan intercollegiale intervisie. Vandaag was Sophia op bezoek in de Inburgeringsles van Cécile. Ze hebben van tevoren afgesproken dat Sophia vooral zou letten op de verdeling spreektijd voor de docent en spreektijd voor de cursisten. Cécile weet namelijk van zichzelf dat ze erop moet letten niet teveel aan het woord te zijn. In het nagesprek geeft Sophia feedback. Ze zegt: "Ik zag dat je een aantal keer vragen aan de hele groep stelde. Het viel me op dat steeds dezelfde twee cursisten het woord namen. De rest van de groep bleef stil." Hier laat Sophia het bij. Cécile moet er even over nadenken. Dan zegt ze: "Ik weet eigenlijk niet waarom de anderen niets zeggen. Durven ze niet? Hebben ze geen zin? Begrijpen ze mij niet? Of voelen ze zich niet betrokken bij het onderwerp? Ik ga de volgende keer om te beginnen maar eens beurten geven. Ik ga voortaan ook terugvragen aan de cursisten wat mijn vraag was. Dan weet ik in elk geval of ze me snappen. Wat zou ik nog meer kunnen doen?".*

Volgens onderzoeker en docent Engels als tweede taal Dat Bao zou Cécile uit voorbeeld 4 moeten leren luisteren naar de stilte van haar cursisten. Hij bedacht hiervoor de term *silence literacy*: de vaardigheid om stilte op gepaste wijze te kunnen begrijpen en inzetten, passend bij de context. Bao schreef een boek (2014) over het begrijpen van stilte en teruggetrokkenheid van Aziatische tweedetaalleerders. Stilte krijgt volgens Bao vaak ten onrechte een negatieve waardering van 'westerse' docenten. Stille leerders zouden in de ogen van hun docenten bijvoorbeeld passief en onzeker zijn en minder sterke leerders zijn dan hun spraakzame klasgenoten. In het hedendaagse westerse taalonderwijs is het over het algemeen de norm dat leerders veel aan het woord zijn. In de praktijk vullen docenten overigens nog altijd veel lestijd met zelf aan het woord zijn, iets waar docent Cécile uit het voorbeeld zich bewust van is.

De stilte van tweedetaalleerders kan echter duiden op allerlei positief gedrag, zoals geconcentreerd luisteren, het verwerken van de lesstof, of het in gedachten formuleren van zinnen in de doeltaal. Stilte kent dus verschillende kwaliteiten en kan veel verschillende dingen betekenen. Cursisten uit het onderzoek van Bao gaven bijvoorbeeld aan dat ze in stilte bezig waren om zinnen te maken in hun hoofd. Dit fenomeen van het in gedachten oefenen van de tweede taal noemt Bao *inner speech*. In de tweedetaalles zou volgens hem ook ruimte moeten zijn voor inner speech, omdat denken in de doeltaal niet wezenlijk verschilt van spreken in de doeltaal (Bao, 2014; Nuwenhoud, 2018).

Het zwijgen van cursisten kan daarentegen ook duiden op een gebrek aan inclusie in de les. Veel cursisten komen uit omgevingen waar respect voor de docent een belangrijke waarde is. In het overgrote deel van de wereld is het bovendien de norm in communicatie de harmonie te bewaren en de gesprekspartner niet in verlegenheid te brengen of onnodig te kwetsen. Al helemaal als die een hogere status heeft. Letterlijk zeggen wat je denkt wordt in Nederland dikwijls als een deugd beschouwd. Daarin vormt dit land een wereldwijde uitzondering (Nuwenhoud, 2018). Veel cursisten geven er dan ook de voorkeur aan te zwijgen wanneer zij zich ongemakkelijk of beledigd voelen. Non-verbaal zullen zij echter wel degelijk signalen uitzenden. Docenten met een goed ontwikkelde *silcence literacy*, zullen aanvoelen dat er wat aan de hand is en op diplomatieke wijze in actie komen.

Ruimte geven aan een veelheid aan perspectieven

Inclusief NT2-onderwijs betekent ook dat er ruimte is voor het perspectief van de cursist, ook als dat afwijkt van dat van de docent. In het onderdeel Kennis van de Nederlandse Maatschappij (KNM) komen

culturele, maatschappelijke en politieke onderwerpen aan bod. Het perspectief van cursist en docent op dergelijke onderwerpen kan erg verschillend zijn, zo blijkt uit het volgende voorbeeld:

5) *Marte geeft les aan een groep inburgeraars. Vandaag geeft ze een KNM-les over politiek en staatsinrichting. Marte laat een kort filmpje zien, waarin verteld wordt dat er in Nederland vrijheid voor iedereen is en dat alle mensen zijn gelijk zijn. Dat staat in de grondwet." Na afloopt ontstaat er onder een groepje Eritrese cursisten een fel gesprek in het Tigrinya. Marte vraagt wat er aan de hand is. Een van de meer gevorderde cursisten, Tesfa, neemt na enige aarzeling het woord. "Eritrea is een dictatuur. Wij moeten gratis werken voor het leger, ons hele leven. Ik ben leraar. Ik wil niet werken voor het leger. Daarom gaan wij weg. Nu zijn wij eindelijk hier, maar wij moeten werken in een kas. Wij willen ander werk, maar wij mogen niet studeren van de klantmanager. Als wij niet werken in de kas, dan krijgen wij geen uitkering. Dan hebben wij geen geld voor onze familie. Wij zijn hier niet vrij. Ahmed mag wel Staatsexamen doen en een opleiding doen. Hij woont in een andere gemeente. Is dat gelijkheid?" Er wordt instemmend geknikt. Anderen hebben vergelijkbare ervaringen. De gemoederen lopen hoog op. Marte had heel andere verwachtingen over dit gesprek. Ze had eigenlijk gedacht dat haar cursisten heel blij zouden zijn dat zij nu in een veilig en democratisch land leven.*

Het begeleiden van gesprekken over gevoelige onderwerpen is een hele kunst. Docenten worstelen vaak met vragen als: Moet ik verschillende meningen en perspectieven aanwakkeren of juist afremmen? Hoe zorg ik ervoor dat cursisten de ruimte krijgen om te kunnen zeggen wat ze vinden zonder dat andere cursisten – of ikzelf – gekwetst worden? Hoe ga ik om met mijn eigen grenzen? Beschik ik over voldoende inhoudelijke kennis over het onderwerp om verschillende perspectieven aan te dragen en adequaat te kunnen reageren op de inbreng van cursisten? Kan ik me beter objectief opstellen in het gesprek of geef ik juist ook mijn eigen mening?

Bij een gesprek moet iedereen zich bovendien veilig kunnen voelen, iets wat door tegenovergestelde opvattingen en machtsverhoudingen in het gedrang kan komen. Ook kan het heftig zijn om dingen te horen waar je zelf van schrikt. Misschien staan ze wel haaks op je eigen referentiekader en vind je ze onacceptabel. Juist dan is het essentieel dat je je kunt en wilt verplaatsen in de belevingswereld van de cursist. Wat zit erachter waarom hij/zij dit vindt? Op dit soort

momenten is het zaak dat je je er als docent ervan bewust blijft dat opvoeding, socialisatie en maatschappelijke gebeurtenissen impact hebben op hoe iemand – dus ook jijzelf – in het leven staat. Het is de kunst om de momenten waarop wrijving tussen verschillende referentiekaders ontstaat te waarderen. Juist die wrijving biedt namelijk kansen om meer te leren over elkaars diversiteit (Radstake, 2016).

Gesprekken over gevoelige onderwerpen in het NT2-onderwijs zijn niet alleen maar een zaak tussen docent en cursisten. Laten we even stilstaan bij het discours in het maatschappelijke debat en de politiek. De benadering van integratie en burgerschap is steeds meer eenrichtingverkeer geworden: nieuwkomers zouden vooral iets van ons moeten leren. Dit wordt vaak verdedigd met het argument dat nieuwkomers (cultureel) niet goed kunnen omgaan met de kernwaarden van ons land. Er wordt geïmpliceerd dat voor 'ons' de 'spelregels' vanzelfsprekend zijn, maar voor nieuwkomers vaak niet (De Waal, 2017). In sommige vragen van het examenonderdeel KNM wordt bijvoorbeeld van inburgeraars gevraagd 'typisch westerse' normen en waarden expliciet te respecteren, terwijl burgers met een Nederlands paspoort dat niet hoeven te doen (De Waal, 2017).

Dit stelt de NT2-docent en de begeleider die naar inclusie streven voor de nodige dilemma's. Voor volwaardige inclusie is het immers juist nodig om de aanname dat de eigen kernwaarden superieur zijn aan die van andere culturen, los te laten. Dat werkt tenslotte wij-zij-denken in de hand en doet bovendien geen recht aan de verscheidenheid en veranderlijkheid van wereldbeelden van mensen. In dat opzicht kunnen de in Nederland vastgelegde kerndoelen in het leergebied Mens en Maatschappij voor het voortgezet onderwijs inspirerend zijn voor meer 'tweerichtingsverkeer' in de benadering van integratie en burgerschap. Daarin is diversiteit het uitgangspunt, bijvoorbeeld in kerndoel 43 dat aangeeft dat 'de leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen, en leert respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit' (Nuwenhoud, 2018).

Conclusie

Inclusie in het NT2-onderwijs ontstaat niet vanzelf. Gelukkig heeft elke NT2-docent en elke begeleider een zekere vrijheid om zijn houding te bepalen en om op een praktische manier te werken aan inclusiviteit. In dit artikel is met name besproken wat de individuele docenten en

begeleiders kunnen doen. Het is echter bekend dat professionals niet als geïsoleerde individuen leren. Het zou dan ook het mooist zijn als hele teams en taalscholen aan het werk zouden gaan met inclusie. Onder het team van een taalschool worden niet alleen collega-docenten en leidinggevenden verstaan, maar alle betrokkenen, dus ook buitenschoolse ondersteuners, assistenten, samenwerkingspartners én cursisten.

Geen van de adviezen uit dit artikel is de heilige graal die iedere moeilijkheid in ons complexe werk als sneeuw voor de zon doet verdwijnen. Evenmin creëren ze moreel superieure docenten en begeleiders. Het gaat hier om vaardigheden die we stap voor stap ontwikkelen, door er in de praktijk mee bezig te zijn, met vallen en opstaan, met mildheid voor onze eigen valkuilen en vergissingen - en die van anderen. De ontwikkeling naar een betere inclusie is nodig. Inclusie is immers voorwaardelijk aan een veilig leerklimaat, waarin onze cursisten ruimte krijgen voor alles wat zij meebrengen: hun ervaringen, ideeën, talen en culturen. Het is ook voorwaardelijk aan een rijk leerklimaat met daadwerkelijke interactie en betekenisvolle taaltaken.

Literatuur

Bao, D. (2014). *Understanding Silence and Reticence. Ways of Participating in Second Language Acquisition*. London/New York: Bloomsbury.

European Commission (2015). *Language teaching and learning in multilingual classrooms.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Beacco, J.C. et al. (red.) (2017). *The linguistic integration of adult migrants.* Berlijn/Boston: Council of Europe/ De Gruyter.

García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. In Beacco, J.C. et al. (red) (2017). *The linguistic integration of adult migrants.* Berlijn/Boston: Council of Europe/ De Gruyter.

Hoffman, E. & A. Verdooren (2018). *Diversiteitscompetentie. Niet culturen, maar mensen ontmoeten elkaar.* Bussum: Coutinho.

Huizinga, M. & A. van Kalsbeek (1996) Culturele aspecten. In Hulstijn, J. et al. (red.) (1996). *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Handboek voor docenten.* Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Nuwenhoud, A. (2018). *Interculturele communicatie in de NT2-les.* Bussum: Coutinho.

Radstake, H. (2016). *Handleiding bij de docenttraining Jij Hebt Makkelijk Praten. Het begeleiden van gesprekken over maatschappelijk gevoelige onderwerpen.* Utrecht: Stichting School en Veiligheid.

Waal, T.M. de (2017). *Conditional belonging: A legal-philosophical inquiry into integration requirements for immigrants in Europe*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd op 8 januari 2018: http://dare.uva.nl/search?identifier=aa9a125e-5ebe-425a-90de-4a9578e3cefb

VAN VLOG TOT VAKKENVULLER: BUITENSCHOOLS LEREN IN DE ISK

LIES ALONS
ITTA Universiteit van Amsterdam

Introductie: de wereld om je heen

De training bij de voetbalvereniging, het bijbaantje als vakkenvuller of de vlog van Enzo Knol kunnen begrijpen. Allemaal zaken die voorbij kunnen komen in het echte, buitenschoolse leven van de ISK-leerling. Het leren van de nieuwe taal gebeurt vooral in het klaslokaal, met NT2-methodes al dan niet voor de doelgroep geschreven. Juist buiten de muren van het klaslokaal is een rijkdom aan authentieke taalsituaties die gebruikt kunnen worden om taalvaardiger te worden in het Nederlands. In dit artikel staan we stil bij hoe docenten de koppeling kunnen maken tussen het taalleren wat binnen en buiten de school plaatsvindt.

Taalcontact als succesfactor

Het hebben van contact met de nieuwe taal is essentieel bij het proces van tweedetaalverwerving. In het algemeen geldt dan ook het credo: hoe meer hoe beter! Leerlingen die ZICH de taal snel eigen maken, zijn leerlingen die veel contacten hebben met Nederlandssprekenden: ze hebben Nederlandstalige vrienden, zijn actief bij de sportclub, kijken veel Nederlandse tv of vlogs op YouTube en komen via sociale media veel in contact met de Nederlandse taal. Ze dompelen zich onder in de Nederlandse taalomgeving die hen continu van feedback voorziet en hen daardoor in staat stelt de taal snel te verwerven en te perfectioneren. Er is sprake van een zekere mate van autonoom leren, de leerlingen hebben een zelfstandige taalleerhouding en passen bewust en onbewust strategieën toe, vergroten hun woordenschat en hebben in zekere zin regie over hun eigen taalleerproces. Ze weten ook welke bronnen ze kunnen aanboren om dit proces soepel te laten verlopen.
Deze buitenschoolse taalleersituaties geven de ISK-docent veel informatie over hoe hun leerlingen de taal leren. Iedere docent in de ISK zou zich dan ook moeten afvragen: 'Hoe zit dit bij mijn leerlingen?' `Hoe zorg ik ervoor dat mijn leerlingen zelfstandige taalleerders worden en

ook de buitenschoolse omgeving kunnen benutten om taalvaardiger te worden?` Immers buiten school gaat het om open communicatieve situaties gericht op de inhoud en het bereiken van een specifiek doel, bijvoorbeeld je kunnen inschrijven bij de voetbalclub of klanten te woord kunnen staan in de supermarkt waar de leerling een bijbaantje heeft. De situatie dwingt de leerlingen om de taal te gebruiken; taal leer je immers door het vooral te doen.

Van binnen naar buiten

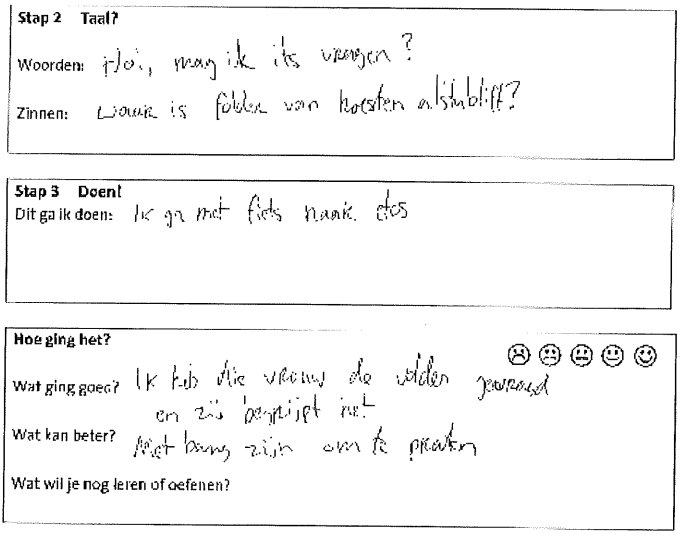
In de NT2-lesmaterialen die speciaal zijn ontwikkeld voor anderstalige jongeren in instroomklassen, komen voldoende thema's aan bod, waaraan gemakkelijk buitenschoolse opdrachten te verbinden zijn. Denk bijvoorbeeld aan luisteren naar een verkoper en een andere klant in een winkel (thema boodschappen doen), informatie verzamelen over de films die er draaien (thema vrije tijd), een instructiefilmpje bekijken en begrijpen van een nieuwe game of informatie vragen bij de Etos over het gebruik van paracetamol (thema gezondheid). In het thema heeft de leerling al kennisgemaakt met taalsituaties, bijvoorbeeld door naar een dialoog te luisteren of een tekst te lezen waardoor de woorden en zinnen die de leerling nodig heeft al een aantal keren langs is gekomen. Zeker voor beginnende taalleerders is een opbouw van receptieve naar productieve taken van belang om in gedachten te houden.

De docent kan vervolgens, samen met de leerling, de koppeling maken naar de leefomgeving van de leerling en daarmee de buitenschoolse opdracht voorbereiden. Aan de hand van een aantal denkvragen kan de docent de opdracht optimaal voorbereiden:

- Welke opdrachten sluiten bij de thema's uit het NT2-lesmtariaal waarmee de leerling zelfstandig buiten school aan de slag kan??
- Bij welk doelperspectief en welke taaldoelen van de leerlingen sluit de opdracht aan?
- Wat weten de leerlingen al over het onderwerp?
- Wat moeten ze nog meer weten?
- En hoe zorg ik ervoor dat ze dat te weten komen?

Een gedegen voorbereiding zorgt ervoor dat de leerlingen goed beslagen ten ijs komen en draagt er aan bij dat de leerling met zelfvertrouwen aan de slag kan. Ook een praktische opdrachtkaart voor de leerlingen met een goed geformuleerde opdracht, ruimte om informatie op te schrijven, benodigdheden voor de uitvoering van de

opdracht (bijv. pen, camera en routebeschrijving) en tips voor de leerling is van belang om de opdracht te doen slagen.



Stap 2 Taal?

Woorden: Hoi, mag ik its vragen?

Zinnen: Waar is fiets van hoesten afblijft?

Stap 3 Doen!

Dit ga ik doen: Ik ga met fiets naar. dos

Hoe ging het?

Wat ging goed? Ik heb die vrouw de wilden gevraad en zij begrijpt niet

Wat kan beter? Niet bang zijn om te praaten

Wat wil je nog leren of oefenen?

Voorbeeld kaart leerling

Aan durven doen kun je werken

Veel ISK-leerlingen vinden het spannend om buiten de veilige omgeving van school de taal te gebruiken. Door klein te beginnen kunnen leerlingen langzaam kennismaken met dit soort opdrachten en ervaren hoe leuk het is om buiten school de taal 'op te pikken'. Begin dan ook klein, door leerlingen eerst buiten de klas, maar binnen de schoolse omgeving kleine opdrachten laten doen. Bijvoorbeeld door de school lopen en daarna vertellen wat je gezien hebt, luisteren naar de medewerker in de kantine op school en op te schrijven hoeveel bepaalde producten kosten of bellen met de conciërge om je ziek te melden. Voor sommige leerlingen zijn dit lastige opdrachten, ze durven het eigenlijk (nog) niet. De stap van 'niet durven doen' naar 'zelf doen' kan voor sommige leerlingen (te) groot zijn. Zij hebben eerst de ondersteuning van een andere leerling nodig. De docent kan tussenstapjes inbouwen door de leerling:

1. Het gesprekje met de conciërge te laten observeren

2. Het gesprekje met de conciërge samen te proberen
3. Het gesprekje met de conciërge zelf doen. (eventueel met andere leerling als 'achterwacht')

Ook voor praktijkopdrachten buiten school is dit een succesvolle aanpak. Veel opdrachten kunnen ook op verschillende niveaus worden uitgewerkt, waardoor gedifferentieerd kan worden naar taalniveau van de leerlingen in de klas. Bijvoorbeeld een reportage maken van je eigen woonomgeving, waarbij de ene leerling een foto kan maken van de straat en een praatje maken met de buurvrouw en een andere leerling een onderzoekje doet naar het woonplezier in de buurt en een interview afneemt met drie buurtbewoners. Je kunt de leerlingen bijvoorbeeld de opdracht geven om een vlog te maken zoals enkele bekende vloggers zoals Enzo Knol, MeisjeDjamila of een bekende ster uit een van de landen van de ISK-leerlingen.

.... of van buiten naar binnen?

In bovenstaande voorbeelden wordt de lesinhoud vertaalt naar concrete opdrachten c.q. taken in de praktijk, waarmee leerlingen met het geleerde kunnen oefenen in de praktijk. Het kan natuurlijk ook andersom door de doelsituatie van de ISK-leerling te gebruiken om lesinhoud binnen school te maken, dus 'van buiten naar binnen'. Denk bijvoorbeeld aan het zoeken van een bijbaantje of hobby's (make-up of auto's). Maar denk ook aan taalsituaties die nodig zijn voor de doorstroom naar het reguliere onderwijs, zoals informatie verzamelen en vragen over een opleiding of een interview met een leerling op een andere school (bijvoorbeeld in het kader van loopbaanoriëntatie). De docent kan al deze situaties de klas binnen halen, bijvoorbeeld door gebruik te maken van informatie op het internet in de vorm van filmpjes, een vlog[2] of tutorial. Van belang is om de leerling zelf uit te dagen taalsituaties aan te leveren en eigen leerdoelen te laten benoemen die aansluiten bij zijn taalniveau. Het uiteindelijke doel is ook hier het zelf uitvoeren van de opdracht buiten school. Het is aan de docent om hier onderwijs van te maken. Bij de uitwerking van een dergelijke buitenschoolse opdracht gelden natuurlijk ook de stappen die eerder genoemd zijn.

Als je bijvoorbeeld de situatie van de vakkenvuller neemt, welke taalsituaties kom je dan tegen?

- Een klant die vraagt waar een product staat: 'Waar staat de mayonaise?'

[2] Bijvoorbeeld 'Dag van de vakkenvuller' https://www.youtube.com/watch?v=xfi0D7YAKtw.

- Het etiket van een product kunnen lezen, zodat je de mayonaise niet bij de ketchup in het vak neerzet.
- De instructie van vulploegleider begrijpen, zodat je weet welke taken je hebt die middag.
- Kunnen overleggen met je collega's: 'Kun je mij even helpen als je klaar bent?'
- Hulp kunnen vragen aan een collega, als je iemand iets zit stelen
- Je werkrooster invullen voor de komende week

De docent kan deze taalsituaties de klas binnenhalen en die gebruiken om de leerling gericht te laten werken aan zijn taalvaardigheid, bijv. door de leerling te laten inventariseren hoe het gaat als je een klant uitleg moet geven. Welke woorden en zinnen heb je dan nodig? En wat is belangrijk bij de toon waarop je spreekt? Door op deze manier aan te sluiten bij de omgeving van de ISK-leerling maak je het leren concreet en doelgericht.

Terugkijken geeft zicht op leren

In al deze situaties wordt de leerling gestimuleerd de taal te gebruiken. Het uitgangspunt is steeds het individuele leerdoel en in de reflectie terugkijken in hoeverre en op welke wijze het doel al dan niet bereikt is.

Dit nagesprek geeft de leerling houvast bij het leren van de taal.

- Wat kan ik nu?
- Heb ik mijn doel bereikt? Hoe komt dat?
- Wat ging goed? Hoe doe ik dat een volgende keer weer zo?
- Wat kan nog beter? Hoe wil ik dit een volgende keer aanpakken? Wat is dan je doel?
- Welke hulp heb je nodig?

Bij deze stap gaat de docent in gesprek met de leerling of gaan leerlingen met elkaar in gesprek over hun ervaringen bij de buitenschoolse opdracht. Wat heb je bijvoorbeeld gedaan toen je een woord niet wist? Of hoe heb je gereageerd toen je je gesprekspartner niet begreep wat? Wat helpt in zo'n situatie? Welke vraag kun je dan stellen? enzovoort. Op die manier leert de leerling de eigen strategieën herkennen en kan hij andere strategieën aangereikt krijgen, van de docent, maar zeker ook van andere leerlingen. Als leerlingen elkaar interviewen over de uitvoering van de taak ontstaat voor beiden een nieuwe leersituatie. Op die manier leert de leerling kijken naar het eigen taalleerproces.

Aan de slag!

Het gebruik van de taal buiten de NT2-klas is voor leerlingen van belang om taalvaardiger te worden, durf te ontwikkelen, een zelfstandige taalleerhouding te ontwikkelen en zich na de ISK ook verder in het reguliere onderwijs te kunnen ontwikkelen.

Een goede buitenschoolse opdracht:

- ✓ Is relevant voor de leerling
- ✓ Is functioneel en realistisch
- ✓ Heeft een duidelijk doel
- ✓ Sluit aan bij het leerdoel van de leerling
- ✓ Creëert taalnood
- ✓ Is praktisch uitvoerbaar

Het buitenschoolse oefenen maakt het leren van de taal betekenisvol en maakt dat leerlingen gemotiveerd zijn om de taal eigen te maken, juist wanneer aangesloten wordt bij hun belevingswereld waarin vlogs en bijbaantjes een centrale plek hebben. Voor het leren van de taal hebben ze hulp en taalsteun nodig vanuit het onderwijs, door praktische opdrachten aan bestaande lesmaterialen te koppelen en door docenten die de dagelijkse omgeving van de leerling omzetten in een leeromgeving.
Om buitenschoolse taken succesvol een plaats te geven in je onderwijsprogramma zijn er een aantal zaken die je standaard moet inbouwen:
1. Heb aandacht voor de inhoud én de organisatie van de taak: *wat ga je doen en hoe?*
2. Kom áltijd terug op de resultaten!
3. Geef concrete complimenten en beloon met aandacht.

Literatuur

Bossers, B., F. Kuiken en A. Vermeer (red.) (2015). Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs, Uitgeverij Coutinho.
Vandommele, G. (2015). Groeien in spreekvaardigheid, binnen en buiten de klas. In Les 195.

WAAROM PRAKTIJKOPDRACHTEN NIET ZOMAAR WERKEN...

Taalleren via coaching op situaties en competenties

BREGJE KAARS SIJPESTEIJN
ITTA Universiteit van Amsterdam

Introductie

In mijn workshop op de BVNT2-Conferentie over praktijkopdrachten vroegen mijn collega en ik aan de deelnemers of zij wel eens praktijkopdrachten gaven aan hun cursisten. Het merendeel van de docenten antwoordde bevestigend, maar moest helaas toegeven dat praktijkopdrachten vaak niet uitgevoerd worden.

Vervolgens legden we de deelnemers de volgende situatie voor: "We hebben net uitgebreid een les Duits gehad volgens het ABCD-model over informatie vragen op het station. Ga nu naar buiten naar het station hiertegenover en vraag in het Duits informatie over de trein naar Frankfurt aan de Oder. Vraag hoe laat de trein vanavond gaat en of je een fiets mag meenemen...." Vervolgens was het stil in de zaal. Na enige tijd ontstond er wat geroezemoes. Op het moment dat een dappere docent opstond, grepen we in.

Wat gebeurde hier? Wat ging er in de deelnemers om? Welke weerstanden en belemmeringen riep deze praktijkopdracht op? Deelnemers antwoordden: ik wil niet naar Frankfurt, en als ik zou willen, dan ga ik met de auto. En als ik met de trein wil, dan zoek ik het wel op via internet. En wat als er helemaal geen trein naar Frankfurt gaat? Of als ik per ongeluk ineens een kaartje in mijn handen heb, terwijl ik dat helemaal niet wil? Reacties die je ook van cursisten kunt verwachten op het moment dat je een praktijkopdracht geeft.

Er kunnen allerlei redenen zijn waardoor een opdracht gedoemd is te mislukken. Toch ziet iedereen ook wel het belang van opdrachten die cursisten buiten de les doen. Hoe zorgen we ervoor dat de opdrachten wél met succes worden uitgevoerd? Goed zicht hebben op wat 'competenties' nu eigenlijk zijn, en hoe mensen die zich eigen maken, kan helpen. Hoe kunnen je cursisten met een stapsgewijze aanpak grip krijgen op complexe en onvoorspelbare situaties?

In dit artikel wordt het begrip competenties verkend en verhelderd, en worden implicaties voor taalonderwijs, en dan met name voor praktijkopdrachten, gegeven.[i]

Taalcontact uitbreiden om competent te worden

Praktijkopdrachten zorgen voor contact met moedertaalsprekers, en dat contact is een belangrijke succesfactor voor taalverwerving (Cito, 2008). Taalleerders die veel met Nederlandstaligen spreken, leren sneller en beter. Daarbij zijn van belang: de frequentie van het taalcontact, betekenisvolle interactie, voldoende herhaling en de interne motivatie. Hoe vaker je met Nederlanders spreekt en hoe meer het gaat over zaken die belangrijk voor je zijn, hoe waardevoller het is. Taalonderwijs dat taalcontact stimuleert en faciliteert ondersteunt de snelheid waarmee de taal wordt geleerd. Voor taalleerders die weinig of geen contact met Nederlandssprekenden hebben, kan de taalcursus een rol spelen bij het stimuleren van taalcontact en het leren van taalcontact (leren leren).

Aansluitend bij de lesstof en bij alle vaardigheden zijn opdrachten buiten school mogelijk en is de buitenwereld in de school te halen (o.a. Verboog, 2018 en Emmelot & Verhallen,1997). Voor alle doelgroepen zijn praktijkopdrachten te bedenken, van analfabeet tot hoogopgeleiden.

Een goede start richting de praktijk maak je als docent door je cursisten te vragen: 'Wat wil je bereiken met taalleren? Wat is belangrijk voor jou? Wat wil je kunnen in het Nederlands?' Behalve 'het examen halen' zullen je cursisten ook doelen noemen als 'op de school van mijn kinderen helpen' of 'werk vinden in mijn beroep' of 'brieven van de gemeente begrijpen'.

Je cursisten lopen rond in de Nederlandse maatschappij en doen hier onbewust en ongestuurd allerlei ervaringen, kennis en vaardigheden op. Ze weten bepaalde zaken, maar ze weten ook veel niet. Door doelgericht aan te sluiten op onderwerpen en situaties waar de cursisten binding mee of belang(stelling) voor hebben, worden zij gestimuleerd om de taal in de praktijk te gaan gebruiken en daarvan te leren.

De termen buitenschools leren, praktijkgericht taal leren, competentiegericht taal leren betreffen benaderingen die zijn gericht zijn op het stimuleren van taalcontact en het leren voor en door de praktijk. Kenmerkend voor competentiegericht taal leren is dat je je niet alleen richt op taal, maar op de bredere competenties, zodat je taalleerders sturing kunnen geven aan leven en werk en talig competent worden in allerlei situaties.

Competentiegericht leren in het beroepsonderwijs

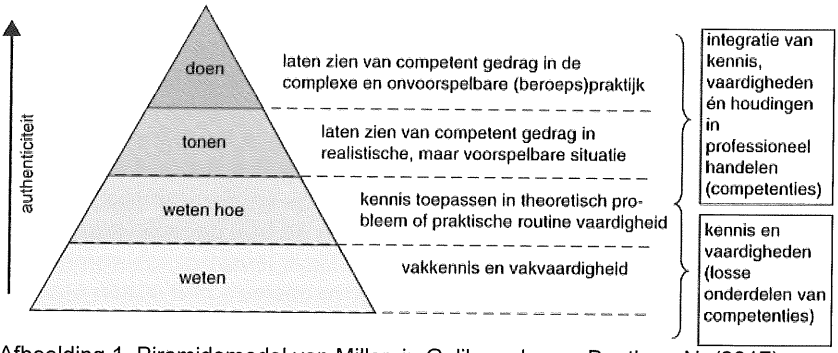
De oorsprong van competentiegericht leren ligt in het beroepsonderwijs, waarin studenten per definitie leren voor en door de praktijk. Je wilt dat

een leerder competent wordt in zijn vak.

Om competent te worden heb je competenties nodig. Competenties zijn ontwikkelbare vermogens waarmee mensen in situaties adequaat kunnen handelen. Als je competent bent, dan heb je de benodigde kennis, inzichten, vaardigheden, attitudes en kwaliteiten om juist te kunnen handelen in specifieke situaties.

Belangrijk voor een goed begrip van competenties is dat dat het niet alleen gaat om kennis en vaardigheden, maar juist ook om allerlei aspecten van (beroeps)houding. In het beroepsonderwijs worden deze houdingsaspecten vaak 'competenties' genoemd, bijvoorbeeld 'aandacht en begrip tonen', 'samenwerken en overleggen' en 'omgaan met veranderingen en aanpassen'.

Het piramidemodel van Miller (1990) geeft competenties weer in een piramide met vier lagen (zie figuur 1) waarbij de onderliggende lagen het fundament vormen voor de bovenliggende lagen. De opbouw van competenties loopt op van losse kennis of vaardigheden tot competent professioneel gedrag (Gulikers & van Benthum, 2017). Het toetsen of iemand competent gedrag vertoont, vraagt vooral in de bovenste twee lagen om praktijkgerichte en authentieke (toets)situaties.



Afbeelding 1. Piramidemodel van Miller, in Gulikers J., van Benthum N. (2017)

In competent gedrag handelt de persoon op de juiste manier en op een bewuste manier, het gaat dus niet 'toevallig' goed. Hij weet waarom hij op deze manier handelt (op basis van de onderliggende kennis en vaardigheden). In veel beroepssituaties zien we in eerste instantie alleen het competente gedrag in standaardsituaties, maar om echt competent te zijn moet je ook in onverwachte en complexe situaties kunnen handelen.

1. De competente schoonmaker
Hoe zie je de gelaagdheid van de competenties uit de piramide van Miller terug in het niet al te complexe beroep van schoonmaker?

- ✓ *Weten:* Een schoonmaker moet kennis hebben. Hij moet weten welk doekje hij waarvoor moet gebruiken, bijvoorbeeld roze doekjes voor sanitair en blauwe doekjes voor interieur.
- ✓ *Weten Hoe*: Een schoonmaker moet vaardigheden hebben. Hij moet de doekjes op de juiste manier gebruiken en hij moet in de juiste volgorde werken (van hoog naar laag, van schoon naar vuil), en het doekje zo uitknijpen dat het een 'klamvochtige' doek wordt.
- ✓ *Tonen:* Een schoonmaker moet dit laten zien in routinematig dagelijks werk.
- ✓ *Doen:* En als er iets onvoorziens gebeurt, dan moet de schoonmaker ook het juiste competente gedrag laten zien. Hij moet hiervoor onder andere de juiste beroepshouding hebben: als klant vertrouw je erop dat hij zijn competente gedrag ook in de avonduren vertoont, als er niemand aanwezig is... Je wilt niet dat hij met het roze doekje eerst de wc-pot schoonmaakt en daarna de keuken, omdat hij merkt dat de blauwe doekjes op zijn...

Competent talig gedrag bevorderen

Ook in het taalonderwijs wil je competent gedrag bevorderen, ongeacht of dit inburgering betreft, Nederlands op de Werkvloer of Taal en Opvoedingsondersteuning. Je wilt dat de cursisten kunnen participeren in allerlei situaties in Nederland, en ook in onvoorspelbare en complexe situaties adequaat talig kunnen handelen. Dit gaat verder dan alleen het oefenen met standaardsituaties, en het gaat ook verder dan taal, want ook je pas gealfabetiseerde cursisten moeten de taal gebruiken in de complexe en onvoorspelbare echte wereld. Daar leven ze, en komen ze in aanraking met allerlei situaties. Hiervoor hebben ze niet alleen taal, maar ook kennis en houding nodig.

Van willen naar kunnen
Hoe kun je je cursist helpen om zijn doelen te realiseren en voor elkaar te krijgen wat hij of zij belangrijk vindt in zijn leven en werk?

Voor transfer van de taalles naar de echte situaties hebben de leerders niet genoeg aan taalvaardigheden en kennis over situaties, ze hebben ook een bepaalde houding en persoonlijke kwaliteiten nodig om het geleerde buiten de les toe te kunnen passen en om nieuwe situaties aan te gaan. Juist omdat het taalleervermogen soms nu eenmaal beperkt is, kan winst geboekt worden door aandacht te besteden aan

communicatiehouding. Daarin zit de kracht van competentiegericht taal leren.

In een competentiegerichte taalles met schoonmakers oefen je dus niet alleen taalvaardigheden, maar ga je ook in op bijvoorbeeld kwaliteit of veiligheid en het omgaan met lastige situaties (hoe spreek je je collega aan als hij de materialen vies achterlaat?). Hiermee ontwikkel je zowel taalvaardigheid als trots, beroepseer en verantwoordelijkheidsgevoel.

Daarbij: een vrolijke schoonmaakster die je elke dag groet en vraagt of ze erbij mag om je bureau schoon te maken, is aanzienlijk prettiger dan iemand die onzichtbaar en zwijgend door het gebouw sloft. En het zou zomaar kunnen dat de gebruikers van het pand meer vertrouwen hebben in de schoonmaakkwaliteiten van de communicatieve schoonmaker. Het competente gedrag van een schoonmaker vraagt dus niet alleen om kennis, maar ook om taalvaardigheden en een adequate communicatiehouding.

2. Andersom denken

Bij competentiegericht onderwijs gaat het om de doelsituaties. Het vraagt 'andersom' denken, waar het 'wat wil je bereiken' centraal staat. Daarvanuit kun je terug redeneren naar je onderwijs, het zogenaamde outcome-based education (Young 2009 in Gulikers & van Benthum, 2017). Voor je onderwijs is het dan ook essentieel om de uiteindelijke doelsituatie steeds voor ogen te houden. In veel leergangen wordt toegewerkt naar het kunnen uitvoeren van functionele taken, en zorgt de ABCD-opbouw van Neuner voor aanbod en opbouw van (deel)vaardigheden (*Weten* en *Weten Hoe*). De stap naar toepassen en tonen in de praktijk gaat echter niet altijd automatisch.

Om het geleerde talige gedrag uiteindelijk te kunnen en durven tonen in (vertrouwde) situaties, moeten je leerders op allerlei manieren ondersteund worden in het grip krijgen op die situaties en kennismaken met de praktijk. Dit kun je stimuleren door ook op het niveau van *Weten* en *Weten Hoe* allerlei mogelijkheden voor buitenschoolse oefening, praktijkopdrachten en leren buiten de les in te bouwen.

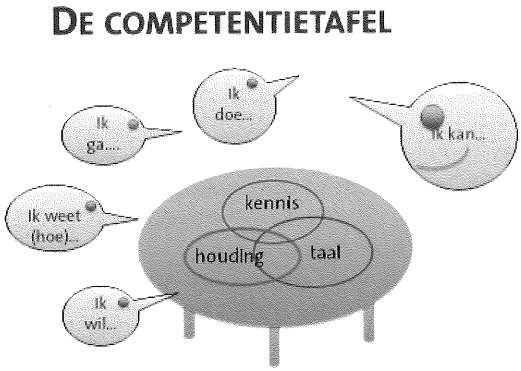
Daarnaast is het belangrijk dat je cursisten de taal in de echte praktijk gebruiken (*Tonen* en *Doen)* en dat het taalcontact functioneel en betekenisvol is. Juist door de taal in de praktijk te gebruiken, komen (nieuwe) leerbehoeften boven tafel. Bouw daarom ook (praktijk)opdrachten in gericht op kennis over situaties (eventueel in eigen taal), ga op zoek naar wat je deelnemers weten en niet weten en stimuleer ze aan hun eigen doelen te werken.

Coaching op competenties rond de competentietafel

Hoe kan competentiegericht taalonderwijs eruitzien? Hoe maak je als docent in een groep met zeer verschillende cursisten praktijkgerichte buitenschoolse opdrachten rond de niveaus *Weten, Weten hoe, Tonen en Doen* van Miller? Een middel daarvoor is de gedachte van de 'competentietafel'.

De 'competentietafel' in afbeelding 2 staat voor het competentiegericht taalonderwijs dat je verzorgt. Om deze competentietafel zitten leerders met allerlei doelen en vaardigheden waar je met je onderwijs op aansluit. Voor elk van deze leerders geldt dat ze individuele doelen kunnen hebben (ik wil) waar ze in de les kennis, houding en taal voor leren (ik weet en ik weet hoe). Ze bereiden zich ook voor op de praktijk en de eigen doelen (ik ga), breiden hun taalcontact uit via allerlei vormen van buitenschools leren (ik toon en ik doe) en kijken terug op acties, reflecteren op competenties, ontvangen feedback en kijken vooruit (ik kan). Als docent heb je oog voor al deze aspecten en via de praktijkopdrachten die je, samen met de cursist, bepaalt, sluit je aan bij de persoonlijke behoeften van elke cursist.

Ik wil:	de leerder en zijn doelen staan centraal
Ik weet (hoe):	de leerder leert en oefent met taal, kennis en houding
Ik ga:	de leerder bereidt zich praktisch en strategisch voor op de praktijk en eigen doelen
Ik doe:	de leerder breidt zijn taalcontact uit via allerlei vormen van buitenschools leren
Ik kan:	de leerder kijkt terug op acties, reflecteert op competenties, ontvangt feedback en kijkt vooruit



Afbeelding 2. De competentietafel

Ik wil: de leerder en zijn doelen staan centraal
Hoe help je als docent de leerder zijn eigen doelen te formuleren? Een coachende aanpak kan daarbij helpen. De rol van de docent is daarbij (niet alleen in competentiegericht onderwijs) niet meer die van kennisoverdrager, maar veel meer een van begeleider van het leerproces.
Verdiep je in je leerders en help ze hun doelen te formuleren via een coachende aanpak gericht op het stimuleren van autonoom leren. Bij doelsituaties gaat het niet alleen om verafgelegen doelen (toekomstig werk en dergelijke), maar ook om dagelijkse taalgebruikssituaties in Nederland. Hoe je dit vormgeeft, kun je onder andere terugvinden in de uitwerking van een coachende aanpak in de projecten ALL-SR (ITTA, 2014-16) en DOEN?! (ITTA, 2018). In deze projecten vormen de doelen en acties van de leerder de kern van het onderwijs.

Je kunt bij de keuze van inhoudelijke onderwerpen inspelen op de actualiteit of de wensen van cursisten (bijvoorbeeld schoolkeuze of verzekeringen). Het is niet voldoende om dat soort onderwerpen alleen te behandelen via een boek. De onderwerpen gaan pas leven als cursisten er een binding mee hebben en er iets mee willen en gaan doen in de praktijk (zie ook Meeuwig & Borgesius, 2018).

Ik weet (hoe): de leerder leert en oefent met taal, kennis en houding
In de kern van je lessen werk je aan het ontwikkelen van taal, kennis en houding die nodig zijn om in specifieke situaties juist te kunnen handelen. Je sluit hierbij aan bij doelen van cursisten, je praat over ervaringen en maakt gebruik maken van authentiek materiaal (door de docent of de cursisten aangeleverd) of praktische (buitenschoolse) groepsactiviteiten. Hoe meer je dat doet, hoe meer zicht je krijgt op de leefwereld van de cursist. En hoe meer je op de hoogte bent van hun perspectieven, ambities en behoeften, hoe makkelijker het wordt om geschikte praktijkgerichte opdrachten te geven. Competentiegericht taalonderwijs betreft niet alleen oefenen en taaluitbreiding in de les, maar ook aandacht voor kennis over de situaties en culturele aspecten. Om deze redenen maken KNM en ONA ook onderdeel uit van het Nederlandse inburgeringsonderwijs.
Je cursisten moeten op allerlei manieren ondersteund worden in het grip krijgen op die situaties. In de les besteed je niet alleen aandacht aan input en oefening op het gebied van taal, kennis en houding, maar ook aan (talige en strategische) voorbereiding op buitenschoolse oefening en praktijksituaties.

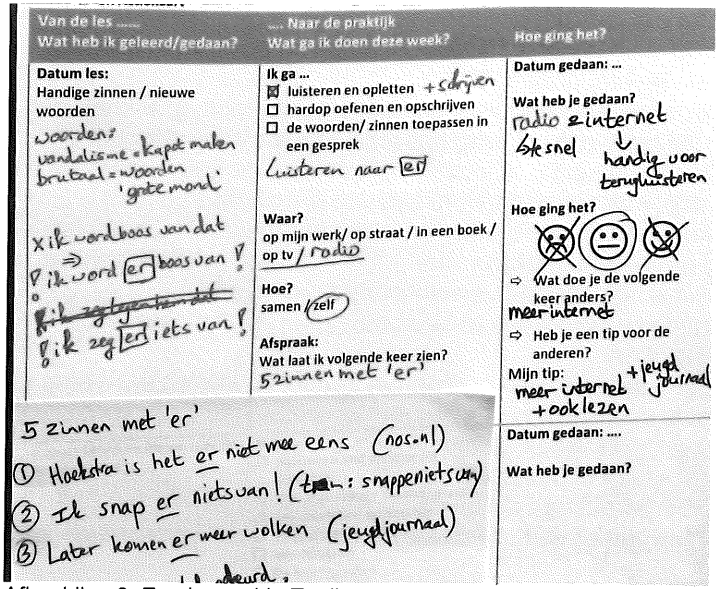
Ik ga: de leerder bereidt zich praktisch en strategisch voor op de praktijk en de eigen doelen

Hoe kun je ervoor zorgen dat je cursisten ook daadwerkelijk met hun doelen en de onderwerpen van je les aan de slag gaan? Net als de docenten uit de inleiding van dit artikel, kunnen je cursisten allerlei weerstanden hebben tegen het oefenen buiten de les. Het VUT-model (voorbereiden-uitvoeren-terugkijken) biedt houvast bij het toewerken naar de doelsituaties. In de voorbereidende fase heb je aandacht voor de eigen doelen en de talige en pragmatische voorbereiding op de niveaus *Weten* en *Weten Hoe* van Miller via je ABCD-opbouw.
Een belangrijk onderdeel in de voorbereiding op de praktijk is de coaching op houding en de praktische en strategische voorbereiding (*Hoe en wanneer ga je dit doen?* en *Wat ga je doen als….*). Deze voorbereiding zorgt voor meer commitment en vergroot de kans op daadwerkelijke acties.

Een praktijkgerichte opdracht legt een relatie tussen het 'boek' en de dagelijkse praktijk in het leven of de omgeving van de cursist. Praktijkopdrachten kunnen gericht zijn op *Weten*, *Weten Hoe*, *Tonen*, maar ook *Doen*. Ze kunnen variëren van receptief naar productief en kunnen gericht zijn op kennis, houding of taal. Ook de manier waarop de cursist de opdracht uitvoert kan variëren, op de computer, met zijn taalcoach, samen met een medecursist, in een groepje of helemaal zelfstandig.

De docent kan de praktijkopdrachten geven, maar als je wilt dat cursisten sturing geven aan hun eigen doelen, kunnen zij beter zelf bepalen wat, waar en hoe ze het geleerde gaan toepassen. Je kunt cursisten een eigen invulling laten geven aan vooraf bedachte praktijkopdrachten of eigen praktijkacties laten bepalen. Zo zal een digitaal vaardige cursist misschien zelf liever op internet zoeken naar informatie over een medisch onderwerp dan dat hij een folder gaat halen bij de huisarts of apotheek. En in plaats van informatie zoeken over een lokale sportclub, zal een cursist misschien liever op zoek gaan informatie over het aanbod in het buurthuis.

Een individueel hulpmiddel om cursisten te stimuleren en verantwoordelijkheid te geven voor taalleren buiten de les, is de Taal- of Actiekaart (Kaars Sijpesteijn, 2018). Hierbij formuleren cursisten hun eigen acties op basis van wat er in de les geleerd is en wat voor henzelf een opbrengst was. De actie kan direct gerelateerd zijn aan de functionele situatie, maar ook voortkomen uit een onderwerp van de juist gevolgde les. Misschien is een hoogopgeleide cursist in een les bewust geworden van het gebruik van 'er', en kiest hij ervoor om in gesprekken of op de radio te luisteren of hij dit nu ook hoort (zie afbeelding 3).



Afbeelding 3. Een ingevulde Taalkaart

Op groepsniveau kun je gebruik maken van een poster of flap waarop alle cursisten hun acties benoemen en concreet aangeven waar, wanneer en met wie ze Nederlands gaan praten (zie Meeuwig & Borgesius 2018). Op deze manier houd je als docent overzicht op de acties van de hele groep en zorg je dat iedereen zich verantwoordelijk voelt om actief te worden.

Kortom, door bewust te variëren in soorten praktijkgerichte opdrachten, je cursisten te stimuleren sturing te geven aan hun eigen doelen, en de praktijkacties zowel talig, praktisch en strategisch voor te bereiden via een coachende aanpak, creëer je commitment en heb je meer kans dat de cursisten ook daadwerkelijk hun taalcontact gaan uitbreiden.

Ik doe: de leerder breidt zijn taalcontact uit via allerlei vormen van buitenschools leren

Er zijn allerlei vormen van buitenschools leren denkbaar om het taalcontact uit te breiden. De invulling kan plaatsvinden op alle niveaus van *Weten*, *Weten Hoe*, *Tonen* en *Doen*.

Bij het stimuleren van taalcontact en buitenschools leren gaat het niet alleen om het zelf toepassen van het geleerde in een situatie op de niveaus van *Tonen* en *Doen*. Receptief buitenschools taalcontact gericht op *Weten* en *Weten Hoe* kan ook belangrijk zijn in de voorbereiding op productieve toepassing. Zo vertelde een cursist met nauwelijks A2 over

zijn bezoek aan de fysiotherapeut: 'Ik kende sommige woorden wel, maar nu hoorde ik ze in het écht'. Na drie weken kon hij vloeiend over zijn blessure en herstel praten.

Ook het observeren en luisteren naar zinsintonatie, grammaticale aspecten of juist houdings- of pragmatische aspecten van taalgebruik (denk aan het gebruik van u of je, of hoe je collega de beurt neemt in een werkoverleg) kunnen onderwerp zijn van praktijkopdrachten. Opdrachten kunnen ook gericht zijn op inhoudelijke kennis. Zo ligt het voor de hand om naar aanleiding van een les over veiligheid waarin je instructies leest en oefent met verschillende manieren van waarschuwen, de cursisten iets te laten navragen of uitzoeken over veiligheid op het werk.

Naast het uitbreiden van taalcontact gericht op *Weten* en *Weten Hoe*, wil je dat je cursisten ook het echte taalcontact aangaan en de taal gebruiken in praktijksituaties, dat ze *Tonen* en *Doen*. Als aan de eerdere voorwaarden voldaan is (aansluiten op individuele doelen, praktische en strategische voorbereiding), zullen de cursisten succesvoller en daarmee gemotiveerder worden, zoals de cursist bij de fysiotherapeut hierboven.

Een eerste stap kan zijn om relatief voorspelbare praktijksituaties in de les voor te bereiden en vervolgens zelf uit te laten voeren. Het voordeel hiervan is dat het taal leren meer betekenis krijgt voor de cursist, en dat hij het geleerde in zijn directe praktijk kan toepassen. Niet al te complexe opdrachten zijn bijvoorbeeld het vragen stellen over de familie van collega's, een afspraak maken (bij de huisarts of tandarts), met een collega over het nieuws of over hobby's praten, de weg vragen of gesprekjes op de markt of in een winkel voeren. Je kunt dit geleidelijk opbouwen, bijvoorbeeld door de gesprekspartners in de praktijksituaties hierbij te betrekken.

Een aandachtspunt bij dit soort praktijkopdrachten is dat op het oog voorspelbare situaties soms een onverwachte wending kunnen krijgen. De collega kan in een echtscheiding blijken te zitten, de cursist moet een bericht inspreken op het antwoordapparaat, of de huisarts is met vakantie. Staat je cursist dan met de mond vol tanden, of heeft hij ook taalmiddelen en strategieën om het gesprek netjes af te maken? Bereid daarom je cursist in de D-fase van je les en in de voorbereiding op de praktijk ook voor op onverwachte wendingen. Daarmee werk je aan echt competent gedrag en krijgen je cursisten meer zelfvertrouwen en durf om hun taalcontact verder uit te breiden.

Naast voorspelbare situaties zijn er ook complexere situaties die aangegaan moeten worden, ook al heeft je cursist nog geen hoog taalniveau. Denk hierbij aan een gesprek met de leerkracht over het schooladvies van je kind, op een nieuwe afdeling gaan werken, een

probleem aankaarten in het werkoverleg, een sollicitatiegesprek voeren, of met een dokter over de uitslag van een onderzoek praten.

Dit soort situaties kunnen relevant en urgent zijn voor je cursisten en kunnen een leerzaam onderdeel van je onderwijs vormen. Als deze situaties zich aandienen, kun je niet tegen je cursist zeggen dat dat onderwerp pas over drie maanden aan de orde komt. Deze situaties vragen bij uitstek coaching op strategische, talige en praktische voorbereiding, waarbij je als docent de keuze hebt om er wel of niet iets met de hele klas mee te doen.

Ik kan: de leerder kijkt terug op acties
Een goede nabespreking en het terugkijken op acties is essentieel voor de motivatie en het leerproces. Zorg ervoor dat dit een structureel onderdeel vormt van je lessen (bijvoorbeeld altijd na de pauze) en dat je steeds zichtbaar helpt maken wat geleerd is en wat de opbrengsten en vervolgstappen zijn. Leg bijvoorbeeld de eerder genoemde flap of poster op tafel, laat de cursisten eromheen gaan staan (de 'competentietafel') en laat ze terugkijken op hun acties. Ook aan de hand van een logboek, nabespreekkaartjes, een portfolio, foto's of filmpjes kunnen de cursisten hun acties en leeropbrengsten zichtbaar maken. Of misschien wil je 'punten geven' voor verschillende soorten acties, cursisten zichzelf laten beoordelen, of er een klein wedstrijdelement aan toevoegen.

Bij het terugkijken kun je aandacht hebben voor wat gelukt is en wat geleerd is (qua taal, kennis en houding) en het inzichtelijk maken van wat de leerder nu kan. Maar ook de houding, het durven aangaan van situaties en het omgaan met onverwachte situaties zijn belangrijk in de feedback en reflectie. Vergeet ook de feed-forward niet. Vraag de cursisten bijvoorbeeld: Wat doe je volgende keer anders? Wat is je volgende stap? Wat wil je nog weten? Met dit soort vragen stimuleer je het verder leren en help je de cursist op weg naar nog competenter talig participeren.

Aan tafel! Competent aan de slag met de praktijk

Een competente taalleerder is actief bezig met zijn eigen doelen en maakt hiervoor gebruik van zijn interactie met de praktijk. Hij is competent in het leren van deze situaties.

De competente docent helpt de cursisten bij het formuleren van hun doelen en sluit aan bij doelsituaties van de cursisten. In de lessen is aandacht voor kennis, houding en taal. De docent bereidt de cursisten zowel talig, pragmatisch, praktisch en strategisch voor op de praktijk en

stimuleert daarbij eigen invullingen en acties en coacht de cursisten op het leren van de interactie met de praktijk.

Competentiegericht taalonderwijs is dus zowel gericht op competent talig gedrag in doelsituaties, maar ook op het leren leren, voor en door de praktijk. Een competente docent draagt hieraan bij. En terugkijkend op de praktijkopdracht uit de inleiding: welke praktijkopdracht zou u graag uitvoeren als u een cursus Duits volgde?

Literatuur en links

Cito (2008). *Succesfactoren NT2-onderwijs* in 'Op zoek naar het succes van inburgering'. Onderzoek uitgevoerd in het kader van het Leerlastonderzoek in opdracht van het Ministerie VROM / WWI. Op: https://www.itta.uva.nl/upload/files/Succesfactoren%20NT2%283%29.pdf

Emmelot, J. & S. Verhallen (red.) (1997). *Buitenschools leren in het NT2-onderwijs.* Op: https://itta.uva.nl/upload/files/buitenschools_leren.pdf

Gulikers J. & N. van Benthum (2017). *Toetsen van competenties.* In: van Berkel H., Bax A., Joosten-ten Brinke D. (eds). Toetsen in het hoger onderwijs. Bohn Stafleu van Loghum

Kaars Sijpesteijn, B. (2018). *Taal- en actiekaarten, Praktijkgericht taal leren met aandacht voor autonomie*, Tijdschrift Les 205

Kalsbeek, A. van (2004). *Van communicatie naar competentie, Steunpunt Nederlands als vreemde taal.* Op http://www.snvt.org/files/0704_AvK.pdf

Meeuwig, B. & M. Borgesius (2018). *Taal leren die je gebruikt, in het dagelijkse leven en op praktijkplekken.* Tijdschrift Les 207

Miller, G. (1990). *The assessment of clinical skills/competence/performance*, Academic Medicine 65 Op http://winbev.pbworks.com/f/Assessment.pdf

ITTA (2014-2016). *Autonomous Literacy Learners: Sustainable Results, (ALL-SR).* Op: https://itta.uva.nl/learnerautonomy/learner-autonomy-48

ITTA (2018). *Digitale Overheid, En Nu?! (DOEN?!).* Op https://itta.uva.nl/projecten/digitale-overheid-en-nu-doen-57

ITTA (z.d.). *Tips voor het werken met buitenschoolse opdrachten.* itta.uva.nl/upload/files/Tips_voor_het_werken_met_buitenschoolse_opdrachten%281%29.pdf op https://www.itta.uva.nl/projecten/buitenschools-leren-52

Verboog, M. (2018). *NT2-cahier Buitenschools leren.* Boom

Verboog, M. (2017). *Help! Mijn cursisten spreken geen Nederlands buiten de klas.* Tijdschrift Les, jaargang 35, online only. Op: https://www.tijdschriftles.nl/inhoud/tijdschrift_artikel/LE-35-0-22/Help-Mijn-cursisten-spreken-geen-Nederlands-buiten-de-klas

Noten

[1] De inhoud van dit artikel betreft een samenvoeging van de inhoud van de workshop op de BVNT2 op 25 mei 2018 en de plenaire inleiding voor het symposium Werk en Taal van Toptaal op 27 september 2018

SUCCESVOLLE IN- EN DOORSTROOM VAN NT2-STUDENTEN IN MBO-OPLEIDINGEN;

EXTRA TAALONDERSTEUNING BUITEN DE VAKLES IS ONONTBEERLIJK

TIBA BOLLE
ITTA; Universiteit van Amsterdam

Introductie

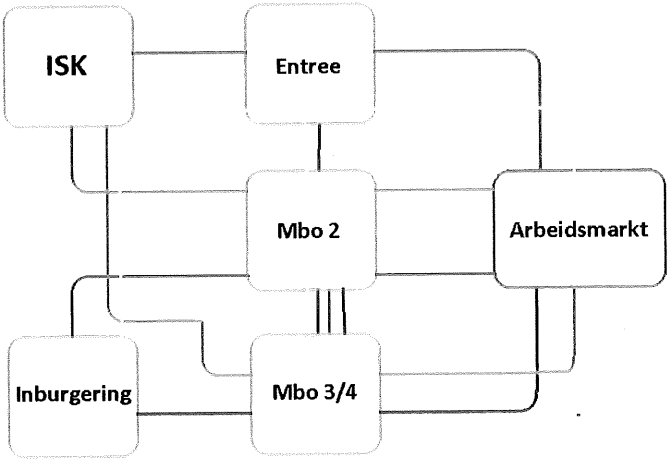
Het overgrote deel van de jongvolwassen migranten is voor de toetreding op de Nederlandse arbeidsmarkt aangewezen op een opleiding op mbo-niveau. NT2-studenten die in het beroepsonderwijs minimaal een mbo-diploma niveau 2 behalen, vergroten de kans op werk dat aansluit bij hun kennis en competenties aanzienlijk. Ook de overheid wil de doorstroom van studenten die het Nederlands als tweede taal aan het leren zijn naar de beroepsopleidingen verbeteren, getuige de kamerbrief van minister Koolmees. Dit vraagt van de mbo-scholen dat zij voorzien in de specifieke begeleidings- en ondersteuningsbehoefte van NT2-studenten.
Mbo-scholen kunnen vakonderwijs toegankelijker te maken door vakles, taalles en praktijkles effectief met elkaar in verband te brengen.

NT2-studenten in het mbo

NT2-studenten zijn over het algemeen gemotiveerd om successen te behalen. De Nederlandse taal is nog volop in ontwikkeling. De diploma's, als zij die bezitten, zijn vaak niet vergelijkbaar met Nederlandse diploma's. School- en werkervaring in het land van herkomst kunnen afwijken van wat in het Nederlandse schoolsysteem gevraagd wordt. Cultuur- verschillen op de werkvloer kunnen groot zijn en er wordt in veel gevallen een beroep gedaan op andere werknemers-vaardigheden. NT2-studenten zijn nog bezig met integreren in de Nederlandse samenleving. In hun sociale netwerk zitten nog niet veel Nederlanders en hun financiële situatie kan onzeker zijn.

Aanvliegroutes naar het mbo

Mbo-opleidingen op niveau 2, 3 en 4 zijn oorspronkelijk ingericht met het oog op doorstromers vanuit het vmbo of intern vanuit de Entree-opleiding. NT2-studenten volgen meestal geen van deze reguliere routes. Voor hen zijn er verschillende aanvliegroutes naar de niveau 2, 3 en 4 opleidingen van het mbo. Bijvoorbeeld via Inburgering, het diplomerend volwassenonderwijs voor niet-inburgeringsplichtigen (Educatie), een examentraining Staatsexamen NT2, ISK en de Entree-opleiding. De route via Entree, de drempelloze mbo-1 route, wordt veel gebruikt om de toegang tot andere mbo-niveaus mogelijk te maken. Voorbeelden zijn gecombineerde ISK-Entree opleidingen en Entree-NT2 opleidingen. Doorstroom van NT2-studenten naar de reguliere beroepsopleidingen is het streven. Er zijn ook trajecten met extra NT2 in mbo-2, 3 of 4, soms in samenwerking met werkgevers van 'tekort-sectoren' zoals zorg en techniek.



Uitdagingen

Ondanks goede motivatie en bereidheid om extra inspanningen te leveren, kan het voor de NT2-student moeilijk zijn aan de beroepsopleiding deel te nemen, zelfs als de opleiding past bij het potentieel, arbeidsverleden en toekomstbeeld. Anderstaligen die een mbo-diploma willen behalen, lopen tegen een aantal uitdagingen aan die kunnen leiden tot stagnatie en uitval. Het mbo kan dit voorkomen door de juiste ondersteuning te bieden en de nodige maatregelen en

voorzieningen te treffen. Hierbij kunnen ze gebruik maken van de praktijkcomponent om taaloefening te stimuleren.

Loopbaanoriëntatie en studiekeuze

NT2-studenten hebben vaak nog geen goed beeld van het beroep, van de mbo-opleiding en weten niet wat binnen welk tijdsbestek voor hen een haalbaar uitstroomniveau is. Enerzijds omdat er sprake is van een taalbarrière, anderzijds omdat zij onbekend zijn met het Nederlands onderwijssysteem. Begrijpelijke informatie van docenten uit de ISK en voorlichters uit het mbo over de opleidingen, opleidingsniveaus en opleidingsduur tijdens de intake en voorlichting aan NT2-studenten is bepalend. Buitenschoolse opdrachten en kijkstages zijn daarvoor geschikte instrumenten.

Intake, niveaubepaling en toelating

Een knelpunt bij de intake en toelating van NT2-studenten in de mbo-opleidingen is de angst voor voortijdig schooluitval. Gevolg hiervan is dat, waar dat kan, hoge instroomeisen worden gesteld. Tijdens de intake wordt niet altijd duidelijk of de NT2-student in de beroepsopleiding extra ondersteuning nodig heeft en of dat binnen de opleiding geboden kan worden. Warme overdracht tussen toeleverende opleidingen (zoals ISK, Entree, Inburgering) en de mbo-opleiding is de eerste sleutel naar succes.

Instroomniveau

Het instroomniveau Nederlands dat nodig is om een mbo-2 opleiding (of hoger) te kunnen volgen is een terugkerend discussiepunt. Een mbo-opleiding die NT2-studenten opneemt, kan verwachten dat zij juist tijdens de opleiding de taal heel snel zullen bijleren. Interactie met medestudenten, docenten en collega's in de opleiding en op de werkvloer is de beste leerschool. Voorwaarden voor snelle taalontwikkeling zijn motivatie, taalaanbod in een praktijkgerichte context en gestimuleerd worden het Nederlands veel te gebruiken.

Hoe meer gelegenheid er geboden wordt voor zinvolle interactie en leerzame feedback op taal in de beroepsopleiding (taalles, vakles en stage), des te sneller de taalontwikkeling zal verlopen.

Taalondersteuning NT2 is maatwerk

De groep anderstalige studenten is zeer divers en zij hebben behoefte aan maatwerk om het mbo goed te doorlopen en hun taalontwikkeling te stimuleren. NT2-studenten hebben meer tijd, aandacht en oefening nodig voor het uitbreiden van hun woordenschat, het leren en automatiseren van grammatica, goed en snel leren lezen en het beheersen van de uitspraak en spelling.
De NT2-student heeft naast de reguliere lessen Nederlands in de mbo-opleiding veel baat bij extra (individuele of groepsgewijze) ondersteuning om het taalleerproces op gang te houden en individuele achterstanden weg te werken. In de reguliere mbo-programma's is vrijwel nooit ruimte ingebouwd voor specifieke NT2-aspecten en docenten Nederlands bezitten niet altijd expertise op het gebied van tweedetaalverwerving. Steeds meer scholen ontwikkelen manieren om praktijkgerichte taalondersteuning op gang te brengen.

Werkervaring en stage

Het vinden van een passende stageplek voor NT2-studenten is om verschillende redenen lastig. Het ontbreekt hen allereerst aan een netwerk, van waaruit zij zelf een stageplaats kunnen vinden. De NT2-student kan vanwege de taal- en wellicht ook een cultuurbarrière minder goed duidelijk maken wat zijn kwaliteiten zijn. Hij heeft vaak een ander beeld van een sollicitatiegesprek en hoe je je daarin opstelt. Het stagebureau en bedrijven hebben geen duidelijk beeld welke extra begeleiding of ondersteuning nodig is. Stagebedrijven en praktijkbegeleiders kunnen gehinderd worden door vooroordelen en daardoor discrimineren bij de selectie.

Toetsing en examinering

Zowel de beroepsgerichte examens als de examens Nederlands zijn moeilijk voor NT2-studenten. Dit komt doordat NT2-studenten meer tijd nodig hebben om informatie te begrijpen of te formuleren, een beperktere woordenschat hebben en onbekend zijn met specifiek Nederlandse contexten en situaties. Ook kan het zijn dat zij uitstekend in staat zijn de boodschap over te brengen, maar dat hun taalgebruik (met name grammatica en uitspraak) nog wel specifieke kenmerken van tweede taalverwerving vertoont. Het is noodzakelijk dat scholen hier beleid op hebben ontwikkeld.

Tips voor meer praktijk en meer effectieve didactiek

Hieronder een paar tips voor mbo-scholen en hun voorbereiders die meer rekening willen houden met NT2-studenten in de opleiding.

- *Werk al vroeg in het inburgeringstraject of ISK-traject aan beroepenoriëntatie en bied snuffelstages aan;*
- *Besteed in een voortraject al aandacht aan de vak-, school- en instructietaal, studieteksten en studievaardigheden;*
- *Voorzie in training van docenten over NT2 en taalontwikkelend lesgeven; zowel voor taaldocenten, beroepsdocenten en instructeurs.*
- *Laat NT2-studenten onder begeleiding van een gespecialiseerde NT2-docent aan hun taalontwikkeling werken;*
- *Richt een databank in met relevante en geschikte materialen die nodig zijn voor de intake, taalondersteuning, loopbaanbegeleiding en examinering van NT2- studenten;*
- *Koppel NT2-studenten aan een zogenaamd 'taalmaatje' (een vrijwilliger of een medestudent) die regelmatig met hen op pad of in gesprek gaat en zo het aantal taalcontactmomenten vergroot;*
- *Stel een stagecoördinator aan met kennis van NT2, die de samenwerking tussen partijen die met NT2-studenten te maken hebben kan coördineren;*
- *Zorg voor voorlichtingsmateriaal gericht op stage-coördinatoren, op werkgevers en op instructeurs op de werkvloer.*
- *Richt een inloopspreekuur in waar individuele Nt2-studenten die advies en begeleiding nodig hebben op afspraak terecht kunnen voor psycho-sociale kwesties en andere persoonlijke vragen.*

Serieus werk maken van NT2 studenten

Roc's kunnen de doorstroom van NT2-studenten naar het mbo bevorderen door te zorgen voor onderwijs waarin, naast het reguliere programma, extra uren NT2 en vaktaal ingeroosterd zijn. Waar taal- en vakdocenten en studieloopbaanbegeleiders samenwerken en hun activiteiten op elkaar afstemmen zodat er een samenhangend programma ontstaat waarin persoonlijke, taal- en vakontwikkeling elkaar versterken.

Dit kan door studenten extra te begeleiden in het vinden van passende stageplaatsen en door taalontwikkelende stageopdrachten toe te voegen aan het programma.
En uiteraard door rekening te houden met individuele psychosociale opvang en *remedial teaching* taal, rekenen en studievaardigheden.
Scholen die serieus werk willen maken van de instroom, opleiding en kwalificering van NT2-studenten zullen dus moeten investeren en samenwerken, zeker voor NT2- studenten met een vluchtverleden en korte verblijfsduur in Nederland.

Literatuur

Doorstroomprofielen mbo van anderstalige migranten en vluchtelingen, College voor Toetsen en examens, juni 2016.

Lowan-Itta Leerlijnen Eerste Opvangonderwijs Nieuwkomers VO, april 2016.

Routegids Van ISK / Inburgering naar vakopleiding ISK, ITTA, te verschijnen najaar 2018

T. Bolle & I. van Meelis (2017). Taalbewust beroepsonderwijs. Vijf vuistregels voor effectieve feedback.

T. Bolle, Handreiking examinering van anderstalige migranten in de instellingsexamens Nederlandse taal in het mbo,

Commissie Staatsexamens NT2, juni 2016
Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit, verschenen bij de Onderwijsraad (2017).

Over de Beroepsvereniging van Docenten NT2

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

Het bestuur bestaat uit:

Voorzitter: Frieda van den Hout
Secretaris: Esther Dorsman
Penningmeester: Simon Verhallen
Bestuurslid: Wietske Zwaagstra
Bestuurslid:Jan Maarse
Bestuurslid: Lidy Zijlmans
Bestuurslid: Jan Strybol

Informatie over de activiteiten van de BV NT2 is te vinden op de eigen website van de vereniging: www.bvnt2.org. De website wordt ook door leden gebruikt als virtuele ontmoetingsplaats en prikbord. De leden worden regelmatig per elektronische Nieuwsbrief, e-mail en per post op de hoogte gehouden van geplande activiteiten van de vereniging.

Er is een aantal werkgroepen gevormd rond de volgende thema's (de contactpersonen staan op de website):

- Alfabetisering NT2
- Conferenties
- Examens en Toetsing
- De NT2-docent op de arbeidsmarkt
- Werkgroep Convenantpartners assessment competent NT2-docent
- Logopedie en NT2 Volwassen Anderstaligen
- ICT en Blended Learning
- Werkgroep Overleg NT2-docentenopleidingen
- Werkgroep Inburgering
- ISK/NT2 voor jongeren
- Arbeidsmigranten 2.0
- Onderzoek

De BV NT2 is een groeiende, actieve vereniging. 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 de website.

Eerder verschenen in deze reeks

In 2004 is verschenen: een bundel met lezingen gehouden op de eerste grote NT2-conferentie georganiseerd door de BV NT2. Deze conferentie vond plaats te Heino in 2003. De volgende artikelen zijn erin opgenomen:

Folkert Kuiken : *Focus on Form in het onderwijs Nederlands als tweede taal.*
Ellie Liemberg: *Het Staatsexamen NT2 en de Europese taalniveaus.*
Jan H. Hulstijn: *Oefenen in woord-voor-woord verstaan als vorm van impliciet leren.*
Ruud Stumpel: *Het Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal.*
Bart Bossers: *Zoveel lezers, zoveel wensen.... Leesvaardigheidstraining in de NT2-klas.*

In 2005 verscheen **Vakwerk 2**, met lezingen gehouden op de tweede grote NT2-conferentie georganiseerd door de BV NT2 (Vierhouten 2004). De bundel bevat de volgende artikelen:

Kris van den Branden: *Vijf vragen over taakgericht taalonderwijs.*
Jeanne Kurvers: *Schrijven voor beginners.*
Peter Schoenaerts: *Drama in het NT2-onderwijs.*
Peter Jordens: *Inversie bestaat niet.*
Bart Bossers: *Vormen van grammatica-onderwijs en hun effect op de taalverwerving.*
Annemie Decavele & Leen Verrote: *(Inter)culturele communicatie in de NT2-klas.*

Vakwerk 3 verscheen in 2006. Erin opgenomen zijn de lezingen gehouden op de NT2-conferentie in Hoeven-Bovendonk, 2006. De bundel bevat de volgende artikelen:

Wilfried Decoo: *Op de golven van talenmethodiek: een blik vanuit het kraaiennest.*
Jan-Arjen Mondria: *Mythen over vocabulaireverwerving.*
Ineke van de Craats: *Obstakels op de NT2-snelweg.*
Alied Blom: *Geen grammatica in het NT2-onderwijs, maar wat dan?*
Folkert Kuiken: *Focus on form als alternatief voor grammaticaonderwijs.*
Bart Bossers: *NT2 en het nieuwe leren.*
Chris van Veen: *De nadruk op uitspraak. Theoretische overwegingen en praktische voorbeelden.*

In **Vakwerk 4**, verschenen in 2007, zijn de lezingen opgenomen die zijn gehouden op de studiemiddag *Uitspraak & Verstavaardigheid*, gehouden in juni 2007 op de VU Amsterdam. De bundel bevat de volgende artikelen:

Chris van Veen: *Uitspraak: onderzoek en onderwijs.*
Ineke van de Craats: *Spraak en alfabetisering.*
Laurent Rasier: *Uitspraakvaardigheid en de NT2-/NVT-leerder.*
Hinke van Kampen & Ruud Stumpel: *De nadruk op uitspraak.*
Chrissy Hosea: *'Wat hoor ik nou?' Verstavaardigheidsproblemen van NT2-leerders.*
Yolande Timman: *De kleinste taalelementen in het grote CP-verband.*

Annemarie Groot & Margreet van Wijk: *Luisteren gericht op verstavaardigheid.*
Margreet Verboog: *Verstaanbaar spreken: wat helpt en wat niet?*
Vincent van Heuven: *Uitspraak van het Nederlands door Turkse immigranten.*
Karolien Thio & Simon Verhallen: *Lessen Uitspraak en Melodie onder de aandacht.*
Bart Bossers: *Luister goed! Verstavaardigheid als oorzaak van uitspraakproblemen.*

Vakwerk 5 bevat de lezingen gehouden op de grote NT2-conferentie in Blankenberge. De bundel verscheen in 2009 en bevat de volgende artikelen:

Sible Andringa: *Over de zuiverheid van toetsen.*
Catia Cucchiarini & Ambra Neri: *Correctieve feedback op uitspraak.*
Folkert Kuiken: *Actieonderzoek in het NT2-onderwijs.*
Jentine Land, Huub v.d. Berg & Ted Sanders: *Zwakke teksten voor 'zwakke' lezers.*
Jan Strijbol: *Een rollenmodel voor feedback.*

In **Vakwerk 6** staan de lezingen die werden gehouden op de grote NT2-conferentie in Hoeven-Bovendonk, juni 2010.
De bundel bevat de volgende artikelen

Jeanne Kurvers & Willemijn Stockmann: *Alfabetisering NT2.*
Marianne Driessen: *Het gebruik van ICT in het tweedetaalonderwijs.*
Ineke van de Craats: *Het belang van een smalle context.*
Alice van Kalsbeek: *Interculturele competenties in het NT2-onderwijs.*
Loes Oldenkamp: *Verschillen ze wel?*
Catherine van Beuningen: *De rode pen werkt!*
Joanne van Emmerik e.a.: *Hoe kun je* het *leren*?
Bart Bossers: *Zo moeilijk is* het *inderdaad niet. Een lijst hoogfrequente* het-*woorden.*

Vakwerk 7 bevat artikelen over woordenschat, naar aanleiding van twee studiedagen over dit onderwerp in Gent en Utrecht gehouden in het voorjaar van 2010. De bundel bevat de volgende artikelen

Bart Bossers: *Taakgericht taalonderwijs en woordenschatontwikkeling.*
Simon Verhallen: *Woordenschatuitbreiding in NT2-lessen.*
Lies Alons: *Woorden kennen levert plezier en leersucces op.*
Helga van Loon: *Interactief met woordenschat.*
Jan Strybol: *Efficiënt en zinvol gebruik van webapplicaties in woordenschatonderwijs.*
Paulien Mol & Petra Popma: *Woordenschatuitbreiding in de inburgering.*
Paula Bos: *Woordenschatselectie voor de participatieplek.*
Maud Beersmans: *Werkvormen voor woordenschatuitbreiding.*
Francien Schoordijk: *Woorden selecteren op basis van frequentie.*
Ghislaine Giezenaar: *Selectie en toepassing van een academische woordenschat.*
Marc Broertjes: *De vereiste woordenschat voor het Staatsexamen NT2 Lezen I.*
Linda van Veen, Rintse van der Werf & Bart Bossers: *Dubbel slim: lezen en woordleren met De Nieuwslezer.*

Vakwerk 8 verscheen in 2012. Het bevat de tekst van zeven lezingen gehouden op de grote NT2-conferentie in Hoeven-Bovendonk van juni 2012.

Dominiek Sandra, Nina Verhaert & Lien Van Abbenyen: *Impliciet leren is een natuurlijk leerproces, zelfs bij expliciete regelinstructie.*
Nel de Jong: *Oefenen met vloeiend spreken: wat, hoe en waarom?*
Job Schepens, Frans van der Slik & Roeland van Hout: *Het effect van linguïstische afstand op het leren van het Nederlands als tweede taal.*
Myra Arends: *Werkwoordplaatsing in het Nederlands als tweede taal.*
Olga Kepinska & Johanneke Caspers: *Invloed van T1-klemtoonsystematiek op de klemtoonproductie in NT2.*
Alied Blom & Sonja van Boxtel: *Correctie van uitspraakfouten van beginners: keuzes en problemen.*
Ineke van de Craats & Manuela Julien: *Het werkwoord: hoe begrepen en hoe bedoeld?*

Vakwerk 9 bevat lezingen die werden gehouden op de grote NT2-conferentie in Hoeven-Bovendonk, in mei 2014.

Lies Houben: *Maak het verschil! Differentiatie en ondersteuning in de NT2-klas*
Jan ten Thije en Lidy Stams: *Mogelijkheden en beperkingen van luistertaal in het NT2-onderwijs*
Folkert Kuiken: *Hoe complex kan het zijn? Over complexiteit in schriftelijk taalgebruik van NT2-leeders*
Nel de Jong: *Feedback op geschreven teksten: Wat leren cursisten ervan?*
Yolande Timman: *Succesfactoren voor programma's taal, ouderbetrokkenheid en participatie.*
Mirjam Ernestus en Ghislaine Giezenaar: *Een goed verstaander heeft maar een half woord nodig*
Ineke van de Craats: *Feedback van de digitale alfabetiseringsdocent*

Vakwerk 10 bestaat uit presentaties en lezingen die werden gehouden op de grote NT2-conferentie in Amsterdam, in mei 2016

Sible Andringa: *Lezen in theorie en de praktijk van het inburgeringsexamen.*
Folkert Kuiken: *Wie schrijft die blijft.*
Catia Cucchiarini: Uitspraak en verstaanbaarheid in een tweede taal: Wensen en haalbaarheid.
Elwine Halewijn en Jan Strybol: *Autonoom woorden leren, dat doe je niet (van)zelf.*
Ineke van de Craats en Jan Deutekom: De digitale Alfa-docent (Diglin) en de Autonome Alfa-leerder.
Elwine Halewijn en Kaatje Dalderop: Zelfstandig werken aan geletterdheid: duurzame resultaten.
Marieke Goedegebure: De verstaanbaarheid van Aziatische NT2-cursisten.
Inge van Meelis en Tiba Bolle: Actieve leestaken voor anderstalige leerlingen en cursisten.
Bregje Kaars Sijpesteijn: Tien vragen over ONA.

Vakwerk 11 bevat lezingen en enkele presentaties van de Conferentie BVNT2 in Amsterdam 2017

Jordi Casteleyn: *De toekomst van onderzoek naar NT2-onderwijs. Zoektocht naar een plek tussen nergens en overal.*
Dietha Koster: *NT2-les met speelfilms – Leren door repliceren.*
Catherine van Beuningen: *Schrijven en feedback als motor voor tweedetaal-ontwikkeling.*
Nivja de Jong: *Spreekvaardigheid en vloeiendheid.*
Jan Strybol. *Meer CAVA in je feedback: over hoe je feedback beter kan verpakken.*
Anne Kerkhoff & Petra Poelmans. *Zeven kenmerken van bekwame NT2-docenten.*
Simon Verhallen. *Enkele opmerkelijke hoofdlijnen van 40 jaar NT2-onderwijs in hun politieke en maatschappelijke context.*

De bundels zijn, zolang de voorraad strekt, verkrijgbaar bij het secretariaat van de BV NT2.
De oudste bundels zijn inmiddels uitverkocht. De beste artikelen daaruit zijn echter gebundeld door Bart Bossers in het boek *Klassiek Vakwerk,* in 2008 verschenen bij uitgeverij Boom, Amsterdam. Dit boek is nog steeds verkrijgbaar.
In 2016 verscheen, eveneens bij Boom en onder redactie van Bart Bossers, de tweede verzamelbundel: *Klassiek Vakwerk 2.*

Vakwerk 12 Selectie uit de Lezingen en Presentaties Conferentie BVNT2 Amsterdam 2018

- Sylvia de Groot Heupner
  Taal verbindt ons allemaal

- Simon Verhallen
  Relevante algemene en theoretische achtergronden bij het buitenschools leren

- Jeanne Kurvers
  Levenslang en levensbreed

- Dietha Koster
  Dynamische, usage-based systemen in de NT2-les; meer aandacht vanuit de theorie voor de rol van taalgebruik in de praktijk

- Marlies Elderenbosch
  Binnen- en buitenschools; taalvrijwilligers hebben hun eigen rol. Opbrengsten van het VIME project

- Kaatje Dalderop
  Taal is overal; buitenschools lezen

- Annemarie Nuwenhoud
  Inclusief NT2-onderwijs; hoe kun je dat bevorderen

- Lies Alons
  Van vlog tot vakkenvuller; buitenschools op het ISK

- Bregje Kaars Sijpesteijn
  Waarom praktijkopdrachten niet zomaar werken ...

- Tiba Bolle
  Succesvolle in– en doorstroom van NT2-studenten in het mbo