

Taalbeleid, taakgericht, teamscholing ...

Signalen uit het onderwijs Nederlands als tweede taal*

Het 'fin de millennium' nodigt allerwegen uit tot overspannen verwachtingen en ontlokt velen voorspellingen. 'Het leerboek heeft zijn langste tijd gehad. Kennisoverdracht in de 21^{ste} eeuw gaat per computer en Internet. Met dat idee realiseerde voormalig docent Coen Free een "School voor de Toekomst", die als een "zwarte magische doos in de virtuele zee van licht" te 's-Hertogenbosch de nieuwste snufjes op het gebied van technologie presenteert', zo was te lezen in De Morgen van 3 februari 1999. Vergeleken hierbij zullen de 'trends in onderwijs en onderzoek van het Nederlands als tweede taal' waarvan ik er in dit artikel enkele toelicht, mager afsteken, hoewel ook daar de ontwikkelingen niet hebben stilgestaan de afgelopen vijfendertig jaar, zowel op taalpolitiek als op taaltheoretisch en didactisch gebied. Werd in 1985 nog in het tijdschrift *Les* (15, februari 1985) de vraag gesteld 'De komputer als leermiddel in de volwasseneneducatie?' met als voorlopig antwoord 'ja', tegenwoordig is de computer niet meer weg te denken uit het onderwijs. Hoewel de meeste NT2-instellingen nog geen 'zwarte magische dozen in een virtuele zee van licht zijn', beschikken ze over het algemeen wel over een ruimte met multimedia en naslagwerken, waar cursisten zelfstandig kunnen werken, een zogenaamd Open Leercentrum.

Voor dit artikel heb ik drie ontwikkelingen geselecteerd in het NT2-onderwijs die me relevant lijken voor het NVT-onderwijs: taalbeleid, taakgericht onderwijs en teamscholing.

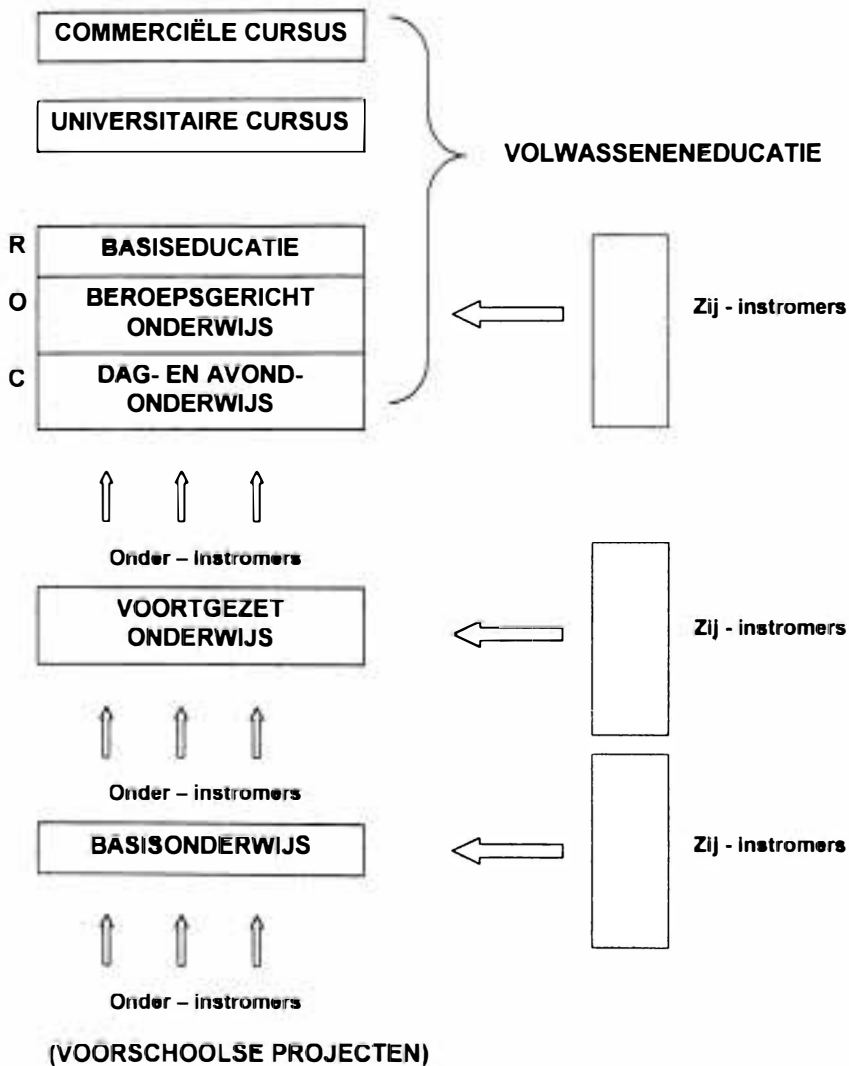
1 Taalbeleid

Het onderwijs Nederlands als tweede taal is grofweg verdeeld in de volgende categorieën: basisonderwijs, voortgezet onderwijs, volwassenen- en beroepseducatie.

In de jaren zeventig en tachtig, de eerste tien tot vijftien jaar van het NT2-onderwijs, was de aandacht vooral gericht op de 'zij-instromers': anderstaligen die in Nederland waren gearriveerd, werden door middel van

*) Dit artikel is een bewerking van een voordracht die gehouden is op het congres van de Suider Afrikaanse Vereniging vir Neerlandistiek in Kaapstad, augustus 1998.

taalcursussen voorbereid op het reguliere onderwijs. Als ze eenmaal de taal onder de knie hadden, konden ze doorgeschakeld worden naar dat onderwijs of naar een baan of andere functie in de maatschappij. Een vrij lineair proces dus.



In het begin van de tachtiger jaren ontstaat wat men noemt de 'onderinstroom': kinderen van de eerste generatie migranten die in Nederland geboren zijn of daar een gedeelte van de basisschool hebben doorlopen, of: diegenen die als zij-instromer het basisonderwijs zijn binnengekomen maar nu als onderinstromer naar het voortgezet onderwijs gaan. Dan wordt duidelijk dat de problemen van leerlingen niet ophouden bij de schooldeur na een stoomcursus Nederlands. Leerlingen uit etnische minderheden blijken slechter te presteren, blijven vaker zitten, stromen minder door naar hogere vormen van onderwijs en zijn relatief oververtegenwoordigd in het speciaal onderwijs. Dit geldt met name voor Turken en Marokkanen (Kerckhoff 1988, Tesser 1993).

Al die zaken om het onderwijs heen bleken niet toereikend om de Nederlandse taal in voldoende mate te leren beheersen: taalverwerving is iets wat niet losgekoppeld kan worden van andere aspecten van het bestaan, zoals de thuissituatie (Welke taal wordt er thuis gesproken? Wat is de sociaal-economische status van de ouders?) en de schoolsituatie (Welke vaardigheden hebben leerlingen nodig? Welke woorden moeten ze kennen?) Er bleek behoefte te zijn aan een taaldidactisch totaalconcept (schoolbreed), dat een kader zou kunnen bieden voor het meertaligheidsprobleem. Dat kader, dat totaalconcept wordt aangeduid met de term 'taalbeleid'.

'Taalbeleid is de structurele en strategische poging om de dagelijkse onderwijspraktijk in een multi-etnische school aan te passen aan de taalleerbehoeften van alle leerlingen met het oog op het verbeteren van de onderwijsresultaten van deze leerlingen' (Teunissen 1997:6).

De belangrijkste kenmerken van taalbeleid zijn de volgende. In de eerste plaats houdt taalbeleid in dat de aandacht voor taalverwerving niet ophoudt bij de schooldeur, na de eerste taalcursussen. Voor het leren van een vreemde taal voor dagelijks gebruik zijn een of twee jaar voldoende, schooltaalvaardig is iemand echter pas na vijf tot zeven jaar.

In de tweede plaats betekent taalbeleid dat aandacht voor de taal niet beperkt blijft tot de lessen Nederlands of NT2. Het gaat immers niet alleen om het leren van de tweede taal, maar om het leren in de tweede taal. Geïmplementeerd taalbeleid betekent dat er uitwisseling tot stand komt tussen taalonderwijs en vakonderwijs. Een gedeelte van het vak gaat naar de taal, een gedeelte van de taal gaat naar de vakken: taalgericht vakonderwijs en vakgericht taalonderwijs (Hajer en Meestringa 1995, Hajer 1996). Het taalonderwijs zal niet alleen moeten bestaan uit het onderwijzen van het taalsysteem (grammatica), de taalgebruiksregels en de begrippen, het

zal taken moeten analyseren die de cursisten moeten uitvoeren bij de vakken: welke taalvaardigheden zijn nodig, welke kennis van taal is vereist om die taken uit te voeren?

Iedere vakdocent moet een beetje taaldocent worden. Dat kan bijvoorbeeld door bij de vakken strategieën toe te passen die bij Nederlands zijn aangeleerd. Het volgende voorbeeld is ontleend aan een aardrijkskundeles in de tweede klas van het voortgezet onderwijs. De docent verwijst naar de leesstrategieën die bij Nederlands zijn aangeleerd.

Docent [?..] Dat staat ook in de tekst. Die gaan we nu lezen. We lezen het samen door. En je weet, dat heb je bij Nederlands geleerd, dat als je een tekst moet lezen, dat je eerst moet kijken wat er om de tekst heen staat: titeltjes, plaatjes. Als je naar het plaatje kijkt, wat zie je dan? Waar gaat de lucht omhoog? (Van Kalsbeek 1994: 53)

Ook behoort het tot de taak van de vakdocent om voortdurend te checken of de leerlingen de betekenis van de woorden die behoren tot de vaktaal, kennen. De geschiedenisleraar uit het volgende fragment geeft daar een voorbeeld van.

D: Wat zijn kolonies?

L1: Groepjes leger.

D: Nee, dat zijn kolonnes.

L1: Groepjes met (?)

L2: Een land dat niet bij een land hoort, maar dat mensen van een ander land hebben gezegd: dat is van hun.

D: Het hoort bij een land, maar het land zelf ligt niet op dezelfde plaats.

L3: Veroverd gebied.

L4: Misschien zoiets als de Nederlandse Antillen?

D: Ja, dat noem je een Nederlandse kolonie.

L2: Suriname toch ook?

D: Dat was, nu niet meer.

(Van Kalsbeek 1994: 65)

Een didactisch concept dat aansluit bij de keuze voor taalbeleid is de taakgerichte aanpak. Een taakgerichte aanpak gaat verder dan taalbeleid: niet alleen afstemming van Nederlands op de vakken en aandacht voor Nederlands bij de vakken, maar binnen de lessen Nederlands taken laten uitvoeren die leerlingen in de werkelijkheid van de school of daarbuiten ook krijgen.

2 Taakgericht taalonderwijs

Het doel van taalleren is over het algemeen niet-talig. Mensen leren een taal om een opleiding te volgen, een baan te krijgen of te kunnen functioneren in een samenleving. Bij taakgericht taalonderwijs wordt dat niet-talige doel onderdeel van de lessen. Er moeten taken worden uitgevoerd die ontleend zijn aan de doelsituatie. Voor zover die taken plaatsvinden in de schoolsituatie, de situatie van gestuurde taalverwerving, spreekt men van *pedagogische* taken. Het kopen van een treinkaartje, de weg vragen in Antwerpen of Amsterdam, etc. als oefeningen voor spreekvaardigheid zijn voorbeelden van eenvoudige pedagogische taken. Voor het Nederlands als vreemde taal zijn het lezen van gedichten van Judith Herzberg of 'Het verdriet van België' van Hugo Claus en daarover mondeling verslag doen voorbeelden van *doeltaken*.

2.1 Kenmerken

Hier volgen enkele kenmerken van taakgericht taalonderwijs die in de verschillende publicaties naar voren komen (Skehan 1996, Jaspaert 1997, Van den Branden en Kuiken 1997).

Probleemoplossend

Een taaltaak moet onbekende delen bevatten, dat wil zeggen er moet een kloof zijn tussen wat leerders al weten voordat ze de taak hebben uitgevoerd en wat ze na het uitvoeren van de taak weten. Die kloof kan overbrugd worden door meer informatie te verzamelen. De ontbrekende informatie kan gevonden worden in boeken (grammatica's, woordenboeken, naslagwerken), bij andere cursisten, bij de docent, via Internet of buiten de school.

De verantwoordelijkheid voor het leerproces wordt zo meer bij de leerder gelegd. Hij moet het totaal aantal vaardigheden en kennis dat vereist is voor zijn doel bij elkaar sprokkelen door al die natuurlijke opdrachten en taken uit te voeren. Ze worden hem niet meer in hapklare brokken door de docent voorgeschoteld. Onderstaand voorbeeld uit 0031 (een leer-gang Nederlands voor gevorderde anderstaligen) laat zien hoe dat kan. In plaats van dat de docent hoogtepunten uit de geschiedenis van Nederland behandelt of in teksten aanbiedt, moeten de cursisten samen op zoek gaan naar informatie over een aantal onderwerpen. Taal en cultuur zijn op deze manier aan elkaar gekoppeld.



11 Werk samen.

De volgende begrippen of namen zijn belangrijk in de Nederlandse geschiedenis. Kies er samen één uit en zoek er meer informatie over in een encyclopedie of geschiedenisboek in de bibliotheek. Schrijf de belangrijkste informatie op en vertel de groep wat je te weten bent gekomen.

- de Tachtigjarige Oorlog
- Willem van Oranje
- De Gouden Eeuw
- Napoleon
- Rembrandt

Oefening 11, hoofdstuk 4, uit 0031. *Directe toegang tot Nederland(s)* (Huizinga e.a. 1998:165)

Communicatief

Taaltaken moeten aanleiding geven tot natuurlijke interactie. Die natuurlijke interactie wordt gestimuleerd door cursisten opdrachten te geven waarin ze moeten samenwerken: samen vragen beantwoorden over een tekst, samen een gesprek voeren over een onderwerp, samen commentaar geven op een stukje video, samen een schema of grafiek laten interpreteren, elkaar vragen stellen, samen foto's beschrijven, etc. Een voorbeeld van een dergelijke opdracht uit de Duitse versie van *Code Nederlands* is de volgende oefening: 'Unterhalten Sie sich jetzt über weitere Speisen und Getränke. Fragen Sie sich gegenseitig' (volgt een aantal vragen).

Analytisch

Een van de principes van taakgericht taalonderwijs is dat de leerder zelf de analyse maakt van zijn taalproducten. Door het uitvoeren van de taak, door bezig te zijn met taal leert hij regelmatigigheden en uitzonderingen ontdekken. De structurele en semantische eigenschappen van de vreemde taal worden niet automatisch in paradigma's en woordenlijsten aangereikt door een kennisoverdragende docent, maar die moeten ontdekt worden door de leerder zelf. Hij moet voortdurend aan het werk om erachter te komen wat hij al weet en wat hij nog wil weten.

Een vast onderdeel van taakgericht onderwijs is dan ook reflecteren op de eigen prestaties. Taken bestaan over het algemeen uit drie delen: 1) voorbereiding/oriëntatie, 2) uitvoering, 3) evaluatie/reflectie. In de nieuwe NT2-leergang voor het voortgezet onderwijs die op het ogenblik ontwikkeld wordt (Zebra), heet dat 'Hoe moet het?' (1), 'Doen!' (2), 'Hoe gaat het?' (3). In de derde fase worden vragen gesteld als: vond je de opdracht moeilijk of makkelijk? Wat vond je moeilijk? Hoe komt dat, denk je? Dergelijke vragen stimuleren zelfreflectie.

Geïntegreerd

Bij taakgericht taalonderwijs zijn vaardigheden en grammatica en woordenschat geïntegreerd. In het dagelijks leven zijn vaardigheden immers ook niet gescheiden. Sterker nog: in de onderwijspraktijk zelf is het heel moeilijk de vaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven af te bakenen. Spreekopdrachten bijvoorbeeld staan vaak op papier; ze moeten eerst gelezen worden (leesvaardigheid), dan volgt het uitvoeren van de opdracht (spreekvaardigheid en luistervaardigheid), waarbij soms aantekeningen moeten worden gemaakt (schrijfvaardigheid). Wanneer in het taalonderwijs vaardigheden en grammatica en woordenschat geïntegreerd worden onderwezen, betekent dat niet dat grammatica en woordenschat niet afzonderlijk kunnen worden geoefend. Bij gevorderde leerders hoeven die oefeningen pas gedaan te worden wanneer ze een struikelblok vormen voor de leerder. Op het moment dat een leerder verstrikt raakt in passieve zinnen, kunnen een stukje uitleg en een oefening heel goed helpen. Dat is zinvoller dan het onderwerp 'passieve zinnen' behandelen omdat het nu eenmaal aan de beurt is volgens een bepaalde ordening van te behandelen grammaticale onderwerpen.

Docent als begeleider

Het laatste kenmerk van taakgericht onderwijs dat ik weergeef is de veranderde rol van de docent. Taken kunnen het best uitgevoerd worden door groepjes leerders. Dit groepswerk verhoogt ook de individuele deelname aan de interactie waardoor het rendement van het taalonderwijs toeneemt. In de literatuur zijn voorbeelden te vinden van onderzoeken die aantonen dat er veel meer betekenisonderhandeling plaatsvindt als cursisten in groepen opdrachten uitvoeren. Bezig zijn met taal, al doende de taal zelf leren, in plaats van luisteren naar een uiteenzetting over taal, levert meer rendement op. De taak van de docent wordt op die manier

meer die van ondersteuner, begeleider, dan van kennisoverdrager. De docent staat niet meer voor de klas, maar loopt door de klas, terwijl groepjes cursisten aan hun taken werken of de cursisten werken buiten de klas aan hun taken.

De ideale vorm van taakgericht taalonderwijs is volgens sommigen analytisch (onder andere Jaspaert 1996). Het grote verschil tussen T1-leerders en volwassen T2-/VT-leerders is echter dat de laatsten al kennis van taal hebben en leervaardig zijn. Volwassenen hebben vaak behoefte aan expliciete informatie over de structuur van taal, over de delen van het systeem. De vraag rijst dan ook of een afwisseling van synthetische en analytische taken voor deze groep niet gewenst is. Dat standpunt wordt ingenomen door de auteurs van 0031. Een tweede vraag die opkomt is of taakgericht taalonderwijs een geschikte vorm is voor beginnende taalleerders. Het lijkt aannemelijk dat naarmate leerders vorderen het taalonderwijs taakgerichter kan worden. Tenslotte is de factor tijd bij taalleren van belang. Is het voor bepaalde groepen niet efficiënter om toch die speciaal voor hen klaargemaakte hapklare brokken in snel tempo te verorberen (zie ook Appel en Vermeer 1996)?

2.2 Taakgericht en Nederlands als vreemde taal

In hoeverre zijn nu de principes van taalbeleid en taakgericht taalonderwijs interessant voor het Nederlands als vreemde taal? In het taalonderwijs zijn problemen vaak gezien in dichotomieën: vorm versus inhoud, taalkunde versus literatuur, grammaticaal versus communicatief, analytisch versus synthetisch en taal versus cultuur. Langzamerhand zien we dat de grenzen geslecht worden tussen die verschillende gebieden: er bestaan communicatieve grammatica's, er is vakgericht taalonderwijs, taal en cultuur zijn geïntegreerd. Meer afstemming van de diverse onderdelen van de neerlandistiek op elkaar en meer integratie van die onderdelen in de onderwijspraktijk, daar liggen mijns inziens qua inhoud de toepasingsmogelijkheden voor het Nederlands als vreemde taal, naast de nieuwe didactische inzichten die in de taakgerichte aanpak worden gepropageerd. Integratie kan op drie niveaus worden gerealiseerd: integratie van vaardigheden, integratie van taalverwerving en literatuur/taalkunde en integratie van taal en cultuur.

Integratie van vaardigheden

Zoals hierboven al is aangegeven kunnen spreken, luisteren, schrijven en lezen, woordenschat en grammatica het best een geïntegreerd aanbod vormen in het taalonderwijs, tenzij er specifieke behoefte is aan een van de onderdelen (bijvoorbeeld studenten die het Nederlands als bronnentaal willen leren). In de eerste plaats omdat de vaardigheden in de praktijk zeer moeilijk te scheiden blijken (zie ook Huizinga/ Van Kalsbeek 1996). In de tweede plaats past een scheiding van vaardigheden niet bij de actuele didactische opvattingen van taakgericht onderwijs. Tenslotte is bij een scheiding van vaardigheden de afwisseling in de les moeilijk aan te brengen. Vooral lange lessen lopen het risico saai en daardoor ineffectief te worden. De meeste basisleergangen onderwijzen overigens de vaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven geïntegreerd (onder andere *Code Nederlands, Taal vitaal, Vanzelfsprekend*).

Integratie van taalverwerving en literatuur

De neerlandistiek buiten het taalgebied bestaat meestal uit de componenten taalkunde, letterkunde, vertalen, 'land en volk' en taalverwerving. Mijn indruk is dat de eisen die aan taalvaardigheid worden gesteld bij die verschillende componenten uiteenlopen. Een pilotstudie in Indonesië die ik in het najaar van 1998 uitvoerde, versterkte die veronderstelling.

Vanuit taakgericht perspectief is een integratie van taalverwerving en literatuur en van taalverwerving en taalkunde aan te bevelen. De integratie van taal- en literatuuronderwijs kan al op heel laag niveau plaatsvinden. In *Code Nederlands* (Van Kalsbeek ea 1990) bijvoorbeeld, een leergang voor beginnende leerders van het Nederlands, wordt in hoofdstuk twee al het gedicht 'Oote' van Jan Hanlo aangeboden. Dat blijkt heel geschikt om uitspraak en intonatie mee te oefenen!

Het aanbieden van literaire teksten in de aanvangsfase van de taalverwerving heeft een tweeledig doel:

- 1) Op deze manier wordt een doeltaak (het lezen van Nederlandse literatuur) naar de taallessen gehaald. Dit werkt heel stimulerend voor de cursisten en vergroot de samenhang binnen het programma van neerlandistiek.
- 2) Aan het lezen van gedichten met name kunnen schrijfp opdrachten worden gekoppeld voor creatief schrijven. Het creatieve schrijven is in de beginfase makkelijker dan gestuurde schrijfp opdrachten en kan prachtige resultaten opleveren.

In een les aan studenten Nederlands op Sulawesi, waar het liedje 'Een groot hart' van de Nederlandse popgroep De Dijk was behandeld, had ik

de studenten de opdracht gegeven een gedicht te schrijven over iets waar ze van hielden, iets waar ze voor vielen. Dat leverde prachtige producten op, waarvan er hier twee volgen:

MOEDER

Ik hou van jou
Je bent mooi
Je hebt een goed hart
Je hebt een zacht hart
Moeder
Ik hou van jou

Any

MIJN HUIS

Mijn huis is mijn paleis
Hoewel je rot bent
Je bent
Een paleis

Widi

Integratie van taal en cultuur

Lange tijd is cultuur uitsluitend als een apart vak onderwezen binnen het vreemdetalenonderwijs, als 'Landeskunde', 'civilisation' en 'land en volk'. Bij dit aparte vak ging het voornamelijk om cultuur als verzameling gedragsregels en de onderliggende functies daarvan (naast Cultuur met een grote C). Maar cultuur heeft ook een cognitieve dimensie. De culturele context heeft invloed op het interpreteren en classificeren van de werkelijkheid. Taal en cultuur zijn daardoor onlosmakelijk met elkaar verbonden. In alle fasen van het leren van een vreemde taal moeten de culturele aspecten van die taal expliciet aan de orde komen.

Een van de mensen die blijk gaven van een nieuwe visie op de relatie tussen taal en cultuur was Claire Kramersch. Kramersch (1984) ziet cultuur als een sociaal product, de resultante van interactie tussen mensen, een continu creatief proces dus. Waar twee (of meer) culturen met elkaar in aanraking komen, ontstaat wat zij noemt de derde cultuur. Dat is een totaal andere benadering dan cultuur beschouwen als een statisch geheel of als een verzameling kenmerken die in taxonomieën kan worden gevat en in aparte cultuurlessen kan worden onderwezen. Beide benaderingen zouden mijns inziens in het VT-onderwijs een plaats moeten hebben.

Kramsch onderscheidt de situatie van het T2-onderwijs, waar de docent meestal een vertegenwoordiger is van de C2 (de 'tweede' cultuur) en de T2 als moedertaal heeft, en die van het VT-onderwijs, waar de 'tweede' ('vreemde') cultuur en de 'tweede' ('vreemde') taal vaak overgebracht worden door docenten die geen moedertaalspreker zijn van die taal, maar lid zijn van de C1 en de T1 als moedertaal hebben. In die situatie draagt de docent met behulp van het lesmateriaal zijn of haar *perceptie* van de vreemde cultuur over. In beide situaties is er sprake van uitwisseling van verschillende culturen en kan wat Kramsch de 'derde cultuur' noemt, ontstaan. Hier volgt een voorbeeld uit de T2-situatie. Het is uit een les aan laag opgeleide, beginnende leerders van het Nederlands:

D: Weten jullie groentes?

Cx: Wortels, sla, aardappels

D: Aardappels is geen groente.

(Huizinga/Van Kalsbeek 1996: 47)

De docent reageert vanuit haar Nederlandse referentiekader, waar aardappels geen groente zijn, maar juist de pendant van groente in het drieluk 'aardappels, groente en vlees'. Als we het laatste zinnetje van de docent vervangen door een bevestigende reactie ('ja', 'goed', 'okee', 'prima'), hebben we een voorbeeld van 'transcultureel onderwijs'. Bij de totstandkoming van de betekenis van een concept ('groente') is de invulling daarvan vanuit de cultuur van de leerder (in veel culturen rekent men aardappels wel tot de groentes) behulpzaam. Op die manier wordt de derde cultuur geschapen: het Nederlandse concept 'groente' krijgt een nieuwe set semantische features: groentes + aardappels.

Transcultureel onderwijs is 'onderwijs waarin door uitwisseling van cultureel diverse ervaringen het cultureel bepaalde referentiekader van de leerling bijdraagt aan de vorming van concepten in de te leren taal en cultuur' (Van Kalsbeek & Huizinga 1997:138).

In transcultureel taalonderwijs worden geen kant-en-klare pakketten taalgebruiksregels of cultuurkenmerken overgedragen, maar worden leerders aanzet om hun eigen regels en toepassingsmogelijkheden te ontdekken. In die zin sluit transcultureel taalonderwijs aan bij een taakgerichte aanpak: de leerder zoekt zijn eigen weg bij het leren van taal en cultuur.

Dan kan het gebeuren dat een Javaans meisje weigert een Nederlandse uitdrukking op volle sterkte uit te spreken omdat dat volledig indruist tegen wat in haar cultuur als hoogste goed wordt gezien: zachtjes praten. Dan

kan het zijn dat een Japanner de uitdrukking ‘Mag ik u even onderbreken?’ niet hoeft te leren omdat het in zijn cultuur te allen tijde onfatsoenlijk is iemand te onderbreken. De werkvorm die hier geschikt voor is, is (alweer): groepswork.

3 Teamscholing en intervisie

Taalbeleid, taakgericht en transcultureel: het is niet van vandaag of gisteren dat deze begrippen aanleiding geven tot levendige discussies in het vreemdetalenonderwijs. Maar hoe zit het met de implementatie ervan? Hoe kunnen docenten toegerust worden voor hun steeds veranderende taak? De ontwikkelingen op maatschappelijk en technologisch gebied gaan zo snel dat (taal)docenten ook na hun opleiding moeten blijven leren.

‘In effect, the emergency of new concepts and ideas about language learning “destabilizes” the classroom, and presents challenges to the established order. It is therefore impossible to divorce pedagogical issues from managerial ones’ (Nunan & Lamb 1996:4).

De docent als begeleider, pedagoog, manager, ‘lifelong learner’ en onderzoeker: hoe word je een schaaap met vijf poten?

Brown (1994) is van mening dat een docent, evenmin als de leerder hapklare brokken aangereikt moet krijgen, maar de instrumenten die hem in staat stellen de juiste keuzes te maken en het juiste management te voeren. Nunan en Lamb (1996) gebruiken de term ‘self-directed teacher’: de docent van de toekomst is de docent die in staat is zelf keuzes te maken tijdens het proces van plannen, uitvoeren en evalueren van het onderwijs. De grootste uitdaging voor docenten is volgens hen om snel te leren switchen tussen een open leersituatie (cursistgericht) waarin de leerders veel keuzes maken, en een gesloten, docentafhankelijke leersituatie, waarin de docent alle beslissingen neemt. Een en ander hangt samen met het doel van het taalonderwijs. Sommige doelen van het curriculum zullen het best gediend zijn met gesloten taken, andere met open.

Een manier van scholing die aansluit bij bovengenoemde principes van taalbeleid, taakgericht en de autonome docent is: teamscholing. Dit lijkt enigszins paradoxaal, maar dat heeft te maken met de context waarin de docent werkzaam is. Het onderwijs bestaat uit drie delen: planning en voorbereiding, klasmanagement en de visie en strategie van de school als geheel (Nunan & Lamb 1996). Willen docenten in staat zijn autonoom te reageren op nieuwe inzichten en ontwikkelingen, dan moet het kader

waarbinnen zij opereren duidelijk zijn. Er moeten uitgangspunten en doelstellingen worden geformuleerd voor het hele onderwijs of voor de sectie. Daarnaast moeten de methodieken van collega's in harmonie zijn, met ruimte uiteraard voor de individuele kleuring ervan. Voor de situatie van het Nederlands als vreemde taal betekent dit idealiter dat er afspraken gemaakt worden tussen de collega's van taalverwerving die lesgeven aan dezelfde groepen en dat er overleg is met de collega's die literatuur en taalkunde geven. Veel docenten Nederlands als vreemde taal hebben geen team van docenten Nederlands. In dat geval kan aansluiting bij de andere VT-docenten wellicht een oplossing zijn.

Zoals gezegd hebben veranderingen de grootste kans van slagen als ze gedragen worden door een team en aansluiten bij de visie op leren van de school of afdeling als geheel. Pas dan zullen de noodzakelijke randvoorwaarden worden geregeld, en zonder die randvoorwaarden zijn veranderingen so wie so gedoemd te mislukken: voor wie gebrek heeft aan boeken, luistermateriaal of een geschikte ruimte is het implementeren van nieuwe inzichten een ver-van-mijn-bed-show.

In de literatuur worden verschillende niveaus van leren door docenten onderscheiden (zie onder andere Simons en Zuylen 1997): zelfevaluatie, intervisie (collegiale coaching) en supervisie (feedback door experts van buiten). Hoewel intervisie veranderingsprocessen een belangrijke impuls kan geven, blijft het nodig de collegiale coaching te voeden door nieuwe theorieën en inzichten van buiten. Lesbezoeken vormen zowel bij intervisie als bij supervisie een essentieel onderdeel. Ervaringen van docenten leren dat de confrontatie met de eigen lespraktijk soms pijnlijk kan zijn:

Sommige observaties waren prettig om te lezen. Opbouwend, zoals ook de gesprekken met X tijdens het onderzoek. Door andere opmerkingen in het verslag voelde ik me even pijnlijk betrapt. Ja, ze heeft gelijk. Ik was ook veel te klassikaal en te nadrukkelijk aanwezig. (Huizinga/Van Kalsbeek 1996:40)

Als lesbezoeken echter wederzijds worden afgelegd door collega's en losgekoppeld zijn van iedere vorm van beoordeling, kunnen ze een grote verrijking en stimulans zijn. Dan wordt er niet alleen gepraat over 'open leren', maar dan zijn de deuren van de klas ook werkelijk open voor anderen. En waar openheid is, wordt geleerd.

BIBLIOGRAFIE

Literatuur

- Appel, René & Anne Vermeer. 1996. Van oude methodes en verschillen die nog niet voorbij zijn: over NT1 en NT2 in het basisonderwijs. Sjaak Kroon en Ton Vallen (red), *Het verschil voorbij. Taalonderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen. Voorzetten 51*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers/Stichting Bibliografia Neerlandica.
- Brown, H.D. 1994. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Hajer, M. & T. Meestringa. 1995. *Schooltaal als struikelblok; didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho.
- Huizinga, Marijke & Alice van Kalsbeek. 1996. *Kijk op de klas*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Jaspaert, Koen. 1996. NT1 en NT2 in Vlaanderen en Nederland. Sjaak Kroon en Ton Vallen (red), *Het verschil voorbij. Taalonderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen. Voorzetten 51*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers/Stichting Bibliografia Neerlandica.
- Kalsbeek, Alice van. 1994. Schoolse taalvaardigheden en Nederlands als tweede taal. Een praktijkbeschrijving uit het voortgezet taalonderwijs in Nederland. Sjaak Kroon en Ton Vallen (red), *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen. Voorzetten 46*. 's-Gravenhage: Sdu-Uitgeverij.
- Kalsbeek, Alice van & Marijke Huizinga. 1997. Transcultureel taalonderwijs. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 2: 135-146.
- Kerckhoff, A. 1988. *Taalvaardigheid en schoolsucces. De relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone leerlingen aan het eind van de basisschool*. Amsterdam/Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Kramsch, Claire. 1994. *Context and culture in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David & Clarice Lamb. 1996. *The Self-directed Teacher. Managing the learning process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. 1996. A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics* 17/1:38-59.
- Tesser, P.T.M. 1993. *Rapportage minderheden 1993. Sociaal en cultureel planbureau*. Rijswijk.

Teunissen, Frans (red). 1997. *Taalbeleid concreet. Nederlands als tweede taal en taalonderwijs in allochtone talen op multi-etnische scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Van den Branden, Kris & Folkert Kuiken. 1997. Taakgericht taalonderwijs: een nieuw geluid? *MOER*, 6: 281-290.

Leermiddelen

Code Nederlands. Basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen. Alice van Kalsbeek, Folkert Kuiken & Marijke Huizinga. 1990. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Duitse bewerking: Dieter Maenner, 1998. Berlin: Cornelsen Verlag.

Taal vitaal. Niederländisch für Anfänger. 1998. Max Hueber Verlag.

Vanzelfsprekend. Nederlands voor anderstaligen. 1996. Rita Devos en Han Fraeters. Leuven: Acco.

Zebra. Een Basisleergang NT2 voor neveninstromers in het voortgezet onderwijs. Verschijnt maart 1999. Redactie: Folkert Kuiken. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

0031. Directe toegang tot Nederland(s). 1998. Marijke Huizinga, Fouke Jansen, Hinke van Kampen & Bart Bossers. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.