

## INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD.....	.04
INLEIDING.....	05
1. TWEEDE-TAALVERWERVING IN BINNEN- EN BUITENSCHOOLSE CONTEXTEN	RENÉ
<i>APPEL</i> .....	11
1.1 INLEIDING: HET BELANG VAN TAALKONTAKT .....	11
1.2 OPVATTINGEN OVER TWEEDE-TAALONDERWIJS.....	13
1.3 TAALVERWERVINGSPROCESSEN EN TAALONDERWIJS.....	15
1.4 BINNEN- EN BUITENSCHOOLSE VERWERVING VAN DE T2 .....	16
1.5 VAN BUITENSCHOOLSE VERWERVING NAAR BUITENSCHOOLS LEREN .....	17
2. BUITENSCHOOLS LEREN IN EEN BREDER ONDERWIJSKUNDIG EN MAATSCHAPPELIJK PERSPECTIEF	
<i>YOLANDE EMMELOT</i> .....	23
2.1 INLEIDING.....	23
2.2 EEN VOORLOPIGE BEGRIPSBEPALING EN DEFINITIE.....	23
2.3 BUITENSCHOOLSE TWEEDE-TAALLEREN BUITEN NEDERLAND.....	26
2.4 DE PLAATS VAN BUITENSCHOOLSE TWEEDE-TAALVERWERVING IN THEORIEËN OVER (TWEEDE- ) TAAL-VERWERVING EN OVER LEREN .....	27
2.5 EEN BEGRIPSBEPALING .....	31
3. PRAKTIJKBESCHRIJVINGEN BUITENSCHOOLS NT2-LEREN	
<i>YOLANDE EMMELOT, MAAIKE KILA EN MARIE STEVENSON</i> .....	33
3.1 SCHOOL 1 .....	34
3.1.1 Inleiding: een beschrijving van de school.....	34
3.1.2 De invoering van buitenschools leren: voorgeschiedenis.....	34
3.1.3 Doelstellingen en doelgroepen .....	35
3.1.4 Buitenschools leren en het curriculum.....	36
3.1.5 De organisatie rond buitenschools leren .....	37
3.1.6 De evaluatie van buitenschools leren .....	38
3.2 SCHOOL 2.....	40
3.2.1 Inleiding: een beschrijving van de school.....	40
3.2.2 De invoering van buitenschools leren: voorgeschiedenis.....	41
3.2.3 Doelstellingen en doelgroepen .....	43
3.2.4 Buitenschools leren en het curriculum.....	44
3.2.5 De organisatie rond buitenschools leren .....	45
3.2.6 De evaluatie van buitenschools leren .....	47

3.3 SCHOOL 3 .....	49
3.3.1 Inleiding: een beschrijving van de school.....	49
3.3.2 De invoering van buitenschools leren: voorgeschiedenis .....	49
3.3.3 Doelstellingen en doelgroepen .....	50
3.3.4 Buitenschools leren en het curriculum.....	51
3.3.5 De organisatie rond buitenschools leren .....	51
3.3.6 De evaluatie van buitenschools leren .....	52
3.4 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN OP BASIS VAN DE LITERAATUURSTUDIE EN DE PRAKTIJKBESCHRIJVINGEN .....	54
<b>4. AANZET TOT EEN WERKPLAN BUITENSCHOOLS LEREN</b>	
<i>MAAIKE KILA, MARIE STEVENSON EN SIMON VERHALLEN</i> .....	57
4.1 DOELSTELLINGEN .....	58
4.1.1 Algemene doelstellingen van buitenschools leren .....	58
4.1.2 Geïndividualiseerde doelen .....	59
4.2 LEERDERSGROEPEN .....	61
4.2.1 Variatie bij cursisten .....	61
4.2.2 Buitenschools leren bij verschillende cursisten .....	62
4.3 BUITENSCHOOLS LEREN IN HET CURRICULUM .....	63
4.3.1 Buitenschoolse materialen.....	64
4.3.2 Variatie in opdrachten .....	64
4.3.3 Aandachtspunten bij selectie van opdrachten en/of het maken van opdrachten .....	71
4.3.4 De opbouw van buitenschoolse opdrachten .....	73
4.4 KOPPELING BINNEN- EN BUITENSCHOOLS LEREN.....	77
4.4.1 Voorbereiden op de leergang buitenschools leren .....	77
4.4.2 Eigen doelen nader invullen .....	81
4.4.3 Voorbereiden op het thema of onderwerp .....	83
4.4.4 De afsluitende fase .....	85
4.5 OPBRENGSTEN VAN BUITENSCHOOLS LEREN METEN / TOETSEN.....	86
4.5.1 Zelfbeoordelingen .....	86
4.5.2 Medecursisten laten beoordelen .....	88
4.5.3 Beoordeling door de docent .....	90
4.5.4 Beoordeling door ondersteuners.....	91
4.5.5 Eindbeoordeling .....	92
4.6 ORGANISATIE .....	93
<b>5. LITERATUUR</b> .....	97
<b>6. VERWIJZINGEN NAAR LEERMIDDELEN</b> .....	102
BIJLAGE . EEN STAPPENPLAN VOOR INVOERING VAN EEN LEERGANG BUITEN SCHOOLS LEREN	
<i>MAAIKE KILA</i> .....	103

## **VOORWOORD**

Het onderzoek waarvan in dit boek verslag wordt gedaan is uitgevoerd in opdracht en met financiering van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (directie BVE). De uitvoering was een gezamenlijke verantwoordelijkheid van het SCO-Kohnstamm Instituut en het ITTA van de Universiteit van Amsterdam.

Aan de uitvoering van het in de hoofdstukken 2 en 3 beschreven onderzoek hebben drie schoolteams hun welwillende medewerking verleend. Docenten, coördinatoren en cursisten hebben veel tijd vrij gemaakt om gegevens aan te dragen; van hun opvattingen en ervaringen is op verschillende plaatsen in dit boek dankbaar gebruik gemaakt. Waarvoor onze dank. Dat geldt tevens voor Khadija Ouled Radi die verschillende typoscripten van dit boek onder handen heeft gehad en er een leesbaar boek van heeft gemaakt.

## INLEIDING

*Yolande Emmelot en Simon Verhallen*

### *1. Van oude naar nieuwe dingen*

Sinds het begin van de jaren '80 heeft het NT2-onderwijs in Nederland en Vlaanderen een enorme ontwikkeling doorgemaakt. Vóór die tijd verkeerde deze vorm van onderwijs nog in een primitieve fase: van onderwijs was eigenlijk nauwelijks sprake. Er waren geen leermiddelen, geen op dat vak voorbereide docenten en weinig voorzieningen; de lessen voor gastarbeiders vonden plaats in buurthuizen of in pensions, de lessen voor leerplichtige jongeren in de oude overgebleven schoolgebouwen (de ISK's) of in de aangeklede werkkasten van lagere scholen waar de NNT-leerkrachten met enkele kinderen samen oefeningetjes maakten. De anderstaligen waren voor het Nederlands leren vooral aangewezen op alledaagse omgang met Nederlanders: de kinderen leerden spelenderwijs op het schoolplein of op de hoek van de straat en hun vaders en moeders leerden de basiskennis Nederlands op de markt, in de fabriek of tijdens naailessen op het centrum voor Welzijn Buitenlandse Werknemers. Het taalverwerven was vooral 'street-learning'.

De emancipatie van het NT2-onderwijs heeft zich met reuzeschreden voltrokken. Met name het NT2 voor volwassenen. Sommigen menen zelfs dat het te veel is doorgeschooten: er zijn stapels leermiddelen voor allerlei niveaus en voor verschillende doelgroepen, er is een indrukwekkende infrastructuur voor computerondersteund en multimediaal onderwijs, er zijn verschillende versies lerarenopleidingen en er zijn staatsexamens. Zelfs is er niet alleen een leerrecht maar een heuse 'leerplicht'; een unicum in de wereld van volwassenen educatie. De tweede-taalverwerving voor volwassen anderstaligen is daarmee voor 100% een schoolse aangelegenheid. Het taalleren, een van de meest kenmerkende natuurlijke kwaliteiten van het menselijke wezen, lijkt geheel ingebed in schoolse systemen. Alle natuurlijke, spontane en buitenschoolse vormen van taalverwerving lijken daarmee op de achtergrond te raken. Waar 20 jaar geleden de allochtonen uitsluitend op het buitenschoolse waren aangewezen, zijn zij nu - lijkt het wel - geheel op het binnenschoolse aangewezen.

Veel docenten en cursisten zijn tegen de beperkingen van deze schoolse taalopvang aangelopen. De opkomst van het Buitenschools Leren is deels te verklaren uit de ervaring van docenten en cursisten dat oefening in alledaagse taalcontacten veel sneller het vloeiend spreken en begrijpen bevordert dan de geprogrammeerde en beperkte oefening in de klas. Een groot deel van de NT2-

cursisten die op dit moment inburgeringsprogramma's volgen, heeft na enige tijd kennelijk behoefte aan minder cursorisch en meer praktisch gerichte NT2. De meeste (jong-)volwassen cursisten zijn vluchtelingen en gezinsherenigers of gezinsvormers die weldoordachte maatschappelijke doelen hebben en de T2-verwerving zien als een middel om dat doel te bereiken. Velen van hen hebben al enkele jaren voortgezet of hoger onderwijs achter de rug; sommigen hebben al een beroepskwalificatie waarmee ze menen aan de slag te kunnen. Van groot belang is ook dat een aanzienlijk deel van de NT2-leerders al één of meerdere vreemde talen hebben geleerd. Zij kijken dus met een zekere verwachting en ook met enige ervaring naar het NT2-onderwijs dat hen wordt aangeboden. Deze populatie cursisten bekijkt het NT2-onderwijs heel anders dan de groep die in de jaren '80 de meerderheid van de taalcurssussen vormde. De eerste generatie NT2-cursisten vormden voornamelijk mensen afkomstig van wervingslanden waar het onderwijs een bijzondere status genoot in de samenleving. Onderwijs was in Marokko en buiten de grote steden in Turkije een schaars goed: de meeste volwassenen rekenden zelf alleen de Koranschool of een beperkt aantal jaren basisschool tot hun referentiekader. Voor grote delen van de bevolking in die landen is het onderwijs, de klas, het leren, op zichzelf een begerenswaardig goed. Deelnemen aan lessen was voor velen vaak een zware opgave en als het niet genoeg opleverde was men snel geneigd het aan eigen tekortkomingen te wijten. De hedendaagse NT2-cursist wordt voorgehouden dat hij/zij eerst goed en zo snel mogelijk de taal van het gastland moet leren om daarna goed geëquipeerd aan de maatschappelijke integratie te beginnen.

Er zitten minstens twee paradoxen in deze ontwikkelingen. Eerst waren er taalleerders die weinig onderwijs kregen terwijl zij er veel belangstelling voor hadden en zij onderwijl het meeste van die taal in het dagelijkse leven moesten leren. De maatschappelijke positie (bijvoorbeeld het gastarbeiderschap) was er eerder dan de kans op les. Nu, in de jaren negentig wordt nieuwkomers eerst de (verplichte) taal cursus aangeboden en daarna de kans op maatschappelijke integratie. Een grote groep van deze nieuwkomers wil het liefst zo snel mogelijk doorstromen naar werk, een eigen woning en een maatschappelijk positie en wil het taalleren aan dat doel dienstbaar maken. Men beschouwt zichzelf goed voorbereid op succesvol taalverwerven in de praktijk en is daarentegen toch gedwongen veel onderwijs te volgen voordat de praktijk- toepassing mogelijk wordt.

Veel NT2-docenten worden dagelijks geconfronteerd met dit spanningsveld. Sinds enkele jaren is er een toenemende belangstelling voor Buitenschools Leren in NT2-curssussen. Docenten zien het Buitenschools Leren als een mogelijkheid om cursisten meer in contact te brengen met het dagelijks gebruik van de Nederlandse taal, hen meer in contact te brengen met de moedertaalsprekers en met maatschappelijke situaties en instanties. Het

probleem van deze docenten is dat de beschikbare leermiddelen weinig directe aanknopingspunten bieden voor dat Buitenschoolse Taalleren. De leer-materialen zijn immers vooral gemaakt om professioneel onderwijs in te richten en om het taalleerproces in de klas goed te structureren. Dat was de verworvenheid van het NT2-onderwijs: goed lesmateriaal.

Docenten zien daarnaast dat weer een ander deel van de cursisten, nadat zij ongeveer anderhalf tot twee jaar met de bestaande lesmethodes een zeker basisniveau taalvaardigheid hebben bereikt (in de wandelgangen spreekt men van: ‘tussen Cito 1 en Cito 2’), niet erg veel meer bijleren. Het taalonderwijs voor deze groep raakt verstrikt in het maken van oefeningen en nog eens oefeningen; met een zekere regelmaat komen dezelfde grammaticale en spellingsfouten weer terug, teksten moeten herlezen en herlezen worden en ook de spreekvaardigheid gaat niet meer vooruit. De motivatie gaat dan dalen en de presentie ook. Docenten proberen met behulp van kleine taalstages de taalontwikkeling weer te stimuleren.

Ten behoeve van het Buitenschoolse Taalleren en voor de begeleiding bij taalstages moeten docenten nu weer opnieuw gaan improviseren: zelf taken en opdrachten gaan bedenken, afspraken gaan maken met functionarissen en instanties buiten de school en ook moeten zij de opbrengsten van dat buitenschoolse leren met het binnenschoolse programma in verband brengen.

## *2. Een voortgaande ontwikkeling*

Zoals gezegd, de belangstelling voor vormen van Buitenschools leren in het volwassenenonderwijs NT2 neemt steeds meer toe. Op welke wijze wordt BL in de praktijk gebracht? In hoofdstuk 3 van deze bundel wordt van enkele opleidingsprogramma's een beschrijving gegeven. In twee van de drie beschreven projecten is het lesmateriaal dat door de docenten ten behoeve van het buitenschools leren is ontwikkeld, verzameld in mappen en voor verspreiding beschikbaar. Het buitenschools leren vindt vooral plaats aan de hand van opdrachten die cursisten buiten school moeten uitvoeren. Meestal zijn de opdrachten gekoppeld aan het thema dat in de lesmethode op dat moment aan de orde is. Buitenschoolse taken liggen dan in het verlengde van de lesboeken. Ook in het multimediale programma Nieuwe Buren komen dit type buitenschoolse taken voor: cursisten krijgen de opdracht ergens buiten de school informatie te verzamelen, aan mensen dingen te vragen, en dergelijke. Het is een soort praktisch huiswerk. Soms gaan docenten met de hele groep op stap, bij voorbeeld om een instelling te bezoeken en daar - ter plekke - informatie te verzamelen.

Het is opvallend dat in deze drie meest toegepaste werkvormen (de verzamelopdracht, de gespreksopdracht en de excursie) het doel van de taalkaak of opdracht wordt geformuleerd door het boek of de docent en dat de taak geënt wordt op het thema van het betreffende hoofdstuk. De vraag die aan zo'n

activiteit vooraf zou moeten gaan, namelijk ‘Wat is de persoonlijke informatieve behoefte of communicatieve behoefte van de cursist?’ lijkt in veel gevallen nog onvoldoende uitgewerkt. We zien dat er in de praktijk nog vaak een tamelijk smalle definitie van buitenschools leren wordt gehanteerd. Om die reden wordt het concept buitenschools leren in deze bundel eerst aan een nadere analyse onderworpen. Vragen als: In welke traditie valt het? Welke verwachtingen mag men koesteren? Welke effecten kunnen ermee bereikt worden? Wat vraagt het van de cursist, en wat vraagt het van de docent?, worden behandeld in hoofdstuk 1 en 2. Het moet mogelijk zijn om met behulp van dergelijke, meer theoretische, beschouwingen, als docententeam in onderlinge discussie het concept buitenschools leren verder te onderzoeken.

Buitenschools leren heeft ook een bijzondere functie als het gaat om het voorbereiden van de cursist op de samenleving en de maatschappelijke instanties. Buitenschools leren zal dus zowel taalverwervingsdoelen als doelen voor de maatschappij-oriëntatie moeten kunnen verwezenlijken. Om deze reden is het van belang dat het persoonlijke doel van de cursist een grote rol speelt: Wat wil ik weten? Waarvoor heb ik dit nodig? Wat zal deze instantie voor mij als toekomstige cliënt kunnen betekenen? Etc.

De vragen die de cursist stelt als hij of zij op onderzoek uitgaat zullen de eigen vragen moeten zijn. Geen obligate opdrachten die naar een bekende weg vragen, maar vragen die aan sociale of economische behoeften kunnen voldoen. De interactie die ontstaat als een cursist voor een loket staat of met een functionaris in gesprek raakt, zal voor beide partijen een zinvolle interactie moeten zijn. Daar kunnen cursisten veel van leren. In hoofdstuk 4 worden voorbeelden gegeven van activiteiten die dit type buitenschoolse opdrachten goed kunnen voorbereiden.

Een derde belangrijk aspect waar nog onvoldoende aandacht aan is besteed is de motivatie - of liever nog het ontbreken van motivatie - voor het Buitenschools Leren bij een deel van de cursisten. Waar sommige cursisten heel erg gemotiveerd zijn om buitenschoolse opdrachten uit te voeren en dat ook met enthousiasme doen, zijn er anderen die het eigenlijk helemaal niet zo zien zitten. Hoe het onderwijs daarmee moet omgaan is nog niet zo erg duidelijk. Allereerst moeten we te weten zien te komen waarom sommige cursisten voor het buitenschoolse leren weinig belangstelling hebben.

Het is mogelijk dat we hier te maken hebben met een cultuurkwestie of een persoonlijkheidskwestie: onzekerheidsvermijding. Het is ook goed voorstelbaar dat er sprake is van een traditionele opvatting over leren: leren doe je immers in een klas, met een docent en een boek. Uit leerpreferentie-onderzoek weten we dat er taalleerders zijn met een zeer communicatieve leerstijl, maar ook zijn er leerders die meer analytisch en autoriteitsgevoelig (lees: docentafhankelijk) zijn ingesteld. Buitenschoolse activiteiten passen misschien beter bij het ene type cursist dan bij het andere. Ook bestaat er een kans er een presentatieprobleem

aan de orde is, namelijk dat de docent of het boek er onvoldoende inslagen het nut of de aantrekkelijkheid van de incidentele taken en het buitenschools leren in het algemeen duidelijk te maken.

In de naaste toekomst zal meer gelet moeten worden op mogelijke belemmeringen in de individuele leerder of in de werkwijze van docent of leermiddel. Als daar meer over bekend is kunnen we zoeken naar mogelijke aanpakken om deze belemmeringen weg te nemen. Het kan een belemmering zijn dat de cursist op meer zelfstandigheid wordt aangesproken, maar daar staat tegenover dat er een grote vrijheid van handelen is: de cursist kan aan eigen doelen en behoeften werken met juist zo veel (of zo weinig) begeleiding daarbij als hij zelf wil.

De bespreking van het buitenschools leren hebben wij in dit boek enigszins afgezonderd van de taalstages. In de scholen waar met buitenschools leren wordt geëxperimenteerd is er vaak een geleidelijke overgang in het opleidingsprogramma van een beperkt aantal taken in het begin, naar meer opdrachten in een latere fase en uiteindelijk één of meerdere taalstages aan het einde van het programma.

Toch zijn de taalstages zelf niet als een onderwerp van onderzoek meegenomen. Daar zijn verschillende redenen voor maar de belangrijkste is wel als taalstages vooral aan het einde van het taalleerprogramma of het inburgeringsprogramma een rol gaan spelen, er een kans is dat het buiten de reguliere financiering gaat vallen en dus aan een deel van de cursisten niet aangeboden kan worden. Buitenschools leren zal al in een vroegere fase van het inburgerings-traject aan de orde zijn. In potentie kunnen alle nieuwkomers die NT2 leren ermee te maken krijgen. De aandacht is dus gefocust op de buitenschoolse activiteiten in de eerste en de tweede fase van het inburgeringsprogramma.

### *3. Deze bundel artikelen*

De hierboven geschetste ontwikkelingen hebben ertoe geleid dat het Ministerie van OC&W de opdracht gaf om een studie te doen naar het ‘Buitenschools leren en de effecten op de verwerving van het Nederlands als tweede taal’. In het kader van dat onderzoek zou een (internationale) literatuurstudie moeten worden verricht, een aantal Nederlandse projecten met Buitenschools leren moeten worden beschreven en op basis van die twee deelactiviteiten zou een blauwdruk voor verdere programma-ontwikkeling moeten worden opgemaakt.

In de periode dat het onderzoek startte vond in Amsterdam een conferentie plaats waar educatieve instellingen en onderwijsbegeleidende instanties opbrengsten van hun eerste ervaringen met het Buitenschools Leren in NT2 presenteerden aan collega-docenten en andere belangstellenden. In deze bundel zijn opbrengsten van zowel het onderzoek als de conferentie samengevoegd.



Hoofdstuk 1 is een enigszins aangepaste versie van een lezing die door René Appel is gehouden op bovengenoemde conferentie. In dit hoofdstuk komen onderzoek naar en opvattingen over taalkontakt, tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs aan de orde. Er wordt uitgebreid aandacht besteed aan de relatie tussen de twee vormen van taal leren en de mogelijkheid van wederzijdse aanvulling en ondersteuning. De onderwijsvorm buitenschools leren wordt hier gepresenteerd als een brug tussen tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs en daarmee tussen het buitenschoolse en het binnenschoolse. Hoofdstuk 2 is een verslag van een literatuurstudie met betrekking tot buitenschools leren. Om tot een begripsbepaling van buitenschools leren te komen, worden verschillende vormen van buitenschools leren besproken en wordt de waarde van buitenschools leren bekeken vanuit theorieën over (tweede)taalverwervingen over leren in het algemeen. In hoofdstuk 3 wordt verslag gedaan van ervaringen met buitenschools leren op drie instellingen voor volwasseneneducatie, die in het kader van door het Ministerie van OC&W gefinancierde onderzoek zijn bezocht. Deze ervaringen hebben geleid tot een inventarisering van voorwaarden die aan de invoering van buitenschools leren moeten worden gesteld.

Rekening houdend met deze voorwaarden, wordt in hoofdstuk 4 een aanzet voor een werkplan buitenschools leren gepresenteerd. Dit hoofdstuk is niet alleen gebaseerd op de ervaringen binnen de drie instellingen, maar ook op literatuur en materialen op het gebied van buitenschools leren. In dit hoofdstuk worden doelstellingen van buitenschools leren onderscheiden, worden bestaande materialen besproken, worden aandachtspunten voor de keuze van opdrachten en de opbouw daarvan besproken, wordt een koppeling gemaakt met buitenschools leren, worden de mogelijkheden van het vaststellen van de opbrengsten besproken en wordt de organisatie rond de invoering van de onderwijsvorm buitenschools leren in kaart gebracht. Uit dit hoofdstuk zal duidelijk worden dat de invoering van buitenschools leren als onderwijsvorm niet het simpelweg invoeren van buitenschoolse opdrachten behelst. Het gaat hier om een cultuuromslag binnen het NT2-onderwijs aan volwassenen.

## 1. TWEEDE-TAALVERWERVING IN BINNEN- EN BUITENSCHOOLSE CONTEXTEN

*René Appel*

*'Classrooms are only one, and not necessarily the best, of many contexts in which a second language can be learned'* (d'Anglejean, 1978: 218)

### 1.1 Inleiding: het belang van taalkontakt

Mensen die van huis uit geen Nederlands spreken, kunnen over het algemeen alleen met succes aan de Nederlandse samenleving deelnemen als ze het Nederlands redelijk beheersen. Ook de politieke en maatschappelijke druk om de Nederlandse taalvaardigheid van migranten te vergroten, wordt sterker; niet ten onrechte overigens. Dus is het belangrijk om na te denken over diverse manieren waarop en situaties waarin een taal kan worden geleerd. Dat kan in de schoolklas, in allerlei zelfstudiecentra met multimediale voorzieningen, maar zeker ook buiten de school, in het alledaags bestaan, waarin taalleerders toch het grootste deel van hun vrije tijd en hun werktijd doorbrengen.

Er is voldoende materiaal beschikbaar dat de opvatting ondersteunt dat buiten de school een groot deel van de taalverwerving plaatsvindt of kan plaatsvinden. In de eerste plaats blijkt uit verschillende studies dat *taalkontakt* op een positieve manier samenhangt met vaardigheid in de tweede taal (T2). In de jaren zeventig werd bijvoorbeeld het *Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin Deutsch* uitgevoerd, waarin de taalverwerving van Spaanse en Italiaanse arbeidsmigranten in West-Duitsland werd onderzocht. De belangrijkste factor die de vaardigheid in het Duits bepaalde, was de omvang van het contact met Duitsers in de vrije tijd. Dat werd wel heel duidelijk bij die informanten die een Duitse partner hadden, en dus ook veel mogelijkheden tot wat we nu buitenschoolse taalverwerving noemen. Zij scoorden het hoogst wat betreft Duitse taalvaardigheid (zie onder meer Heidelberger Forschungsprojekt, 1977).

Een recente grootscheeps onderzoeksproject is dat van de *European Science Foundation*, waarin de tweede-taalverwerving van arbeidsmigranten in Engeland, Frankrijk, Zweden, Duitsland en Nederland werd bestudeerd. In de afsluitende publicatie uit 1993 concluderen de onderzoekers dat taalonderwijs weinig lijkt bij te dragen aan tweede-taalverwerving. Wat wordt geleerd zakt vaak weer weg (Perdue, 1993, dl. I en II). Er is geen samenhang tussen enerzijds het gevolgde onderwijs en anderzijds vorderingen op een (weliswaar beperkt) aantal taalaspecten, zoals woordkennis. Volgens de onderzoekers profiteren leerders veel meer van alledaagse contacten dan van onderwijs. Ze stellen onder meer het

volgende: 'Het lijkt erop dat mensen selectief doof' zijn voor veel van het aanbod in het taalonderwijs (...). In situaties waarin taalverwerving plaatsvond in het onderwijs en in de alledaagse omgeving was de uiteindelijke invloed van die alledaagse omgeving beslissend.' (Perdue, 1993, Vol. II: 264; vertaling van mij, RA, zoals alle volgende vertalingen van citaten uit het Engels).

In zijn onderzoek naar de verwerving van het Engels door de Costa Ricaan Alberto stuitte John Schumann ook op de invloed van taalkontakt. Schumann (1978) zag als belangrijke factoren psychologische en sociale afstand van de T2-verwerver tot de doeltaalgemeenschap. Als die afstand groot is, is er weinig taalkontakt en treedt er nauwelijks verwerving op. Instructie, dus T2-onderwijs, kan volgens Schumann de negatieve effecten van een grote sociale en psychologische afstand niet compenseren. Het leren is in dat geval alleen pseudo-leren, omdat het niet leidt tot taalvaardigheid buiten de onderwijscontext.

Het belang van veel taalkontakt komt overigens niet uit elk onderzoek even eenduidig naar voren, maar dat heeft misschien ook te maken met het feit dat de omvang van het taalkontakt zo moeilijk te meten is (zie ook Appel & Vermeer, 1994). Vaak gebeurt dat op basis van zelfrapportage door de taalleerder en de vraag is hoe betrouwbaar die methode is. Verder gaat het misschien minder om de *omvang*, en meer om de *kwaliteit* van het taalkontakt, wat nog moeilijker vast te leggen is in onderzoek. Tenslotte is het eigenlijk te gewaagd om een causale relatie te leggen van taalkontakt naar T2-vaardigheid. Het oorzakelijk verband kan namelijk ook andersom liggen: wie vaardiger is in de T2 kan makkelijker en dus ook meer contacten leggen met moedertaalsprekers van de T2. Misschien hadden bepaalde informanten uit het *Heidelberger Forschungsprojekt* juist een Duitse partner gekregen omdat ze al zo goed Duits spraken.

Ook allerlei ervaringsgegevens van T2-verwervers wijzen op het belang van contact met leden van de doeltaalgemeenschap in alledaagse situaties. Vaak gaat dit gepaard met een negatieve houding tegenover T2-instructie. Rebecca Jones (1977) die in Indonesië Indonesisch leerde, schrijft bijvoorbeeld dat het beste deel van de dag begint als de lessen afgelopen zijn, en ze in de gelegenheid is om veel meer Indonesisch te gebruiken, waarbij ze zelf het idee heeft ook minder fouten te maken.

Cherry Campbell (1996) rapporteert over haar eigen ervaringen met het leren van Spaans in Mexico. Over het onderwijs is ze niet zo positief. Als ze bijvoorbeeld in de lessen woorden moet leren die ze buiten de klas niet kan gebruiken, heeft ze er weinig zin in. Uit het artikel van Campbell komt nog een ander relevant gegeven naar voren. Het gaat namelijk niet zomaar om contacten met leden van de doeltaalgemeenschap, maar om contacten met mensen met wie een vriendschappelijke relatie van gelijkwaardigheid bestaat. In verband met buitenschoolse taalverwerving verdient die opmerking aandacht, omdat T2-verwervers vaak ondergeschikten zullen zijn of min of meer afhankelijk van moedertaalsprekers.

## 1.2 Opvattingen over tweede-taalonderwijs

Over het geheel genomen bestaat er in veel van de onderzoeksliteratuur een tendens om te twijfelen aan de waarde van het taalonderwijs en de rol van de buitenschoolse taalverwerving te benadrukken. Die tendens paste in een trend die eind jaren zeventig opkwam en waarin de natuurlijke, spontane of ongestuurde tweede-taalverwerving in het brandpunt van de belangstelling kwam te staan. En waarin die vorm van taalverwerving ook als 'ideaal' werd gezien. Onderzoekers benadrukten de spontane tweede-taalverwerving als een creatief proces waarin leerders via een aantal transitionele constructies, dus een aantal voorlopige tussenvormen, uiteindelijk op de doeltaalnorm uit zouden moeten komen.

In deze opvatting frustreert en blokkeert het bestaande T2-onderwijs dit creatieve proces op tenminste drie manieren:

1. Er worden taalvormen aangeboden waar de leerder in feite nog niet aan toe is.
2. Er wordt correcte taalproductie geëist terwijl het maken van fouten als het ware een noodzakelijke stap is.
3. Taalonderwijs is voor een groot deel onderwijs over taal, terwijl het voor de spontane taalverwerving noodzakelijk is dat de leerder geconfronteerd wordt met veel taal; in dit verband wordt wel het woord 'taalbad' gebruikt waarin de leerder zou moeten worden ingedompeld.

In de visie die eind jaren zeventig opkwam zou taalonderwijs moeten anticiperen op natuurlijke verwervingsprocessen en tegelijkertijd een leeromgeving moeten scheppen die natuurlijke tweede-taalverwerving mogelijk maakt; dan zou het pas vruchtbaar kunnen zijn. Op dit punt ligt er een aansluiting bij oudere ideeën over tweede-taalonderwijs in de vorm van de *directe methode*. Aan de jaren-zeventig/tachtig versie hiervan werden vaak meer algemene ideeën over kennisverwerving gekoppeld. In de psychologie kreeg de mens als actief, kennisverwervend individu steeds meer nadruk. Wel, dat individu kwam in het traditionele taalonderwijs nauwelijks of helemaal niet aan zijn trekken, maar werd verondersteld min of meer passief bepaalde taalkennis te absorberen.

In discussies over T2-onderwijs speelden ook de opvattingen van Stephen Krashen een belangrijke rol. Hij onderscheidde *acquisition* van *learning* (Krashen, 1982). *Acquisition* oftewel verwerving is het natuurlijke, spontane taalverwervingsproces en alleen dat kan leiden tot werkelijke vaardigheid in de T2. *Learning* is te zien als een meer kunstmatige reflectie op taal en taalvormen en draagt maar zeer beperkt bij tot vaardigheid in de T2. Volgens Krashen kan alleen de *verworven* kennis worden ingezet bij alledaags gebruik van de T2 buiten het onderwijs. De *geleerde* T2-kennis zou alleen van pas komen in typisch schoolse taken. Hierbij moet wel worden bedacht dat de gestuurde taalverwerving, het taalleren, waar Krashen zoveel kritiek op had, voornamelijk vormgericht was en dat vaardigheidstraining vooral plaatsvond door middel van *drills* en reproductie-oefeningen. Het is geen wonder dat dergelijke vormen van

T2-onderwijs inderdaad niet bijdragen aan taalvaardigheid in alledaagse situaties. Hieronder zal nog aan de orde komen dat in dit opzicht het binnenschoolse taallessen een aanzienlijke vernieuwing heeft doorgemaakt.

In de jaren zeventig kwamen er in de taalwetenschap ook nieuwe inzichten op over taal en taalgebruik. Het begrip *communicatieve competentie* ging een belangrijke rol spelen, als alternatief voor *linguïstische competentie*. In deze visie is taal meer dan grammatica plus woorden. Het gaat ook en vooral om regels voor taalgebruik en dus om interactionele vaardigheden. Dat aspect was in het traditionele taalonderwijs sterk verwaarloosd.

Zoals ik hierboven al heb aangegeven, waren ook de resultaten van het T2-onderwijs niet altijd om over naar huis te schrijven. In feite hebben al deze factoren samen geleid tot een omslag in het taalonderwijs. De conclusie was niet: we heffen het taalonderwijs op en we zetten alles op de buitenschoolse taalverwerving, maar: het leren in de school moet zoveel mogelijk gaan lijken op de natuurlijke T2-verwerving. Dat betekende dat de natuurlijke interactie ook binnen de school zou moeten worden gestimuleerd en gesimuleerd. Je zou kunnen zeggen dat de maatschappij de school moest worden binnengehaald. Zo'n soort benadering is trouwens ook te zien in het moedertaalonderwijs met een nadruk op taalgebruiksregels en taalfuncties.

Een typerende naam in het T2-onderwijs is *The natural approach*, een door Krashen en Terrell ontwikkelde methode voor T2-onderwijs (Krashen & Terrell, 1983). De *communicatieve benadering* in T2-onderwijs kreeg ook veel aanhangers. In die benadering ging het niet alleen om verwerving van grammatica en woordenschat, maar ook om interactionele vaardigheden als onderdeel van de noodzakelijke communicatieve competentie. Met het oog hierop moesten het taalgebruik en de interactie in schoolklassen zo authentiek mogelijk zijn. Typerend is dat er in de Verenigde Staten een methode werd ontwikkeld die *Community Language Learning* werd genoemd (zie o.a. Curran, 1982). Die methode hield niet in dat de T2 in de taalgemeenschap zou moeten worden verworven, maar dat van de schoolklas een soort *community* moest worden gemaakt waarin vrije, spontane interactie mogelijk was tussen leerkracht en leerders en tussen leerders onderling.

In dit kader is ook de content based language learning een relevante nieuwe benadering in het taalonderwijs. Dat begrip slaat op vakonderwijs in de tweede taal, bijvoorbeeld een cursus electrotechniek of wereldoriëntatie. Daarbij gaat het niet alleen om het betreffende vak, maar ook om de tweede taal. Er is sprake van taalverwerving aan de hand van interactie over een relevante inhoud, precies zoals - in een min of meer ideale situatie - ook buiten de school zou gebeuren. (Zie voor content based language learning onder meer Chamot & O'Malley, 1994, en voor de toepassing in het vreemde-taalonderwijs Krueger & Ryan, 1993).

### **1.3 Taalverwervingsprocessen en taalonderwijs**

Inmiddels zijn we meer dan tien jaar verder en het denken over de mogelijke waarde van T2-onderwijs heeft gelukkig niet stilgestaan. In de eerste plaats is inmiddels duidelijk geworden dat we niet zo negatief moeten denken over T2-onderwijs als eind jaren zeventig/begin jaren tachtig een tijdje mode was. Het T2-onderwijs zet wel degelijk zoden aan de dijk. Diane Larsen-Freeman en Michael Long (1991) geven een overzicht van onderzoek naar effecten van T2-onderwijs. Zij concluderen dat T2-instructie gunstige effecten heeft (1) voor zowel kinderen als volwassenen, (2) voor beginnende en meer gevorderde leerders, (3) op schoolse en niet-schoolse taken, en (4) in contexten waar veel en in contexten waar weinig spontane, dus buitenschoolse verwerving mogelijk is. Belangrijk is in alle gevallen dat het T2-onderwijs aansluit bij de leerbehoefte en de leermogelijkheden van de T2-verwerver.

Dergelijke conclusies zijn vrijwel volledig gebaseerd op onderzoek naar de verwerving van morfologische en syntactische elementen. Het gaat dus om de grammatica, en als we dat beseffen is het niet zo verwonderlijk dat T2-onderwijs vaak positieve effecten laat zien. In dit verband is daarom ook het onderzoek naar woordenschatverwerving interessant. Verschillende studies tonen aan dat leerders in een onderwijscontext in korte tijd veel woorden kunnen leren, bijvoorbeeld in rijtjes die worden aangeboden (zie voor een overzicht Nation, 1982). Daarnaast is duidelijk geworden dat leerders ook in staat zijn om nieuwe woorden op te pikken uit de context, zonder dat ze expliciet worden aangeboden, zoals bijvoorbeeld ook het geval is in buitenschools taalaanbod (zie bijv. Sternberg, 1987). De leerwinst is daarbij echter betrekkelijk gering. Met andere woorden, we moeten de waarde van de buitenschoolse taalverwerving erkennen, maar niet overschatten. Tegelijk moet de rol van het binnenschools leren niet worden onderschat. Verder is het relevant om het taalverwervingsproces nog eens onder de loupe te nemen. Hoe verloopt dit eigenlijk, en wat zijn de eventuele consequenties voor binnen- en buitenschools leren? Er zijn twee extreme posities te onderscheiden. Aan de ene kant de visie dat er alleen taalaanbod nodig is. Op onbewust niveau wordt daaruit de informatie opgepikt die nodig is voor de taalontwikkeling, die dus min of meer vanzelf verloopt, mede vanwege ons aangeboren taalvermogen of een aangeboren cognitief vermogen om kennis te verwerken en te verwerven. Aan de andere kant is er de visie die het traditionele taalonderwijs domineerde. Daarin gaat men uit van de studie van taalvormen en taalregels op basis waarvan de leerder een vaardigheid in de T2 opbouwt.

Hoe het taalverwervingsproces nu werkelijk verloopt, daar zijn de geleerden het nog niet met elkaar over eens. Wel is het mogelijk om twee algemene lijnen vast te stellen.

1. Het menselijk taalverwervingsvermogen werkt als een informatieverwerkend systeem. Binnenkomende informatie (dus in dit geval het taalaanbod) wordt

georganiseerd en gecategoriseerd, en vergeleken met wat al bekend is. Op die manier worden er hypothesen ontworpen over de structuur van de T2, bijvoorbeeld in de vorm van overgeneralisaties of simplificaties ('alle bepaalde zelfstandige naamwoorden krijgen *de* als lidwoord'). Die hypothesen worden weer vergeleken met nieuwe informatie en vervolgens eventueel bijgesteld. Deze processen verlopen onbewust en zijn vergelijkbaar met de manier waarop een kind zijn moedertaal verwerft (zie o.a. Seliger, 1983). Klein (1986) legt het primaat bij deze spontane T2-verwerving.

2. Confrontatie met bepaalde regels of structuren kan de T2-verwerving bevorderen, zeker als dit taalelementen betreft waar de leerder als het ware aan toe is, die dus binnen het bereik van de eigen hypothesen liggen. Dit betekent dat naast het onbewuste verwerven ook het bewuste leren een rol speelt in het taalverwervingsproces (zie bijv. Bialystok, 1985). Schmidt (1990) betoogt dat er in het algemeen, dus ook bij spontane verwerving een zekere aandacht nodig is voor taalvormen of taalverschijnselen, omdat anders de taalverwerving niet voortschrijdt. Hiermee komen we overigens op het glibberige terrein van bewust vs. onbewust. Pas wanneer leerders een bepaald element in de gaten hebben - Schmidt gebruikt het woord *to notice* - zou er verwerving kunnen optreden. Met andere woorden: verwerving gaat niet vanzelf. Daarmee gaat Schmidt in tegen de opvattingen van bijvoorbeeld Klein (1986), die veronderstelt dat de T2-leerder min of meer vanzelf en onbewust de eigen regels vergelijkt met die van het taalaanbod in de omgeving, en zo komt tot bijstellen van de eigen hypothesen.

Ook hier moet ik weer benadrukken dat de opvattingen over verwervingsprocessen vooral, of misschien zelfs alleen maar, gebaseerd zijn op onderzoek naar verwerving van grammaticale aspecten. Toch is het waarschijnlijk dat ze ook betrekking hebben op de verwerving van andere onderdelen, met name de woordenschat en taalgebruiksregels. Zo komt verwerving van de betekenis van een woord ook tot stand middels een aanvankelijke hypothese over die betekenis, die later kan worden bijgesteld of uitgebreid.

#### **1.4 Binnen- en buitenschoolse verwerving van de T2**

Gelet op het bovenstaande, is nu met betrekking tot tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs de conclusie te trekken dat ze in principe allebei een belangrijke functie te vervullen hebben. Daarbij zou het níet zo moeten zijn dat voor de spontane verwerving volledig op de buitenschoolse taalverwerving wordt vertrouwd, en voor het bewuste leren op het eigenlijke taalonderwijs. Het zou eerder zo moeten zijn dat beide vormen van taalverwerving in beide contexten elkaar aanvullen en ondersteunen. Ik kom daar straks nog op terug, maar bespreek nu eerst enkele verschillen tussen binnen- en buitenschoolse taalverwerving. De

verschillen zijn samengevat in het volgende schema, waarin *TTV* staat voor ‘tweede-taalverwerper’ en *MS* voor ‘moedertaalspreker’.

BINNENSCHOOLS	BUITENSCHOOLS
– Minder gericht op communicatie	– Meer gericht op communicatie
– Communicatie vaak kunstmatig	– Communicatie natuurlijk
– Inhoud bepaald door docent/boek enz.	– Inhoud bepaald door TTV en MS (onderhandeling)
– Beperkt taalaanbod	– Ruim taalaanbod
– Deficiënt taalaanbod door medecursisten	– Correct taalaanbod door omgeving
– Interactie: aanpassing door MS (docent)	– Interactie: al of niet aanpassing door MS
– Eén MS op veel TTV's	– Eén MS op één TTV
– Relatief weinig productiemogelijkheden	– Relatief veel productiemogelijkheden
– Leidt niet (altijd) tot taalgebruik/communicatie buiten de klas	– Leidt tot taalgebruik/communicatie in de klas
– ‘Bewerking/verwerking’ van taalaanbod	– Geen bewuste ‘bewerking/verwerking’ van taalaanbod
– Interventie door docent	– Geen interventie door MS
– Gericht op taalvormen	– Gericht op inhoud
– Taal in ‘onderdelen’ en die weer in volgorde	– Taal als geheel
– Taalvaardigheid wordt voor deelaspecten gebruikt (bijv. in een grammatica-oefening)	– Taalvaardigheid wordt in z'n geheel gebruikt
– Aandacht voor onderdelen die in communicatie niet relevant zijn	– Geen aandacht voor onderdelen die in communicatie irrelevant zijn
– Reflectie over taal (taalbeschouwing)	– Geen reflectie over taal
– Bewust gebruik van taalleerstrategieën (aangeboden/aangeleerd)	– Geen bewust gebruik van leerstrategieën (maar wel communicatiestrategieën)
– Weinig gebruik van compensatiestrategieën	– Gebruik van compensatiestrategieën
– Toetsing	– Geen formele toetsing; natuurlijk feedback

Zoals elk schema is ook dit natuurlijk versimpelend en generaliserend. In feite gaat het bijna steeds om ‘meer’ en ‘minder’. Als hierboven bijvoorbeeld in de kolom ‘Binnenschools’ staat ‘gericht op vorm’, dan wordt er mee bedoeld dat in taalonderwijs veelal meer op de vorm dan op de inhoud wordt gelet, zeker in vergelijking met de buitenschoolse communicatieve situatie, waar het immers altijd primair om de boodschap, d.w.z. de inhoud gaat, en niet of nauwelijks om de manier waarop die (correct) wordt verwoord.

Het zal duidelijk zijn dat beide mogelijkheden voor T2-verwerving hun voor- en nadelen hebben. Het gaat dus om de vraag hoe die beide vormen elkaar kunnen versterken en aanvullen, en niet om de vraag wat ‘beter’ is.

## 1.5 Van buitenschoolse verwerving naar buitenschools leren



Tot nu toe heb ik vooral binnenschoolse taalverwerving, oftewel *taalleren* gezet tegenover buitenschoolse taalverwerving. Maar dat is voor een deel een onterechte simplificatie. In feite zijn er twee dimensies waarop T2-verwerving kan worden ingedeeld. De eerste is die van de 'situatie' of leercontext, met twee mogelijkheden, namelijk binnenschools en buitenschools. De tweede is die van de 'sturing', ook weer met twee mogelijkheden: gestuurd en ongestuurd. Dit leidt tot de volgende 'combinaties', met daarachter steeds een korte karakterisering.

1. *Binnenschools gestuurd* - Het T2-onderwijs waarin via docent en lesmateriaal het leerproces wordt gestuurd, en de leerder wordt gericht op bepaalde taalverschijnselen die hij/zij onder de knie moet zien te krijgen.
2. *Binnenschools ongestuurd* - De T2-verwerving die binnen de school plaatsvindt op basis van het taalaanbod en de interactie in de T2, soms aan de hand van andere vakinhouden.
3. *Buitenschools ongestuurd* - De T2-verwerving zoals die in het alledaagse bestaan plaatsvindt op basis van het taalaanbod en de interactie met moedertaalsprekers van de T2 (of het schriftelijk aanbod in kranten enz. en het mondeling aanbod op radio en televisie).
4. *Buitenschools gestuurd* - Het T2-leren dat plaatsvindt, omdat T2-verwervers procedures en strategieën, die ook in het onderwijs worden gehanteerd, (eventueel aangepast) buiten de school gaan toepassen.

De categorieën 1, 2 en 3 zijn in feite al eerder besproken. Nu is vooral de vierde categorie van belang, die van de *gestuurde buitenschoolse T2-verwerving*. Al eerder heb ik aangegeven dat in veel gevallen de buitenschoolse verwervings-situatie naar de school wordt verplaatst, zoals in allerlei communicatief georiënteerde benaderingen in het T2-onderwijs. Ik schreef daar dat de maatschappij de school binnen werd gehaald. Nu gaat het in feite om het omgekeerde: *de school de maatschappij binnenbrengen*. Aspecten van binnenschools leren zouden in de buitenschoolse situatie moeten worden toegepast, zodat de T2-leerder optimaal van aanbod en interactie in die buitenschoolse situatie kan profiteren met het oog op de T2-verwerving.

Het belangrijkste punt waarop het buitenschools leren van het binnenschools leren zou kunnen en misschien zelfs moeten profiteren, is dat van de leerstrategieën. In de huidige literatuur over tweede-taalonderwijs staat het onderwerp leerstrategieën, ook wel leren leren genoemd, in het brandpunt van de belangstelling. Ik kan daarbij bijvoorbeeld verwijzen naar het themanummer van Levende Talen (mei 1996), dat in zijn geheel aan dit thema is gewijd (zie verder ook Wenden & Rubin, 1987, en O'Malley & Chamot, 1990).

Bij het benadrukken van leerstrategieën wordt geappelleerd aan de twee hoofdprocessen van taalverwerving, respectievelijk de spontane, min of meer onbewuste verwerving en het aandacht schenken aan taal, het bewust worden van taal. Bij leerstrategieën gaat het namelijk aan de ene kant om het vergroten van het taalaanbod en het doelmatiger maken van de interactie, zodat de spontane T2-

verwerving goed op gang kan komen. Aan de andere kant wordt het bewust omgaan met taalvormen en taalverschijnselen gestimuleerd, wat ook zijn positieve effecten kan hebben. Ter illustratie volgt hieronder een voorbeeld van enkele leerstrategieën, afkomstig uit een schema dat is opgesteld door O'Malley & Chamot (1994).

<i>Leerstrategieën in de schoolklas</i>	
<i>Organisatie vooraf:</i>	Kijk van te voren wat de belangrijkste ideeën en concepten in een tekst zijn; probeer vast te stellen hoe de tekst is opgebouwd.
<i>Selectieve aandacht:</i>	Let op sleutelwoorden en - zinnen en op hoofdideeën.
<i>Uitbreiding voorkennis:</i>	Verbind nieuwe met bestaande kennis en maak individuele, eigen associaties.
<i>Vragen om verduidelijking:</i>	Probeer extra uitleg te krijgen van een leerkracht of een andere deskundige.

De voorbeelden maken vermoedelijk al duidelijk dat het idee van leerstrategieën tot nu toe vrijwel uitsluitend is toegepast en bestudeerd in de context van het taalonderwijs. Leerders worden daarbij als het ware gestuurd in hun benadering van het taalmateriaal. Het lijkt erop dat leerders ook inderdaad kunnen profiteren van het gebruik van strategieën, hoewel iemand als Ellis (1994) stelt dat daar alleen voorzichtige uitspraken over zijn te doen. Toch zijn er voldoende aanwijzingen om potentieel vruchtbare strategieën ter verkrijging én ter verwerking van taalaanbod aan te leren aan de T2-verwerver, juist om te gebruiken bij het buitenschoolse leren. Daarbij gaat het erom dat de *sturing* die in het onderwijs in eerste instantie vanuit de docent en het leermateriaal komt, overgaat in *zelfsturing* door de T2-leerder. Als het buitenschools leren teveel wordt overgelaten aan het toeval, als er teveel wordt vertrouwd op het incidentele, onbewuste 'oppikken' van taal, zal het minder opbrengen dan wanneer de leerder actief de taal als het ware opzoekt en er iets mee doet.

Om de taalvaardigheid van niet-moedertaalsprekers te vergroten zullen dus traditioneel binnen schoolse activiteiten voor een deel naar het buitenschoolse domein moeten worden overgebracht, simpelweg omdat de school het niet alleen aan kan en om te profiteren van de mogelijkheden die het buitenschoolse domein biedt. Op dit punt ligt er ook een belangrijke taak voor de docenten. Daarbij geldt wel dat strategieën die binnen de school relevant zijn, buiten de school misschien minder belang hebben. Het gaat ook om een keuze van leerstrategieën die in de alledaagse, buitenschoolse situatie min of meer automatisch toepasbaar moeten zijn. Zo is het maken van een schriftelijke aantekening binnen een les natuurlijk veel makkelijker dan daarbuiten. Verder moet erop worden gewezen dat er belangrijke verschillen kunnen zijn tussen leerders wat betreft de toepassing van leerstrategieën. Er zijn op de eerste plaats al persoonlijkheidsverschillen. De ene

leerder mengt zich nu eenmaal veel makkelijker met leden van de doeltaalgemeenschap dan de andere. De ene is ook meer ingesteld op een analytische benadering van taal dan de andere. Ook culturele verschillen kunnen relevant zijn. Wie afkomstig is uit een cultuur waarin *leren* exclusief tot het domein van de school wordt gerekend, zal minder de neiging hebben leerervaringen te zoeken (en ervan te profiteren) buiten het onderwijs. Verder hebben veel mensen vooropgezette ideeën over taal en taalleren. Miller & Ginsberg (1995) deden onderzoek naar het tweede-taalleren door buitenlandse studenten. Ze concluderen onder meer het volgende (p. 311): 'Het is ironisch dat ondanks de nadruk van T2-didactici op "communicative competence" en de unieke mogelijkheden voor taalverwerving in het geval van een studie in het buitenland, die studenten (door hun onderwijservaringen en de hen omringende cultuur) heel beperkte ideeën hebben over taalcompetentie en de manier waarop die kan worden bereikt.' Het blijkt dat de betreffende studenten productieve, buitenschoolse leersituaties vaak vermijden, omdat ze ervan uitgaan dat je daarin toch niet werkelijk taal kunt leren, omdat de 'echte taal' bestaat uit regels en structuren, die in het onderwijs moeten worden geleerd. Die T2-leerders zouden in trainingen moeten leren hoe ze voor hun T2-verwerving gebruik kunnen maken van de buitenschoolse situatie.

Al met al zal hopelijk duidelijk zijn dat buitenschools leren en het toepassen van leerstrategieën daarbinnen niet *de* oplossing is voor het verhogen van de Nederlandse taalvaardigheid van T2-leerders. Maar het is wel een belangrijk deel van een oplossing, waarin een diversiteit aan benaderingen binnen de school wordt aangevuld door buitenschools leren. Daarmee kom ik tenslotte terecht op een ander, belangrijk aspect aan buitenschools leren: het betreft ook de relatie tussen de T2-verwerver en de doeltaalgemeenschap. Perdue (1993) zegt hier onder meer over dat de spontane taalverwerving buiten de school niet alleen een technische kwestie is van kennis en vaardigheden. In de interactie met leden van de doeltaalgemeenschap, moedertaalsprekers van de tweede taal, gaat het immers om emoties, houdingen, waardes en verwachtingen. Interactie kan pas een positief effect hebben als die is ingebed in wederzijdse waardering. Dat veronderstelt een ideale communicatieve situatie, die ver afstaat van de ervaringen met discriminatie en racisme van veel arbeidsmigranten in Europa.

De opmerkingen van Perdue kunnen doorgetrokken worden naar wat d'Anglejan al schreef in de conclusies bij haar artikel over language learning in and out of classrooms waaruit ook het motto bij dit hoofdstuk is overgenomen: 'De groei van instellingen die zich in de Noordamerikaanse samenleving bezighouden met T2-onderwijs is enigszins verontrustend. Er blijkt namelijk uit dat we het onderwijs een verantwoordelijkheid geven die eigenlijk in veel grotere mate bij de samenleving in zijn geheel hoort te liggen.' (d'Anglejan, 1978: 233). In deze visie moet dus ook de maatschappij zijn verantwoordelijkheid nemen voor de T2-verwerving van anderstaligen, en buitenschools leren mogelijk maken

en verbeteren. Voor scholen ligt er de taak om cursisten adequaat toe te rusten voor dit buitenschools leren, zodat ze daadwerkelijk van deze mogelijkheden kunnen profiteren.



## **2. BUITENSCHOOLS LEREN IN EEN BREDER ONDERWIJSKUNDIG EN MAATSCHAPPELIJK PERSPECTIEF**

*Yolande Emmelot*

### **2.1 Inleiding**

In het kader van het ITTA/SCO-onderzoek 'Buitenschools leren en de effecten op de verwerving van Nederlands als tweede taal' is een literatuurstudie uitgevoerd. De literatuurstudie was erop gericht informatie te verzamelen over de volgende onderwerpen:

- kenmerken van veelbelovende of reeds succesvol gebleken onderwijsvormen met buitenschools leren in het buitenland;
- de wisselwerking tussen binnen- en buitenschoolse tweede-taalverwerving;
- de facetten die in het begrip 'buitenschools leren' onderscheiden moeten en kunnen worden (een begripsbepaling).

Om op deze vragen een antwoord te kunnen geven heb ik gezocht naar een eerste, voorlopige begripsbepaling en definitie (2.2). Vervolgens zal ik verslag doen van de zoektocht naar vormen van buitenschools T2 leren in het buitenland. Daar deze zoektocht weinig informatie opleverde, is de plaats van buitenschools leren in theorieën over leren in het algemeen en tweede-taalverwerving in het bijzonder bepaald (2.4). Hierbij wil ik ook aandacht besteden aan de wisselwerking tussen binnen- en buitenschoolse tweede-taalverwerving. Vervolgens wordt het begrip 'buitenschools leren' nader bepaald.

### **2.2 Een voorlopige begripsbepaling en definitie**

Voor een studie naar het onderwerp 'buitenschools leren' is het noodzakelijk dit begrip nauwkeurig te definiëren. Hoewel de term in ons geval betrekking heeft op het leren van een tweede taal, wordt de term ook in andere contexten gebruikt.

In De Vries (1982) wordt het begrip 'buitenschools leren' of 'een buitenschoolse leerplaats' (in het kader van het beroepsonderwijs) verhelderd:

"Een leerplaats (...) is een plaats, met zekere kenmerken, die in het kader van een onderwijsvorm gebruikt wordt. De onderwijskundige en programmatische eenheid is de onderwijsvorm en niet de leerplaats." (p. 3)

"In onderwijsvormen met een buitenschoolse leerplaats verricht de leerling activiteiten (...) in een andere organisatie dan de school, teneinde door de school gestelde doelen te bereiken. De meest voorkomende onderwijsvorm die hieraan voldoet is de stage."

Dergelijke onderwijsvormen bestaan uit drie fasen:

1. de voorbereiding op de buitenschoolse activiteiten (binnenschools);
2. de activiteiten op de buitenschoolse leerplaats zelf (de uitvoering), en
3. de verwerking van de ervaringen die op de buitenschoolse leerplaats zijn opgedaan (dit gebeurt binnenschools). (De Vries, 1982)

In literatuur betreffende buitenschools leren in het kader van cursussen Nederlands als tweede taal wordt het doel van deze onderwijsvorm als volgt geformuleerd.

Het doel van buitenschools leren is in de eerste plaats het vergroten van het zelfstandig leervermogen. Bij buitenschools leren wordt geprobeerd een brug te slaan tussen het leren binnen de klas en het leren buiten de klas, in de maatschappij. Buiten de school liggen de leersituaties voor het oprapen.

Buitenschoolse taalverwerving is een middel om enerzijds bij cursisten het bewustzijn te vergroten dat Nederlands ook buiten de les geleerd kan worden en anderzijds om het aantal situaties uit te breiden waarin cursisten Nederlands moeten spreken en hen in staat te stellen de eigen vaardigheid te toetsen in reële taalgebruikssituaties (Van Sleuwen, 1996). Op deze manier streeft men met buitenschoolse taalverwerving twee doelen na: het sneller verwerven van het Nederlands en het stimuleren van het zelfstandig leervermogen van cursisten. (Bensmann & Bakker, 1995).

Verhallen et al (1996) koppelt het belang van buitenschools leren aan de behoeften van de cursisten en de doelen van taalcursussen voor NT2-leerders, te weten: sociale integratie, zelfredzaamheid, het vergroten van het vermogen tot zelf leren en het vermogen om veel gebruik te maken van taalcontacten. Vooral in de inburgeringstrajecten (zowel voor de leerstroom professionele redzaamheid en als voor de leerstroom algemene sociale redzaamheid) is buitenschools leren van belang, daar er in zo kort mogelijke tijd zo veel mogelijk moet worden bereikt. Door buitenschoolse opdrachten (of 'praktijkopdrachten') worden taalcontact-situaties gerealiseerd. Cursisten leren hierdoor omgaan met de planning en voorbereiding van situaties die zij als 'leersituaties' kunnen gebruiken. (Verhallen et al., 1996)

Er zijn de afgelopen jaren twee vormen van buitenschoolse taalverwerving ontstaan:

a. taalstages in een later stadium van het NT2-traject: in een bedrijf, instelling, winkel of gezin;

b. talige opdrachten buiten de les vanaf het begin van een NT2-traject.

ad a. Het doel is niet zozeer voorbereiden op werk, maar veel meer het verwerven van het Nederlands in een natuurlijke omgeving. Tijdens de stage moeten de cursisten een aantal opdrachten uitvoeren. De opdrachten zijn aangepast aan het niveau van de cursisten en toegepast op de taalstage.

ad b. Het gaat hier om buitenschoolse opdrachten, waarbij er een opbouw is van opdrachten in veilige, bekende situaties naar steeds onbekendere situaties. De

eerste opdrachten zijn sterk gestructureerd en worden uitgevoerd in de school, latere opdrachten zijn vrijer omschreven en vinden buiten de school plaats (bijv. zelf een excursie naar een museum organiseren). Het is belangrijk dat de docent de opdrachten goed voorbereidt in de klas. De opdracht wordt in de klas nabesproken. (Bensmann & Bakker, 1995)

Het doel van taalstages en talige opdrachten buiten de les is het verwerven van het Nederlands en het stimuleren van het zelfstandig (taal)leervermogen. Het uiteindelijke doel van cursussen NT2 voor volwassen anderstaligen (met name van de inburgeringstrajecten) is de sociale en professionele integratie. Buitenschoolse opdrachten bieden goede mogelijkheden tot maatschappij-oriëntatie en taalontwikkeling van educatieve en professionele redzaamheid, waaraan in de verschillende fasen van trajecten voor NT2-cursisten ook aandacht wordt besteed. Buitenschoolse opdrachten dienen een communicatief doel, waarbinnen taalverwerving een belangrijk, maar niet het enige doel is.

Buitenschools leren is een onderwijsvorm die zich van verschillende met elkaar in verband gebrachte 'leerplaatsen' (binnen en buiten de school) bedient, net zoals bij een stage (zie op. cit. De Vries, 1980). Aangezien buitenschools leren een term is die in bredere zin gebruikt wordt voor allerlei vormen van leren met een praktijkcomponent, zullen we onder *buitenschoolse tweede-taalverwerving* verstaan: een speciale vorm van buitenschools leren die zich onderscheidt van uitsluitend binnenschoolse tweede-taalverwerving aan de ene kant en natuurlijke tweede-taalverwerving zonder schoolse component aan de andere kant.

Buitenschools leren verhoudt zich dus tot schools leren door het toevoegen van een praktijkcomponent (de natuurlijke situatie). Buitenschools leren verhoudt zich tot natuurlijk of zelfstandig leren doordat de school er een rol in speelt. Wanneer we het leerproces opvatten als bestaande uit drie componenten (instructie of voorbereiding, uitvoering en verwerking of evaluatie), dan vinden bij schools leren alledrie de componenten binnen de school plaats, vinden bij natuurlijk of zelfstandig leren deze componenten (vooral de uitvoering) in een natuurlijke situatie plaats en vindt bij buitenschools leren de uitvoering buiten de school plaats en de andere twee componenten binnen de school. Immers, als er geen evaluatie binnen de school plaats vindt, is het ook niet mogelijk om cursisten vervolgoopdrachten op hun niveau te geven; onduidelijk blijft dan in hoeverre de vorige opdracht haalbaar was.

De term buitenschools leren bij T2-verwerving kan als volgt gedefinieerd worden: *een onderwijsvorm gericht op tweede taalverwerving waarbij de uitvoering van taaltaken (het taalcontact in een natuurlijke situatie) buiten de school plaatsvindt en de voorbereiding en verwerking (evaluatie) binnen de school plaatsvindt.*



Het buitenschools leren is bij T2-verwerving een betrekkelijk nieuwe onderwijsvorm die in Nederland in een aantal instellingen voor volwasseneneducatie (experimenteel) is ingevoerd (zie hiervoor de volgende hoofdstukken).

### **2.3 Buitenschoolse tweede-taalleren buiten Nederland**

Een van de vragen in onze studie was, of er in projecten buiten Nederland ook cursussen in een tweede taal bestaan waarbij buitenschools leren onderdeel uitmaakt van het curriculum. Er lijkt alleen in Amerika en Australië een verwante vorm van buitenschools leren te bestaan die betrekking heeft op redzaamheid in een werksituatie. Een voorbeeld van zo'n programma is 'Adelante'. Dit is een programma voor Latijns-Amerikaanse vrouwen in de Verenigde Staten, die in de bijstand zitten en proberen werk te krijgen. Zij leren Engels in de context van het verwerven van professionele vaardigheden. Aan het Adelante Programma is om verschillende redenen het fenomeen buitenschoolse leerplaats toegevoegd (Community Volunteer Work). Ten eerste om meer mogelijkheden te bieden om de taal te oefenen in een natuurlijke situatie, ten tweede om de kans op werk te vergroten. De buitenschoolse leerplaatsen waren onder meer: ziekenhuis, bejaardentehuis, school, bank, krant. Hoewel de effecten van dit programma niet zijn vastgesteld, waren zowel docenten als cursisten erg tevreden over deze vorm van leren, ten eerste vanwege het vergroten van de mogelijkheden om de tweede taal te spreken, ten tweede vanwege de werkervaring en ten derde vanwege het verkrijgen van een gevoel van eigenwaarde door de cursisten. In een handleiding voor leerkrachten behorende bij een Amerikaanse methode voor volwassenen ('English for the Workplace') wordt ook aan buitenschoolse activiteiten - als problem-posing - aandacht besteed. Hierbij staan drie participatie-strategieën centraal: observatie in de werksituatie, interviewen (directe interactie), lesplannen maken uit documenten betreffende de werkplek (beleidsstukken, vakbondstukken, documenten betreffende gezondheid en veiligheid, e.d.). De verworven informatie wordt in de klas besproken. Door deze vormen van 'onderzoek' ontwikkelen cursisten analyse-methoden voor kritisch denken, gebruiken ze het Engels buiten de klas en realiseren ze hun potentieel om deel te nemen aan het nemen van besluiten. (Roberts, Auerbach & Wallerstein, 1987)

Buitenschools leren is een onderwijsvorm, waarvan de Engelse vertaling nauwelijks resultaten opleverde bij literatuursearches. Onderzoek naar leerstijlen en leerpreferenties biedt indirect wel steun voor de invoering van de onderwijsvorm buitenschools leren. Tweede-taalleerders zelf hechten veel belang aan het taal leren en taal gebruiken buiten de klas en in natuurlijke situaties (Willing, 1985/1989). Ook Nunan (1991) rapporteert over buitenschools taalverwerving in zijn onderzoek naar leerpreferenties. Veel tweede-taalleerders laten weten dat ze de tweede taal het beste en het meeste geleerd hadden in een natuurlijke situatie

(dat wil zeggen: buiten de school). Dergelijk onderzoek verwijst naar het belang van buitenschools taalcontact, dat volgens Klein & Perdue (1993) de beste indicator voor taalleersucces is.

In de volgende paragraaf zal buitenschools leren vanuit een andere invalshoek benaderd worden. Een belangrijk doel van de onderwijsvorm buitenschools leren is de bevordering van het zelfstandig leervermogen (naast en omwille van het sneller verwerven van Nederlands). Wat is de plaats van buitenschoolse tweede-taalverwerving gezien deze doelstelling in theorieën over leren in het algemeen en (tweede-) taalverwerving in het bijzonder?

#### **2.4 De plaats van buitenschoolse tweede-taalverwerving in theorieën over (tweede-) taalverwerving en over leren**

Leren vindt niet alleen binnen de school plaats. Veel leren vindt juist buiten de school plaats. Taalvaardigheidsontwikkeling via alledaagse contacten - zonder taalonderwijs - is in zekere zin ook de meest voorkomende vorm van taalverwerving. De meeste tweetaligen - en dat is de meerderheid van de wereldbevolking - leren immers een tweede taal met geen of een minimale hoeveelheid onderwijs. Onderzoek van Klein & Perdue (1993) heeft uitgewezen dat buitenschools taalcontact de beste indicatie is voor taalleersucces. Nunan (1991) rapporteert over onderzoek waarin tweede-taalleerders moesten aangeven in welke situaties men de tweede taal het beste geleerd had. Veel van de genoemde situaties waren natuurlijke situaties. Onderzoek van Willing (1985) naar leerstijlen en leerpreferenties heeft bovendien uitgewezen dat tweede-taalleerders veel belang hechten aan het leren van taal in natuurlijke situaties.

Dat leren niet alleen het ontvangen van feitelijke kennis en informatie is, wordt door Lave & Wenger (1991) beargumenteerd. Zij kiezen een ander perspectief op leren, waarin leren een proces van participatie in gemeenschappen is. Deze opvatting van leren wordt 'situated learning' genoemd. Vaardigheden worden in deze opvatting geleerd door aan het proces deel te nemen. Voor taalverwerving betekent deze opvatting dat er taalcontact plaatsvindt. Het uitbreiden van de mogelijkheden tot taalcontact is een belangrijke motivatie voor de invoering van buitenschools leren op instellingen voor volwasseneneducatie in Nederland.

Dergelijke opvattingen over het leren in het algemeen, waarin zaken als participatie en interactie centraal staan, zijn niet nieuw. Knowles (1973) heeft theorieën over leren en onderwijzen (door en aan volwassenen in het bijzonder) samengebracht om te komen tot richtlijnen voor het maken van onderwijsprogramma's voor volwassenen. Hij baseert zich onder meer op Dewey's systeem, waarin een aantal sleutelconcepten voor het leren centraal staan: 'experience' en 'interaction'. Knowles' opvatting over het leren door volwassenen (waarbij leerkrachten een minder belangrijke rol vervullen dan bij kinderen en waarvoor initiatief van de leerder zelf noodzakelijk is) slaat goed aan bij de ontwikkeling

van het zelfstandig leervermogen, wat als doelstelling van het buitenschools leren wordt genoemd. 'Self-directed learning' wordt als belangrijk concept gezien waarbij de volwassene in hoge mate zelf de verantwoordelijkheid voor het leren neemt. Veel cursisten in de volwasseneneducatie hebben deze instelling nog niet. Volgens Knowles kan en moet dit 'self-directed learning', ontwikkeld worden, waarbij werkervaringen en ervaringen in het dagelijkse leven als bronnen voor het leren van belang zijn.

Verwant aan 'self-directed learning' is 'autonomous learning'. In de cognitieve literatuur over leren en onderwijzen wordt naar 'autonomous learning' (zelfstandig leren) verwezen als zelfregulatie. Plannen, bewaken van het proces ('monitoring') en evalueren worden daarbij gezien als de drie sleutelstrategieën.

Deze drie sleutelstrategieën spelen ook een rol in de literatuur over (tweede-) taalverwerving. Wenden (1995): 'In the FL/ESL literature on autonomy, these same three strategies are targeted as keys to self-directed learning, the behavioural realization of the human potential for autonomy (Holec, 1981) and as three of the management tasks for which autonomous learners take responsibility (Dickinson, 1987).'

Maar ook in literatuur over (tweede-) taalverwerving, waarin niet expliciet gesproken wordt over 'autonomous learning' worden strategieën genoemd die ook genoemd worden in de literatuur betreffende 'autonomous learning'. Het gaat dan met name om metacognitieve kennis of strategieën. Metacognitieve strategieën worden als indirecte of secundaire strategieën onderscheiden van de directe of primaire strategieën.

In O'Malley & Chamot (1990) wordt onderzoek op het gebied van tweede taalverwerving besproken, gericht op de vraag wat een goede taalleerder is c.q. wat de karakteristieken van een effectieve leerder zijn. Onderzoek heeft uitgewezen dat er strategieën worden genoemd door studenten (en zijn geobserveerd in taalleersituaties) die bijdragen aan het leren. Dat wil zeggen dat studenten leerstrategieën toepassen als ze een tweede taal leren en dat die strategieën beschreven en geclassificeerd kunnen worden (O'Malley & Chamot, 1990).

In classificatieschema's van leerstrategieën wordt een onderscheid gemaakt tussen strategieën die het leren direct beïnvloeden en indirecte strategieën die met communicatie te doen hebben. Rubin (1981) ziet het creëren van mogelijkheden om de tweede taal in de praktijk te brengen als belangrijke secundaire strategie. Voorbeelden: met native speakers in contact treden, luisteren naar de tv, etc. Ook Naiman et al (1978) onderscheiden dergelijke secundaire (communicatieve) strategieën, onder meer het zoeken van communicatie met sprekers van de tweede taal. Daarnaast onderscheiden zij ook strategieën op affectief niveau, waarbij het kunnen omgaan met affectieve eisen bij het leren centraal staat. Het kunnen omgaan met affectieve eisen betekent onder meer: je niet vanwege angst laten weerhouden om te praten, niet bang zijn om fouten te maken, erop voorbereid zijn

dat het leren van een taal een langzaam proces is met momenten van terugval en met het soms moeten doen van vervelende taken.

Oxford (1990) onderscheidt directe en indirecte strategieën voor het leren van taal. Directe strategieën zijn: geheugen-strategieën, cognitieve strategieën en compensatie-strategieën. Indirecte strategieën zijn: metacognitieve strategieën (waaronder het zoeken naar mogelijkheden om taal in de praktijk te brengen, zelf-evaluatie), affectieve strategieën en sociale strategieën (contact met sprekers van de tweede taal). Oxford geeft voorbeelden van oefeningen die gericht zijn op het toepassen van indirecte strategieën, zoals reflecteren op de mogelijkheden om de nieuwe taal in de praktijk te brengen en op het gebruik maken van deze mogelijkheden, zelf-evaluatie middels een vragenlijst, het bijhouden van een taaldagboek.

De bewuste vaardigheid in 'self-directed learning' en in het gebruik van strategieën moet vergroot worden door training, vooral bij tweede taalverwerving. Strategie-training moet niet abstract en theoretisch zijn, maar moet zeer praktisch en bruikbaar zijn voor studenten. Leerders leren beter hoe strategieën gebruikt kunnen worden in een betekenisvolle context. Hiermee sluit Oxford aan bij Wenden (1995), die het noodzakelijk acht dat deze strategieën functioneren binnen een rijke kennisbasis, een context. In de cognitieve literatuur is geconcludeerd dat kennis van de taak (dat wil zeggen kennis over het doel van de taak, de eisen van de taak en de soort taak) de context vormt.

Om een autonome leerder te worden en de genoemde strategieën te kunnen gebruiken, moeten de leerders voorbereid worden op het gebruik van deze strategieën door kennis van en over taken. Een taak wordt opgevat als probleemstellende activiteit; in het hart van de taak ligt een leerprobleem, een communicatieprobleem of beide. Deze definitie laat ook het verschil tussen taak en strategie zien: strategieën zijn cognitieve en/of communicatieve (mentale) procedures die ingezet worden om problemen die door de taak gesteld worden op te lossen (Wenden, 1995).

Oostdam & Rijlaarsdam (1995) maken een onderscheid tussen taalstrategieën (gericht op communicatie) en leerstrategieën (gericht op het leerproces). Ook bij taken moet een onderscheid gemaakt worden tussen taalgebruikstaken (waarbij het gaat om strategieën gericht op communicatie) en taalleertaken. Dit is een theoretisch onderscheid, want: "one of the characteristics of good language learners is their active learning behaviour during task execution. Using strategies like planning, monitoring, checking and evaluating, they (...) transform a language processing task into a language learning task."

De drie sleutelstrategieën die van belang zijn voor het zelfstandig leren (autonomous learning) maken bij Oxford deel uit van de groep metacognitieve (indirecte) strategieën. Naast voorbereiding op en hulp bij het gebruiken van deze strategieën is volgens Wenden ook zelfvertrouwen en bereidheid om de uitdagingen van zelfstandig leren aan te gaan, nodig. Oxford onderscheidt deze

zaken ook als indirecte strategieën en deelt ze respectievelijk bij de affectieve en sociale (indirecte) strategieën in.

Als belangrijke strategieën om het leren te regelen en te plannen noemt Oxford (1990):

- ontdekken wat taal leren is;
- organiseren ('assist your students in developing practical weekly schedules for language learning, with plenty of time devoted to outside-of-class practice in the language skills.' (Oxford 1990, p. 156));
- korte en lange termijn doelen stellen;
- het doel van een taalkaak identificeren;
- de taalkaak plannen;
- mogelijkheden tot oefenen zoeken.

De taak van docenten is, aldus Oxford, hun cursisten te helpen bij het ontwikkelen van deze strategieën.

Evaluatie, een belangrijke strategie bij zelfstandig leren, valt bij Oxford uiteen in twee componenten (strategieën), te weten 'self-monitoring' en 'self-evaluating'. Hoewel buitenschools leren bij Oxford niet vertaald wordt in buitenschoolse opdrachten, is wel duidelijk dat dergelijke opdrachten een goede onderwijsvorm zijn om metacognitieve strategieën aan te leren. Mits er dan ook (door de docent) aandacht wordt besteed aan de strategieën en voorwaarden die daarbij een rol spelen. Ook in de theorie van Wenden betreffende zelfstandig leren past de buitenschoolse opdracht als taak. Een taak en kennis van die taak zijn noodzakelijk om de strategieën te leren die essentieel zijn voor zelfstandig leren. In het taalonderwijs wordt er recentelijk steeds meer aandacht geschonken aan probleem-oplossende strategieën, metacognitie en zelfstandig leren (Oostdam & Rijlaarsdam 1995, Crabbe 1993). De aandacht voor zelfstandig leren is niet alleen van belang voor het leren buiten de school, maar ook voor het leren binnen een onderwijsomgeving. Het leren speelt zich in het laatste geval zowel binnen het publieke leerdomein af, als binnen het privé leerdomein. Een leerkracht die het zelfstandig leren wil bevorderen moet zijn aandacht op beide domeinen en de wisselwerking daartussen richten. Taken binnen het domein onderwijs moeten het leren op zo'n manier laten plaats vinden, dat het relevant is voor het privé domein. Het probleem is echter, dat taken binnen het domein onderwijs vaak verschillend zijn van taken binnen het privé domein. Binnen het onderwijs selecteert de docent de taken en heeft daarbij een bepaald doel in zijn hoofd. De leerders weten vaak niet waarom ze die taak moeten doen. In het privé domein heeft de leerder een doel en zoekt hij uit hoe hij dat doel kan bereiken. (Crabbe 1993)

Crabbe concludeert op grond van deze en andere verschillen tussen leren in het onderwijsdomein en het privé domein, dat er twee aspecten van het curriculum zijn waarop we onze aandacht moeten richten om zelfstandig leren te bevorderen:

- a. de presentatie van en gesprekken over de taak als leeractiviteit:

'(...) in classroom discourse about tasks, in order to achieve metacognitive understanding, it is important to negotiate about aspects of learning to the point that shared knowledge is established. If this is done, it seems more likely that there will be transfer of learning about learning from the public domain to the private domain.' (Crabbe 1993, p.450)

- b. de taak zelf moet als model fungeren voor onafhankelijke leeractiviteiten of -procedures. Dat wil zeggen dat het doel van de taak duidelijk moet zijn, dat de taak uitvoerbaar is en dat de leerders door het doen van de taak merken dat ze vooruitgaan (Crabbe 1993).

Uit de hierboven besproken literatuur blijkt het belang van aandacht voor strategieën binnen het onderwijs. Dit wil niet zeggen dat tweede-taalleerders niet zelf al over veel strategieën beschikken. Terecht merken Witte & Zekhnini (1995) op dat mensen, om te communiceren en informatie te verzamelen, altijd over een groot aantal communicatiestrategieën beschikken. Uit hun onderzoek naar strategieën van anderstaligen in de communicatie op de werkvloer, blijkt echter dat de strategische competentie vaak een obstakel vormt voor het ontwikkelen van de linguïstische competentie. Gebrek aan kennis van de tweede taal leidt vaak tot het inzetten van strategieën (bijvoorbeeld 'vermijding') om de linguïstische tekorten op te vangen. Dit kan een stagnerend effect hebben op het taalleerproces. Om het taalleerproces te bevorderen is het van belang tweede-taalleerders te begeleiden bij het hanteren van - voor het taalleerproces - effectieve strategieën. In dit kader is communicatie van belang: communicatie kan volgens Witte & Zekhnini uitgebuit worden als een leermoment en bijdragen tot de verbetering van de taalvaardigheid.

## 2.5 Een begripsbepaling

Buitenschools taalleren zal op basis van het voorgaande opgevat worden als een onderwijsvorm waarin buitenschoolse opdrachten centraal staan en die:

- a. gericht is op het aanleren en toepassen van strategieën met als doel het zelfstandig taal leren verder te ontwikkelen;
- b. een brug tracht te slaan tussen het leren en de leerstof binnen de klas en het leren plus de leerstof buiten de klas;
- c. oefenmogelijkheden biedt in reële taalgebruikssituaties.

Het uiteindelijke doel hierbij is het (sneller) verwerven van de tweede taal. Dat het uitvoeren van een buitenschoolse opdracht alleen niet voldoende is om dat doel te bereiken, wordt duidelijk uit de literatuur. Buitenschoolse opdrachten moeten deel uitmaken van het curriculum en gericht zijn op het bevorderen van het zelfstandig leervermogen en daarmee de verwerving van de tweede taal (ook buiten de school). Dit stelt een aantal eisen aan het onderwijs met en rond buitenschoolse opdrachten.

Strategie-training moet praktisch en bruikbaar zijn voor cursisten. De strategieën moeten toegepast worden in een betekenisvolle context. De buiten-

schoolse opdrachten moeten zich richten op communicatieve eisen die in de buitenschoolse taalgebruikssituatie aan de orde zijn.

Een leerkracht die het zelfstandig leervermogen wil bevorderen, moet zijn aandacht richten op zowel het binnenschoolse als het buitenschoolse domein en de wisselwerking daartussen. De taken moeten relevant zijn voor de cursist, wat in buitenschoolse taalgebruikssituaties ook zo is. Hiervoor zijn kennis over het doel van de taak, de eisen van de taak en de soort taak die in het kader van het onderwijs uitgevoerd moet worden, noodzakelijke voorwaarden. De taak moet bovendien uitvoerbaar zijn. Hiertoe moeten cursisten leren omgaan met sociale en maatschappelijke eisen. Zij moeten ervaring opdoen in buitenschoolse situaties. De opgedane kennis en vaardigheden moeten toegepast (kunnen) worden in een nieuwe situatie, dat wil zeggen er moet transfer kunnen plaatsvinden. Hierbij is reflectie op het leerproces van belang. Voor buitenschoolse opdrachten betekent dit, dat het geleerde niet alleen in de praktijk moet worden geoefend en toegepast, maar dat de bruikbaarheid en opbrengst van het toegepaste (waaronder strategieën) binnenschools geëvalueerd en verder ontwikkeld moet worden. Daarnaast is zelfvertrouwen en de bereidheid om de uitdagingen van zelfstandig leren aan te gaan, nodig. Dit betekent dat cursisten moeten leren omgaan met affectieve eisen. Ook hierbij is reflectie op het leerproces noodzakelijk. De wenselijkheid van het ontwikkelen van het zelfstandig leervermogen, betekent het creëren van mogelijkheden voor verschillende taalleerdoelen voor verschillende cursisten. Buitenschoolse opdrachten bieden die mogelijkheden en moeten ook als zodanig geëxploiteerd worden.

In het volgende hoofdstuk wordt - aan de hand van praktijkbeschrijvingen - een beeld geschetst van de invoering van buitenschools leren in Nederland.

### **3. PRAKTIJKBESCHRIJVINGEN BUITENSCHOOLS NT2-LEREN FOUT! BLADWIJZER NIET GEDEFINIEERD.**

*Yolande Emmelot, Maaïke Kila en Marie Stevenson*

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van drie instellingen voor volwasseneneducatie die zich bezig hebben gehouden met de invoering van buitenschools leren. Daarbij is gebruik gemaakt van publikaties en lesmateriaal van de betreffende instellingen. Een groot deel van de gebruikte gegevens zijn afkomstig van geïnterviewde coördinatoren, docenten en cursisten. In de gevalsbeschrijvingen komen de volgende onderwerpen aan de orde: een beschrijving van de school (grootte, het cursusaanbod, de leerlingenpopulatie, etc.), de voorgeschiedenis van de invoering van buitenschools leren, de doelen van buitenschools leren, een beschrijving van het curriculum waarvan buitenschools leren deel uitmaakt (en de daarbij gebruikte leermiddelen), de organisatie rond het buitenschools leren en eventuele evaluaties van (de invoering van) buitenschools leren of de waardering ervoor.

De gevalsbeschrijvingen betreffen de volgende instellingen voor volwasseneneducatie:

*1. school 1:*

een instelling voor Voortgezet Algemeen Vormend Volwassenenonderwijs (VAVO);

*2. school 2:*

een instelling voor cursussen Nederlands als tweede taal (NT2), ontstaan uit een samenwerkingsverband tussen Basiseducatie (BE) en Voortgezet Algemeen Vormend Volwassenenonderwijs;

*3. school 3:*

een instelling voor Voortgezet Algemeen Vormend Volwassenenonderwijs.

De scholen zijn inmiddels als onderdeel van de afdeling Educatie opgenomen in een ROC (Regionaal Opleidings Centrum).

Binnen elke instelling is een beperkt aantal personen geïnterviewd. Op School 1 zijn twee coördinatoren/docenten en één docent geïnterviewd en zes cursisten. Op de School 2 zijn binnen de afdeling VAVO één coördinator en twee docenten geïnterviewd en drie cursisten. Binnen de BE zijn één coördinator en twee docenten geïnterviewd en drie cursisten. Op School 3 zijn één coördinator en twee docenten geïnterviewd en vier cursisten. De gegevens uit de interviews en de documentanalyse zijn hieronder samengevoegd tot praktijkbeschrijvingen per school.



## **3.1 School 1**

### **3.1.1 Inleiding: een beschrijving van de school**

School 1 was een school voor Voortgezet Algemeen Vormend Volwassenenonderwijs (VAVO) met opleidingen MAVO, HAVO, VWO en MBO. Sinds 1980 verzorgt de school ook NT2-cursussen voor volwassen anderstaligen. Er zijn verschillende soorten NT2-cursussen: intensief en niet-intensief, dag- en avondcursussen, cursussen voor beginners en gevorderden en verschillende trajecten. De school heeft zo'n 600 à 700 cursisten en 15 à 20 docenten. De cursisten zijn afkomstig uit ongeveer 70 verschillende landen. Momenteel komen de grootste groepen uit Irak, Iran, Afghanistan, Somalië en West-Europa. De meeste cursisten zijn rond de 20 jaar. Hun vooropleiding varieert enorm. Voor instroom is minimaal 2 jaar Voortgezet Onderwijs vereist, maar er zijn ook cursisten met een afgeronde universitaire opleiding.

De cursisten komen via het bureau nieuwkomers, vluchtelingenorganisaties, de sociale dienst, kennissen of uit zichzelf op de school terecht. Ongeveer 30% van de cursisten (de nieuwkomers) is verplicht een NT2-cursus te volgen. De intake vindt plaats op het inschrijfbureau en bestaat uit een gesprek en een toets (ofwel een zelfgemaakte beginnerstoets, ofwel een Cito-toets). Deze toetsen worden afgenomen om het niveau te kunnen bepalen en de studievoordigheid. In het gesprek wordt de vooropleiding vastgesteld en de eventuele diploma's worden gewogen door een regionaal AOB-bureau. Soms is er een verlengde intake (van twee weken) om nog nader te kunnen bepalen waar een cursist geplaatst kan worden.

### **3.1.2 De invoering van buitenschools leren: voorgeschiedenis**

Buitenschools leren is ingevoerd op School 1 omdat in de praktijk bleek dat mensen die veel in contact zijn met Nederlanders en het Nederlands de taal sneller leren. Bovendien was er zowel bij cursisten als bij docenten frustratie over het feit dat de taal alleen binnen de school gesproken werd. Ook is er een groeiende behoefte aan individueel leren. Cursisten hebben effectief onderwijs nodig om binnen afzienbare tijd de kennis op te doen die noodzakelijk is om op sociaal gebied, binnen een verdere opleiding of op het werk goed of beter te kunnen functioneren. Daarbij komt nog, dat het onderwijs de praktijk van alledag niet binnen de school kan brengen. Als motivatie voor de invoering van buitenschools leren wordt tenslotte genoemd: de bevordering van de sociale integratie van NT2-cursisten, niet alleen ten bate van de samenleving maar ook ten behoeve van de eigen ontplooiing. De cursisten moeten de mogelijkheid hebben te functioneren op het niveau dat ze in het land van herkomst hadden of hadden kunnen hebben.

In 1989 begon School 1 met taalervaringsplaatsen (individuele stages). Dat waren plaatsen buiten de school waar cursisten op grond van hun achtergrond en interesse geplaatst werden en de mogelijkheid hadden tot taalcontact met Nederlanders in authentieke situaties (de individuele route). Deze plaatsen groeiden uit tot de Taalervaringsroute. Dit houdt in dat cursisten een hele route van taalcontacten kunnen doorlopen, variërend van korte contacten op functioneel niveau (door middel van buitenschoolse opdrachten binnen de klas-sikale route) tot langere contacten op professioneel niveau (vrijwilligersplaatsing, kijkstage binnen een bedrijf).

Het buitenschools leren is nu voor alle groepen ingevoerd. De docenten zijn binnen de school geschoold. De scholing heeft grotendeels plaatsgevonden door de coördinator buitenschools leren, soms met ondersteuning vanuit ITTA. Er is een handboek gemaakt ('De Taalervaringsroute') waarin, naast opdrachten, informatie gegeven wordt over de voorbereiding van de werkzaamheden, de voorbereiding van de cursisten en de beoordeling van de cursisten (zie verder inleiding).

### **3.1.3 Doelstellingen en doelgroepen**

Als belangrijkste doel wordt gesteld, dat cursisten hun eigen kennis, hun eigen vaardigheden, belangstelling, voorliefdes, kortom hun identiteit volwaardig tot hun recht kunnen laten komen.

De taalervaringsroute heeft de volgende specifieke doelstellingen:

- a. NT2-cursisten trainen in een natuurlijke omgeving;
- b. Door middel van eenvoudige buitenschoolse opdrachten ervoor zorgen dat cursisten contacten leggen op buurniveau en met Nederlandse gezinnen, grotere participatie hebben in vrijwilligersorganisaties en 'geruisloos' instromen in het bedrijfsleven.

De doelgroepen zijn:

- a. mensen die al een afgeronde opleiding in het land van herkomst hebben;
- b. jong volwassenen die een in het land van herkomst niet afgemaakte studie willen voltooien;
- c. mensen die al in Nederland werkzaam of op een andere manier actief zijn in de samenleving en volledig willen kunnen meedraaien.

Volgens beide coördinatoren (c.q. docenten) is buitenschools leren voor alle doelgroepen geschikt. Buitenschoolse opdrachten stimuleren extra. De winst zal groter zijn voor cursisten met weinig zelfstandig leervermogen. De mate van zelfstandig leervermogen hangt volgens een geïnterviewde samen met de mate van sociale en culturele afstand. Een docent vindt de opdrachten niet zo geschikt voor mensen die spreekangst hebben en nog niet op Cito-niveau 1 zitten.

De geïnterviewde cursisten zijn eveneens gevraagd naar wat in hun ogen het doel van de buitenschoolse opdrachten is. Zij geven als doel aan: beter spreken, de mogelijkheid om in de praktijk te oefenen, zelfstandigheid bevorderen.

### **3.1.4 Buitenschools leren en het curriculum**

Het curriculum buitenschools leren is ontwikkeld door docenten van School 1, in samenwerking met de Basiseducatie en het MBO-college ter plaatse. De coördinator Studiecentrum en Taalervaringsroute is in hoge mate betrokken geweest bij de ontwikkeling van het curriculum en het samenstellen van het Handboek. Dit handboek is geschreven voor docenten. Het bevat onder meer informatie over de rol van de docent, voorwaarden op cursist-niveau (studievaardigheden), de verschillende routes (klassikaal en individueel). Het handboek bevat opdrachtkaarten (die gekopieerd kunnen worden) met een beschrijving voor de docent, waarin informatie staat over de stappen die de cursisten moeten nemen om de opdracht uit te voeren, de voorbereiding en de nabespreking. De klassikale Taalervaringsroute ziet er als volgt uit:

- a. binnenschoolse opdrachten buiten de les;
- b. buitenschoolse opdrachten (gericht op sociale redzaamheid en maatschappelijke oriëntatie en op educatieve en professionele redzaamheid);
- c. mentorgesprek (mentor en cursist stellen een individueel traject vast);
- d. keuze-opdrachten (voornamelijk gericht op educatieve en professionele redzaamheid).

Het handboek bevat daarnaast ook veel informatie over het opzetten en uitvoeren van individuele taalstages (de individuele Taalervaringsroute).

De buitenschoolse opdrachten zijn verdeeld in twee fasen en daarbinnen in sociale werkzaamheden (sociale, professionele en educatieve). Fase 1 is meer gericht op alledaagse taalgebruikssituaties (in winkels, op het postkantoor). In deze fase komt uitsluitend sociale redzaamheid aan bod. Fase 2 behandelt bredere thema's zoals gezondheid en werk. Hier komen de professionele en educatieve redzaamheid aan bod.

De (geïnterviewde) cursisten vinden de manier waarop ze taal leren op School 1 een goede manier: de school legt de basis en daarnaast leer je veel in de praktijk, door contacten met mensen die de tweede taal spreken.

Het uitgangspunt bij de opbouw van de Taalervaringsroute vormen de niveauomschrijvingen van SVE. De op school gebruikte methodes (Code Nederlands, IJsbreker, Nieuwe Buren en Zestien Plus) zijn eveneens gebaseerd op deze niveauomschrijvingen. Hierdoor is de koppeling tussen de gebruikte methodes en het buitenschools leren gemakkelijk te maken. De cursisten vinden de buitenschoolse opdrachten goed aansluiten bij de methode/boeken. De taal en het verwervingsniveau staan centraal in de Taalervaringsroute, niet het thema.

Vanaf het begin van de cursus vormt de Taalervaringsroute een integraal onderdeel van het curriculum. Dat wil zeggen dat er begonnen wordt met korte en veilige opdrachten (binnen de school) en dat er langzamerhand wordt toegewerkt naar langere, vrijere en minder gestructureerde opdrachten. Ook dit sluit aan bij de fasen in de tweede-taalverwerving.

Differentiatie is mogelijk op het niveau van de opdrachten zelf (observeren, lezen of meer praten) en op het niveau van de route (de snelheid waarmee de route doorlopen wordt en het eindniveau).

Cursisten vinden de buitenschoolse opdrachten goed aansluiten bij wat ze in het dagelijks leven doen of moeten kunnen. Ze vinden de opdrachten ook een goede oefening. Een enkele opdracht is volgens hen minder geschikt, omdat je deze ook zonder te spreken op kunt lossen (“of je taal gebruikt, hangt van jezelf af”).

### **3.1.5 De organisatie rond buitenschools leren**

Organisatorisch is de Taalervaringsroute als volgt in het curriculum ingebed: De cursisten zijn in totaal 24 uur per week bezig: 10 uur klassikaal les, 10 uur studieceterum en 4 uur buitenschools leren. Er wordt gestreefd naar twee opdrachten per week. De ondervraagde cursisten zeggen meestal één keer per week een opdracht te doen. De voorbereiding bedraagt ongeveer een half uur per week, evenals de nabespreking. De uitvoering varieert: deze wordt geschat op gemiddeld 2 uur per week.

Voor het onderdeel buitenschools leren zijn extra uren voor docenten vrijgemaakt (mentoruren). De mentor voert de regie over het onderdeel buitenschools leren en zorgt dat de andere docenten van de groep waarvan hij mentor is hun deel van het programma buitenschools leren (de voorbereiding) uitvoeren. De mentor moet ervoor zorgen dat cursisten van a naar b komen. Daarvoor heeft hij tot zijn beschikking: boeken, het studieceterum en twee docenten. Zelf kan een mentor weer docent van een andere groep zijn. De mentor is anderhalf uur (twee lessen) per groep beschikbaar.

De buitenschoolse opdrachten sluiten aan bij de aan de hand van de methode behandelde taal. In het 'aanjaaguur' wordt besproken hoe cursisten de buitenschoolse opdracht kunnen voorbereiden (welke video's bijvoorbeeld bekeken kunnen worden in het studieceterum), wordt de eventueel ontbrekende woordenkennis aangeboden en wordt gesproken over de uitvoering van de opdracht (hoe kun je iets vragen, hoe formeel of informeel moet je zijn). Ook het doel van de opdracht wordt duidelijk gemaakt. Het studieceterum kan een rol vervullen in de voorbereiding op de opdrachten. De cursisten zijn begonnen met een studievaardigheidsmodule en weten waar het materiaal in het studieceterum staat en hoe een en ander werkt.

De uitvoering van de opdrachten (van de klassikale Taalervaringsroute) vindt individueel of in groepjes plaats. Soms worden er met de hele groep excursies gehouden waar ook wel opdrachten aan vast zitten, maar deze vormen geen vast onderdeel van de Taalervaringsroute.

De verwerking van de buitenschoolse opdracht vindt plaats in de vorm van een nabespreking (in de klas) of verslaglegging (ingevulde opdrachtkaart of uitgebreider verslag, afhankelijk van de fase in het traject). De mentor bekijkt de verslagen en bespreekt deze van tijd tot tijd. In de nabespreking wordt zowel naar het proces (hoe ging het, in hoeverre is de Nederlandse taal gebruikt, was het leuk, moeilijk, etc.) als naar het produkt (de antwoorden) gevraagd.

Directe toetsing van het onderdeel buitenschools leren is lastig en vindt niet plaats. In feite gaat het hier om een werkvorm, waarvan verwacht wordt dat deze bijdraagt aan het halen van de niveautoets. Vroeger kregen cursisten 20 uur les per week, nu 10 uur, aangevuld met buitenschoolse opdrachten en zelfstandig werken in het Studiecentrum. Het is de bedoeling dat hiermee minstens het zelfde eindniveau wordt bereikt als destijds. Toetsing van het NT2-programma vindt plaats met behulp van zelfgemaakte faseringsstoetsen en curriculum-onafhankelijke Cito-toetsen.

De cursisten zeggen momenteel één keer (soms twee keer) per week een buitenschoolse opdracht te doen. Ze kunnen niet aangeven hoe lang ze daarmee bezig zijn. De opdracht wordt soms alleen gedaan (sommigen geven daar de voorkeur aan) en soms in groepjes. De meningen van cursisten over de mate van voorbereiding in de klas en het nut daarvan zijn verdeeld. Sommigen zeggen dat je je niet echt kunt voorbereiden, omdat je nooit van te voren weet hoe een gesprek zal lopen en of je de woorden kent. Ze proberen te roeien met de riemen die ze hebben op taalgebied en vinden dit ook een goede manier. Aan de hand van hun verslag vindt een nabespreking plaats over hoe het ging en wat moeilijk was. De nabespreking betreft niet alleen de uitvoering, maar ook inhoudelijke zaken.

### **3.1.6 De evaluatie van buitenschools leren**

Op School 1 heeft geen evaluatie van de invoering van buitenschools leren plaatsgevonden. De eigen inschatting is, dat cursisten waarschijnlijk op een hoger niveau te brengen zijn, dat buitenschools leren bijdraagt aan de maatschappelijke oriëntatie en aan het durven spreken. De cursisten lijken over het algemeen wel tevreden te zijn over de buitenschoolse opdrachten, hoewel sommigen wel enige angst ten aanzien van de uitvoering kennen (volgens de docenten). De geïnterviewde cursisten zijn positief over de buitenschoolse opdrachten. Ze denken er beter Nederlands door te leren en daar meer mogelijkheden toe te krijgen, ze leren over de Nederlandse cultuur en zeggen beter te gaan functioneren in het dagelijks leven. Sommigen doen er contacten door op,

sommigen overwinnen hun spreekangst. Overigens denken de cursisten het beste Nederlands te kunnen leren door op school de basis aangeboden te krijgen en daarnaast in de praktijk toe te passen door contact met mensen die de tweede taal spreken.

De docenten lijken overtuigd van de noodzaak van buitenschools leren. De organisatie die erbij komt kijken, maakt deze vorm van lesgeven wel zwaarder. In de praktijk blijkt succesvolle invoering van buitenschools leren afhankelijk van de volgende voorwaarden:

Voorwaarden met betrekking tot de cursisten:

- De cursist moet studievast zijn.
- Volgens een docent moeten de cursisten bovendien enige basiskennis van het Nederlands hebben, gemotiveerd zijn om te leren en bereid zijn tot praten (dat wil zeggen niet te angstig zijn). De andere docenten/mentoren vinden dat de opdrachten voldoende differentiatiemogelijkheden bieden om aan eventuele problemen rond de uitvoering van opdrachten tegemoet te komen.
- De opdrachten moeten aansluiten bij de belevingswereld van cursisten.

Voorwaarden met betrekking tot de docenten:

- De docent moet anders met cursisten omgaan: hij/zij moet regisseur zijn van het leerproces.
- De docent moet gemotiveerd en enthousiast zijn.

Voorwaarden met betrekking tot het programma:

- De school moet de benodigde faciliteiten bieden, zoals een open leercentrum (studiecentrum), waar materiaal is om zaken voor te bereiden.
- De buitenschoolse opdrachten moeten een geïntegreerd deel van het curriculum vormen.

Voorts zou het aanbeveling verdienen dat instanties (waar cursisten naar toe gestuurd worden) van te voren op de hoogte gesteld worden. Overigens gebeurt dit soms ook en bovendien worden er notities op de opdrachtkaarten gezet om aan te geven dat het hier om een buitenschoolse opdracht gaat.

De invoering van buitenschools leren kent de volgende problemen/kinderziektes:

- het vereist een hoop organisatie en administratie;
- voor docenten is deze vernieuwing lastig, maar dit geldt voor elke vernieuwing;
- de afstemming van de juiste opdracht voor de juiste cursist (qua taalniveau) is soms lastig;
- er zijn nog niet voldoende opdrachten voor fase 3 en 4 (Cito-niveaus).

## **3.2 School 2**

### **3.2.1 Inleiding: een beschrijving van de school**

School 2 is een samenwerkingsverband dat in 1992 ontstond tussen een instelling voor Voortgezet Algemeen Vormend Volwassenenonderwijs (VAVO) en een instelling voor Basiseducatie (BE). Aan School 2 wordt Nederlands als tweede taal gegeven. Het samenwerkingsverband kwam tot stand om de instroom en doorstroom van NT2-cursisten te vergemakkelijken.

Het gezamenlijke NT2-programma ziet er als volgt uit:

cursussen voor BE-cursisten:

- alfabetiseringsgroepen
- cursussen voor langzaam lerende cursisten
- cursussen voor snel lerende cursisten
- voor sterke BE-cursisten en zwakke VAVO-cursisten samen:
  - L-niveau cursussen
  - voor VAVO-cursisten:
    - M-niveau: ingangseis vooropleiding middelbaar diploma
    - H-niveau: ingangseis vooropleiding HBO of Universiteit
  - cursussen algemene (sociale) redzaamheid
  - cursussen professionele/educatieve redzaamheid.

Na het eerste jaar zijn de cursisten op H-niveau normaliter uitgestroomd. De groepen op L- en M-niveau worden dan hergegroepeerd in de verschillende redzaamheidskursussen. De lessen worden zowel door BE- als VAVO-docenten gegeven. Daarnaast zijn er taalervaringsstages binnen de BE mogelijk, in eerste instantie bedoeld voor langzaam lerende cursisten. Binnen de NT2-opleidingen BE komen de cursisten uit meer dan 60 verschillende herkomstlanden. Cursisten uit Turkije en Marokko vormen de grootste groepen. 60 procent van de cursisten is tussen de 20 en 40 jaar. Het opleidingsniveau van de cursisten loopt uiteen van geen opleiding tot enkele jaren voortgezet onderwijs. De verblijfsduur in Nederland bij instroom kan variëren van één week tot tien jaar. De meeste cursisten komen binnen via instanties, met name via het arbeidsbureau, de sociale dienst en bureau nieuwkomers. Daarnaast komen cursisten binnen via mond tot mond reclame. De afgelopen drie jaar is er een ontwikkeling van vrijwillig naar verplicht. Veel cursisten komen via inburgeringscontracten (verplicht) binnen: in het jaarverslag 1995 van de instelling voor BE wordt vermeld dat 40 procent van de cursisten is doorverwezen door instanties.

De intake bestaat uit een persoonlijk intakegesprek en een Cito-toets (niet hoog gewaardeerd, maar nog wel gebruikt). Plaatsing gebeurt op basis van de toetsgegevens, de vooropleiding, de taalvaardigheid, de motivatie (sociaal, educatief, professioneel), de studievaardigheid en persoonlijke factoren. De eerste

fase (tot Cito-niveau 2) is de algemene basis. Vanaf Cito-niveau 2 kan een cursist een professionele stroom volgen. Wensen van cursisten worden in principe meegenomen. Sinds de verplichting van de gemeente is het zo snel mogelijk opleiden richting een beroep erg belangrijk geworden.

Binnen het VAVO zijn de grootste groepen cursisten afkomstig uit Bosnië (afnemend in aantal), Irak, Iran, Somalië, Turkije en Marokko. De gemiddelde leeftijd ligt tussen de 25 en 30 jaar. De spreiding loopt van 16 tot 60 jaar. De gemiddelde vooropleiding is een afgeronde opleiding voortgezet onderwijs. De spreiding loopt van vier jaar voortgezet onderwijs (de toelatingseis) tot een universitaire opleiding. De verblijfsduur in Nederland bij instroom kan variëren van één week tot tien jaar.

Meer dan de helft van de cursisten komt binnen via het arbeidsbureau, vluchtelingenwerk, inburgeringsprojecten. Anderen komen binnen via kennissen of open dagen. De intake gebeurt in samenwerking met de instelling voor BE: een intakegesprek en een Cito-instaptoets. Afhankelijk van de vooropleiding, de kennis van het Nederlands en de wensen met betrekking tot het volgen van verdere scholings- en beroepswensen wordt een traject bepaald. Indeling in de groep gebeurt op basis van de toetsuitslag.

### **3.2.2 De invoering van buitenschools leren: voorgeschiedenis**

Er waren zowel binnen de instelling voor VAVO als binnen de instelling voor BE drie belangrijke motieven om buitenschools leren in te voeren. De volgende motieven zijn genoemd (onder meer in de docentenhandleiding behorend bij het materiaal voor buitenschools leren):

- a. Pedagogisch: het leren op school staat bij veel NT2-cursisten ver van het leren buiten school. De meeste NT2-cursisten gaan buiten lestijd om met landgenoten en spreken daardoor in de praktijk weinig Nederlands. Bovendien bieden de huidige NT2-lesmethoden de cursisten nog te weinig transfermogelijkheden om het geleerde binnen de les ook buiten de les uit te proberen.
- b. Politiek: door verschillende beleidsmaatregelen zijn instellingen voor volwasseneneducatie genoodzaakt om te werken met wachtlijsten en het aantal contacturen te verminderen. Er is dus ook druk van buitenaf om het taalleerproces effectiever te laten verlopen.
- c. Sociaal: voor veel NT2-cursisten is het moeilijk om contacten te leggen 'buiten de eigen sociale kring' d.w.z. met autochtone Nederlanders.

Gezien het bovenstaande is een versnelling van het taalleerproces, met meer oefenmogelijkheden buiten de school een belangrijke doelstelling van de onderwijsvorm buitenschools leren. Daarnaast wordt buitenschools leren waarschijnlijk mede gezien als instrument om de sociale integratie van allochtonen te bevorderen. Bij de taalervaringsstages speelt ook de



maatschappelijke integratie een rol. Deze taalstages zijn ingevoerd omdat langzaam lerende cursisten stagneerden en geen perspectief op werk of een vervolgopleiding hadden.

Het idee om buitenschools leren in te voeren kwam van de medewerkers van de instelling voor VAVO en de Adviesgroep voor Educatie en Beroepsonderwijs (AEB). De samenwerking tussen deze twee instellingen leidde in 1994 tot een project buitenschools leren. In november 1994 vond een eerste bijeenkomst van docenten in de vorm van een studiemiddag plaats. Tijdens deze middag is gediscussieerd over het belang van buitenschools leren voor verschillende groepen cursisten en over de wenselijkheid en haalbaarheid van de invoering van buitenschools leren op. Ook zijn er ideeën van docenten voor buitenschoolse opdrachten verzameld. De ideeën die tijdens deze bijeenkomst verzameld zijn, zijn door een werkgroep (met medewerkers van de instelling voor VAVO en de AEB) uitgewerkt tot proefmateriaal. Vanaf januari 1995 is het materiaal uitgetoetst in vier VAVO-groepen. In april 1995 is er een tweede bijeenkomst geweest om het materiaal bij te stellen. In november 1995 is de uitgewerkte map 'Buitenschools Leren, Cito 1-3' verschenen. De eerder genoemde werkgroep besloot om ook een map buitenschools leren te maken voor Cito-niveau 4-5. Deze map is in juni 1996 verschenen. In mei 1996 is het rapport 'Buitenschools leren: een case-study naar de effecten van buitenschools leren op het gebruik van het zelfstandig leervermogen van tweede-taalleerders' van Gabri van Sleuwen (medewerkster van de AEB) verschenen (zie hierover 3.2.6 De evaluatie van buitenschools leren). Buitenschools leren is nu ingevoerd in alle VAVO dagcursussen, hoewel nog niet systematisch binnen de cursussen op H-niveau.

Binnen de BE is pas begin dit schooljaar officieel gestart met de invoering van buitenschools leren. Men bevindt zich nog in de proeffase. Er wordt uitgezocht wat de resultaten van buitenschools leren zijn bij snel en langzaam lerende cursisten en of buitenschools leren voor alle groepen wenselijk is. In het schooljaar 1995-1996 zijn de opdrachten uit de mappen voor het VAVO facultatief gebruikt bij BE-cursisten. Buitenschools leren is ook uitgetoetst in de zogenaamde 'wijkgroepen' (laagdrempelig onderwijs tot Cito-niveau 2, dat plaats vindt in de woonwijken van vrouwen die vanwege man en/of kinderen thuis moeten blijven). In 1996 zijn er voor de BE buitenschoolse opdrachten ontwikkeld door de BE-werkgroep 'Buitenschools leren' en verschenen in een map bedoeld voor Cito-niveau 0-1. De map Cito 1-2 is nog in de maak. Sinds het begin van het schooljaar 1996-1997 is buitenschools leren ingevoerd bij twee pilot-groepen.

Daarnaast zijn er binnen de BE taalervaringsstages. Deze zijn tot stand gekomen via een samenwerkingsverband tussen de vrijwilligerscentrale en de instelling voor BE. Deze stages zijn zo geconstrueerd dat cursisten één dag per week stage lopen en één dag in de zes weken een zogenaamde 'terugkomles' hebben. De overige tijd volgen ze regulier taalonderwijs op de instelling voor BE.

Momenteel zijn deze stages ingevoerd bij één groep langzaam lerende cursisten. Het is de bedoeling dat dit traject dit schooljaar ingevoerd wordt bij alle BE-cursisten. Het programma ziet er dan als volgt uit: eerst regulier taalonderwijs (met buitenschools leren) en vervolgens een taalervaringsstage (met stage opdrachten).

### **3.2.3 Doelstellingen en doelgroepen**

De hoofddoelstelling is om de leereffecten van het NT2-onderwijs te vergroten. Dit wordt bereikt door een verbintenis te leggen tussen leren op school en leren buiten school, dat wil zeggen het bevorderen van transfer van les naar praktijk. Door buitenschoolse opdrachten uit te voeren ervaren cursisten de praktische waarde van de geleerde lesstof. Het zelfstandig leervermogen wordt ontwikkeld, dat wil zeggen: cursisten leren zelfstandig gebruik te maken van de taal en dragen meer verantwoordelijkheid voor hun eigen taalleerproces. Verwacht wordt, dat cursisten meer taalcontacten durven en kunnen leggen buiten de school. De mate waarin taalcontacten gelegd worden, heeft te maken met de mate waarin cursisten last hebben van spreekangst. Van buitenschoolse leren wordt ook verwacht, dat het de spreekangst vermindert. Kortom er wordt verwacht dat buitenschools leren effecten zal hebben op taalvaardigheid (vooral mondelinge taalvaardigheid), op leerhouding en op inzicht in het leerproces. De taalervaringsstages bieden cursisten bovendien de kans een beeld te krijgen van hoe het toegaat op de werkvloer.

De doelgroepen voor buitenschools leren zijn in principe alle BE- en VAVO-cursisten, met uitzondering van analfabeten: zij kunnen de opdrachten nog niet lezen. Over de noodzaak en geschiktheid van buitenschools leren voor alle doelgroepen lopen de meningen van de geïnterviewde docenten weinig uiteen. Sommige docenten vinden buitenschoolse opdrachten voor alle cursisten nodig, maar belangrijker voor de langzaam lerende BE-cursisten (met weinig zelfstandig leervermogen) dan voor de snel lerende BE-cursisten. Van deze snel lerende cursisten wordt verwacht dat ze op den duur de taal in de praktijk van alledag zullen gebruiken. Toch wordt het als belangrijk gezien om ook bij deze groep de koppeling tussen les en praktijk zo snel mogelijk te doen plaatsvinden. Voor VAVO-cursisten is buitenschools leren volgens sommige docenten zeker geschikt maar niet altijd noodzakelijk, bijvoorbeeld voor mensen die al veel taalcontacten hebben. Andere docenten vinden het ook voor deze groep nuttig: men kan meer inzicht krijgen in het zelfstandig leervermogen en de transfer van theorie naar praktijk zal bevorderd worden. Het nut van buitenschools leren lijkt het hoogst voor mensen die minder sociaal redzaam zijn. Voor heel laag opgeleiden zijn de opdrachten soms te moeilijk. Heel hoog opgeleiden zien er soms zelf het nut niet van in. Echter: in principe kan buitenschools leren voor alle groepen cursisten geschikt gemaakt worden.

De taalervaringsstages worden zeer geschikt geacht voor de doelgroep waar ze oorspronkelijk voor bedoeld waren (langzaam lerende cursisten met weinig perspectief). Men is van mening dat deze stages ook voor andere groepen geschikt zijn en men is ook bezig deze voor andere groepen in te voeren dan alleen voor langzaam lerende cursisten. Cursisten die geen buitenschools leren hebben gehad (in de vorm van opdrachten) blijken meer moeite hebben met de stage-opdrachten en met zelfstandig leren in het algemeen. Taalervaringsstages blijken dus geschikter voor cursisten die al ervaring hebben met buitenschoolse opdrachten.

De geïnterviewde cursisten zijn eveneens gevraagd naar wat in hun ogen het doel van de buitenschoolse opdrachten is. Zij geven als doel aan: meer contact met mensen krijgen, de taal en het leven in Nederland leren kennen, beter te leren spreken en zelfstandig te kunnen werken.

### **3.2.4 Buitenschools leren en het curriculum**

Het project buitenschools leren is begeleid door één van de geïnterviewden. Er zijn mappen met buitenschoolse opdrachten gemaakt voor verschillende Cito-niveaus voor zowel de BE als het VAVO (zie ook 3.2.2). De buitenschoolse opdrachten sluiten aan bij de gebruikte NT2-methodes, te weten: IJsbreker (map Cito 0-2), Zestien Plus en Code Nederlands (map Cito 1-3).

De map voor Cito 4-5 sluit aan bij de methode Lezen, Las, Gelezen (deel 1 en 2) en Code Nederlands, deel 2.

In de mappen voor Cito 0-2 (de IJsbreker-mappen) zijn er consequent vijf buitenschoolse opdrachten bij de hoofdstukken gemaakt. Voor de map van Cito 1-3 geldt dat de opdrachten thematisch gerangschikt zijn. Code Nederlands heeft thema's die Zestien Plus ook heeft. In de handleiding buitenschools leren staat bij welke methode welke opdracht te gebruiken is.

Onder Cito-niveau 1 is buitenschools leren facultatief. Er zijn wel opdrachten. Docenten kunnen hiermee beginnen wanneer ze willen. Voor de L-groep (zie 3.2.1) wordt meestal pas met buitenschools leren begonnen op Cito-niveau 1. Bij de M-groep wordt meestal na 4-6 weken begonnen met buitenschools leren. Bij de gevorderden wordt wat eerder begonnen. Voor de BE-groepen is er eerst een kort opvangprogramma, waarin een basiswoordenschat wordt aangeboden. Daarna wordt gestart met buitenschoolse opdrachten.

Over de opbouw in moeilijkheidsgraad stemmen de meningen van de coördinator enerzijds en de docenten anderzijds niet geheel overeen. Volgens de coördinator VAVO hangt de opbouw samen met de thema's in de methode, waarbij de taalfuncties in moeilijkheidsgraad oplopen. De opdrachten worden steeds minder gestuurd, de instructies moeilijker. Bij elk thema wordt getracht elke vaardigheid (luisteren, spreken, lezen, schrijven) in de buitenschoolse opdrachten aan bod te laten komen. De meeste opdrachten integreren twee of drie

vaardigheden. De docenten vinden niet dat de opdrachten duidelijk moeilijker worden. Ze volgen zuiver op de thema's. De verslaglegging over de opdrachten wordt wel moeilijker.

Volgens de geïnterviewde die nauw betrokken is geweest bij de ontwikkeling van buitenschools leren is er gekozen voor een opbouw in thema's. Maar per thema zijn de opdrachten verschillend in moeilijkheidsgraad. De docent moet uitzoeken welke opdrachten bij welke cursisten passen.

De opdrachten behorend bij de taalervaringsstages zijn gemaakt door een docente die daarvoor geput heeft uit bestaand materiaal. De opdrachten worden gebruikt naast de methodes *Manieren van Praten*, *Versta je Vak* en *Wat je Zegt*. Het programma 'Taalervaringsstages' is door haar ontwikkeld, maar staat niet van te voren vast. De ervaringen en taalbehoeften van de cursisten worden in de zogenaamde 'terugkomles' besproken, waarop de volgende les afgestemd wordt. Vanaf het begin van het taalervaringstraject worden er opdrachten gegeven. In eerste instantie zijn er algemene opdrachten die de hele groep maakt. Later komen er individuele stage-opdrachten bij die toegespitst zijn op de wensen en behoeften van de individuele cursist. Aan een opbouw in de opdrachten en differentiatie wordt nog gewerkt.

De cursisten vinden de opdrachten over het algemeen goed aansluiten bij het dagelijks leven, behalve in sommige gevallen (opdrachten over kindervoeding voor iemand die geen kinderen heeft). Ook vinden ze de opdrachten bij de methode passen.

### **3.2.5 De organisatie rond buitenschools leren**

De meeste VAVO-cursussen bestaan uit 15 contacturen, 6 uren open leercentrum en 3 uren buitenschools leren per week. Deze 3 uren staan officieel voor de uitvoering van de opdracht. In de praktijk varieert dit aantal uren nogal. Per week wordt één buitenschoolse opdracht gegeven. Voor de voorbereiding en nabespreking wordt in totaal ongeveer één uur per week uitgetrokken. De voorbereiding bestaat uit het doornemen van de opdracht, soms een rollenspel uitvoeren (bij spreekopdrachten) en formuleringen van mogelijke vragen en antwoorden bespreken. In de methode is de woordenschat behorende bij een bepaald onderwerp al behandeld, evenals de taalfuncties. De uitvoering van de opdrachten gebeurt vaak in groepjes van twee of drie, maar ook wel alleen. Bij de nabespreking komen de eventuele problemen naar voren en wordt gepraat over mogelijke strategieën om het een volgende keer beter te doen. Van de buitenschoolse opdracht wordt verslag gedaan in de vorm van het invullen van een formulier, behalve bij spreekopdrachten. Schriftelijke opdrachten worden gecorrigeerd. Spreekopdrachten worden nabesproken. Bij de nabespreking gaat het om positieve en negatieve ervaringen en de aanpak. Soms krijgen de cursisten een zelfbeoordelingskaart (of zelfevaluatie formulier). Het is teveel om dit elke

keer te doen: dat wil zeggen cursisten vinden het vervelend en het brengt (te) veel werk voor de docent met zich mee. Toetsing van de buitenschoolse opdrachten vindt niet plaats. Wel wordt bijgehouden of de opdrachten uitgevoerd zijn. Bij het normale programma vindt toetsing wel plaats (met methode-gebonden toetsen). De geïnterviewde VAVO-cursisten bereiden zich nauwelijks voor op de opdracht. De docent legt uit wat de bedoeling is, praat over het onderwerp, beantwoordt vragen. Soms is de taal om de opdracht uit te kunnen voeren in de les geleerd, soms niet. De uitvoering bedraagt 1 á 2 uur per week. De opdrachten worden in de klas nabesproken, dat wil zeggen: de antwoorden worden besproken en eventueel wat er moeilijk was. Eén docent geeft het werk gecorrigeerd terug en legt de fouten uit.

Binnen de BE wordt er in de NT2-cursussen één buitenschoolse opdracht per week gegeven. De voorbereiding duurt ongeveer 15 à 20 minuten. Het gaat hier om een voorbereiding op het uitvoeren van de opdracht, het onderwerp en het doel van de opdracht en eventueel op taalstructuren (formuleringen). De woordkennis is al in het betreffende hoofdstuk in de methode aangeboden. Het is de bedoeling dat cursisten de opdrachten alleen uitvoeren, maar het gebeurt ook wel in tweetallen. De nabespreking duurt ongeveer een half uur. De cursisten hebben soms een zelfevaluatie formulier moeten invullen. Op het opdrachtformulier is ingevuld hoe de aanpak was en welke kennis verworven is. Dit wordt nabesproken in de klas (soms individueel). Eén docent zei de opdracht te bespreken aan de hand van een voorbeeld (een ingevuld opdrachtformulier). Er wordt gecontroleerd en bijgehouden of cursisten de opdrachten uitvoeren. Directe toetsing van buitenschools leren vindt niet plaats. Buitenschools leren wordt als werkvorm (oefenen) gezien. De vorderingen van cursisten worden wel getoetst. De tot nog toe gebruikte Cito-toets wordt afgeschaft. Men wil niveauvorderings-toetsen invoeren.

Bij de taalervaringsstages is er één keer in de zes weken een 'terugkomles' (2,5 uur) waarin de voor- en nabespreking van de opdrachten plaatsvindt. De voorbereiding bestaat uit uitleg van het doel van de opdracht en de instructies, bespreken van de manier van praten (formeel vs. informeel), voorbereiding op het uitvoeren van de opdracht, bijvoorbeeld te gebruiken strategieën (hoe bereid je je voor op een interview, wat doe je als iemand dialect spreekt, etc.). De nabespreking is meer doelgericht dan taalgericht, dat wil zeggen dat de vraag of men bereikt heeft wat men wilde ook is bereikt. Dit wordt meestal in twee groepjes besproken (beginners en gevorderden), maar ook wel klassikaal. Tijdens de 'terugkomles' vinden ook oefeningen in taal- en sociale vaardigheden plaats, gebaseerd op problemen die naar aanleiding van opdrachten naar voren zijn gekomen. Er vindt geen toetsing plaats. De cursisten houden een dagboek bij. In samenwerking met de vrijwilligerscentrale (die de stageplaatsen organiseert) zal in de toekomst ook een evaluatie bij de werkgever plaatsvinden.

De geïnterviewde BE-cursisten besteden één à twee uur per week aan de uitvoering van de buitenschoolse opdracht. Bij de taalervaringsstage is dit één uur per maand. De voorbereiding bestaat uit vertellen wat je moet doen. Dit wordt niet als 'te weinig voorbereiding' ervaren. De docenten corrigeren de ingevulde opdrachtformulieren. Op de 'terugkomles' bij de taalervaringsstages wordt de opdracht nabesproken.

### **3.2.6 De evaluatie van buitenschools leren**

De eerder genoemde studie van van Sleuwen (Van Sleuwen, 1996) betreft een evaluatie van de opbrengsten van buitenschools leren op school 2. Het betreft hier een case-study. De belangrijkste conclusie uit deze case-study was, dat buitenschools leren drempelverlagend werkt: cursisten durven meer. Bij sommige cursisten wordt ook het zelfstandig leervermogen beter: ze gaan bewuster kijken naar leersituaties buiten de school. We moeten hierbij wel bedenken dat het onderzoek onder 14 cursisten is uitgevoerd.

Aan de geïnterviewde docenten is gevraagd naar hun oordeel over de onderwijsvorm buitenschools leren. De docenten zijn redelijk tot zeer tevreden over buitenschools leren. Buitenschools leren is echter nog niet echt een deel van de cultuur van de school. Volgens sommige docenten is het moeilijk om cursisten die de opdrachten vervelend of niet nuttig vinden, te motiveren. Vooral hoogopgeleiden zien het nut er niet van in (in mindere mate ook laag opgeleiden), als ze opdrachten moeten doen die ze uit zichzelf ook al doen (bijvoorbeeld naar het postkantoor gaan.) Sommige cursisten voeren de opdrachten niet uit. Voor mensen met kleine kinderen kunnen de buitenschoolse opdrachten een bezwaar zijn. Ook kunnen de kosten (het met de bus ergens naar toe moeten) een negatief punt zijn.

De geïnterviewde VAVO-cursisten vinden de buitenschoolse opdrachten over het algemeen nuttig en leerzaam. Soms zijn ze volgens een cursist ook te eenvoudig (door grote niveauverschillen in de groep) en hoeven er alleen ja/nee antwoorden gegeven te worden of alleen dingen overgeschreven te worden. Deze cursist zegt dat je leert hoe je moet spreken door de opdrachten uit te voeren, dat je leert luisteren, leert schrijven door het opdrachtformulier in te vullen en moeilijke teksten leert lezen door sommige opdrachten. Deze cursist kreeg meer zelfvertrouwen in het maken van contacten en ontwikkelde meer kennis over de Nederlandse maatschappij. Een andere cursist was vooral in het begin niet enthousiast. Ze ziet wel in dat het nuttig is voor de taalontwikkeling, maar wil geen opdrachten doen waarbij ze met vreemde mensen moet praten. Toch is ze minder bang geworden om Nederlands te spreken, maar dit komt volgens haar niet alleen door de opdrachten maar ook door wat je op school leert.

Een geïnterviewde BE-cursist die een taalervaringsstage volgde, rapporteerde dat hij door deze stage zijn angst om te spreken is kwijtgeraakt en heeft geleerd

hoe je dingen op een goede manier kunt zeggen. Daarnaast biedt de stage ook de mogelijkheid informatie te krijgen over het werk, dat wil zeggen over de daar heersende cultuur en over de woorden die nodig zijn om te kunnen functioneren. Een geïnterviewde BE-cursist die een cursus NT2 volgde, rapporteerde dat ze door de buitenschoolse opdrachten minder bang was om te spreken.

Gebaseerd op de ervaringen in de praktijk, zijn door de docenten en coördinatoren van deze school de volgende voorwaarden voor buitenschools leren geformuleerd:

Voorwaarden met betrekking tot de cursisten:

- De cursist moet gealfabetiseerd zijn.
- De cursist moet zeer gemotiveerd zijn.
- Er moet een zekere basistaalvaardigheid zijn. Je kunt bij echte beginners na ongeveer 5 à 6 weken beginnen met buitenschools leren.

Voorwaarden met betrekking tot de docenten:

- De docent moet gemotiveerd zijn.
- De docenten moeten een goede introductie op buitenschools leren krijgen, bijvoorbeeld via studiedagen.
- De docent moet ervoor zorgen dat eventuele opdrachten haalbaar zijn en dat de eisen die gesteld worden aansluiten bij wat de cursist op dat moment beheerst. Er moet een opbouw zijn van veilige opdrachten binnen de school naar opdrachten buiten de school.

Voorwaarden met betrekking tot het programma:

- Voor sommige opdrachten zou er contact opgenomen moeten worden met de betreffende instantie (bijvoorbeeld wanneer er 20 mensen naar de bibliotheek moeten).
- De buitenschoolse opdrachten moeten een geïntegreerd deel van het curriculum vormen.

De invoering van buitenschools leren kende op deze school de volgende problemen/kinderziektes:

- Veel cursisten doen de opdrachten niet. Voor docenten die nog weinig ervaring hebben met buitenschools leren is het lastig de cursisten hiervoor te motiveren.
- De koppeling tussen binnenschools en buitenschools leren moet duidelijker worden. Wat je de cursisten vraagt te doen, moet ook aan de orde zijn geweest in de les en nabesproken worden. Er moet bijgehouden worden of de opdrachten gedaan zijn en meewegen in de totaalbeoordeling van cursisten. Ook de koppeling tussen buitenschools leren en taalstage moet explicieter worden.

### 3.3 School 3

#### 3.3.1 Inleiding: een beschrijving van de school

School 3 is een onderdeel van een Regionaal Opleidingen Centrum (ROC), dat al op 1 augustus 1996 is ontstaan uit samenvoeging van verschillende instellingen voor VAVO, BE, MBO en Vormingswerk. Het totale ROC heeft plm. 11.000 cursisten en 900 personeelsleden. Er zijn ongeveer 650 NT2-cursisten.

Het ROC kent allerlei opleidingen. Binnen het NT2-onderwijs is er een avondopleiding en een dagopleiding. De avondopleiding is niet-intensief: er is één of twee avonden per week les. Er zijn cursussen voor beginners, half-gevorderden, gevorderden en examenkandidaten. De dagopleiding beslaat 15 à 20 lessen per week. Er zijn verschillende 'stromen': de N1-, N2-, F- en S-stroom. De N1- en N2-stroom leiden op tot respectievelijk Staatsexamen 1 en 2. De F-stroom is een flexibele stroom met veel zelfstudie, die opleidt tot Examen 1 of 2. De S-stroom leidt niet naar een examen.

De cursisten zijn afkomstig uit ongeveer 65 verschillende landen. Momenteel komen de grootste groepen uit Irak, Iran, Somalië, Turkije en Bosnië. De meeste cursisten zijn tussen de 25 en 35. De leeftijd varieert echter van 18-60 jaar. De cursisten komen via het Bureau Nieuwkomers, Vluchtelingenwerk, de Sociale Dienst (in totaal zo'n 90%) of uit zichzelf (ongeveer 10%) op de school terecht. Voor mensen die verwezen zijn, vindt de intake plaats bij Bureau Nieuwkomers. Er vindt een kort intake-gesprek plaats, waarin wordt gevraagd naar het voortraject (eerdere NT2-cursussen) Soms wordt een toets afgenomen (een van Cito-IAV-toetsen afgeleide toets). Bureau Nieuwkomers geeft het traject aan (professionele, educatieve of sociale redzaamheid) wat betreft lengte en intensiteit. Aan de hand van cursistenprofielen bepaalt de school welke stroom gevolgd kan worden.

#### 3.3.2 De invoering van buitenschools leren: voorgeschiedenis

Men is in eerste instantie met buitenschools leren begonnen, hoofdzakelijk omdat na een cursus van anderhalf à twee jaar het niveau nog onvoldoende was en de spreekvaardigheid tekort schoot. Bij mensen met veel taalcontact was dit veel minder een probleem. De verwachting was dat via taalcontact de taalverwerving vergroot kon worden. Ook merkten docenten dat er weinig aansluiting was tussen de school en het dagelijks leven van cursisten.



Veel cursisten hebben weinig taalcontact en leren dus in een 'klinische situatie'. Docenten wilden hun cursisten motiveren om het geleerde buiten de les in praktijk te brengen. Het idee om buitenschools leren (in de vorm van opdrachten of taalstages) in te voeren is bij andere scholen in de regio vandaan gekomen. Er zijn vervolgens een paar mensen vrijgemaakt om zelf materiaal te ontwikkelen (buitenschoolse opdrachten, behorend bij de methode Code Nederlands).

Buitenschools leren is in het 'Spoorboekje' (d.i. de uitwerking van het leerplan en de doelstellingen) opgenomen. De opdrachten zitten in een map en alle docenten hebben dit materiaal. Formeel zou er in alle groepen gewerkt moeten worden met de buitenschoolse opdrachten. In de praktijk gebeurde dit echter niet: men was niet enthousiast of zei er geen tijd voor te hebben. Er waren geen vaste uren voor ingeroosterd, het was een soort 'extraatje'. Buitenschoolse opdrachten werden voornamelijk in de N1- en N2-cursussen gedaan, in de andere cursussen niet.

Samenvattend is het werken met buitenschoolse opdrachten volgens de docenten geen succes geworden, omdat:

- de docenten het materiaal kant en klaar aangeleverd kregen, zonder stimulans om ermee te werken en ongelezen in de kast konden leggen;
- er geen aandacht besteed is aan implementatie en scholing (bijvoorbeeld een studiedag);
- er geen ruimte in het programma voor was;
- het een methode-onafhankelijk onderdeel was.

Er is nu een nieuw project op touw gezet: functionele taalvaardigheid/zelfstandig leren. Buitenschools leren vormt hier geen onderdeel van. Sommige opdrachten moeten buiten de school gedaan worden, maar de nadruk ligt steeds op het functionele aspect.

### **3.3.3 Doelstellingen en doelgroepen**

De belangrijkste doelstelling ten aanzien van buitenschools leren was: het creëren van situaties waarin cursisten taalcontact kunnen aangaan. Het zou extra mogelijkheden bieden om buiten de lessen Nederlands te leren. Verder werd buitenschools leren gezien als een opstapje naar een beroepsopleiding door een korte taalstage aan te bieden met een bepaalde taalopdracht, bijvoorbeeld een dagje meelopen op een opleiding waar examencursisten belangstelling voor hebben. Ook werd verwacht dat buitenschools leren de motivatie om Nederlands te leren zou vergroten en het taalniveau zou verhogen.

Hierboven is al opgemerkt dat buitenschools leren vooral in de N1- en N2-cursussen werd gedaan, maar dat niet alle docenten dit deden of doen. Over de geschiktheid van buitenschools leren voor alle cursisten varieert men van mening. Mensen met een Nederlandse partner hebben het niet nodig en ook hoger

opgeleiden hebben vaak al wel allerlei taalcontacten met Nederlanders. Die leggen zelf meer contacten, nemen meer initiatief en zijn minder afhankelijk van wat de docent aanlevert. Buitenschools leren is vooral nodig voor mensen met weinig taalcontact. Cursisten variëren in de mate van taalcontact. Sommige cursisten leven in besloten groepen en hebben heel weinig contact met Nederlanders. Dit geldt bijvoorbeeld voor Turken, Marokkanen en mensen uit Afrika. De leervaardigheid van mensen bepaalt wat ze oppikken. En ook hierin zijn volgens één van de docenten grote verschillen te zien tussen (groepen) cursisten: cursisten uit Zuid- en West-Europa begrijpen de methode en de werkwijze veel sneller. In het algemeen zouden hoger opgeleiden over een groter zelfstandig leervermogen en betere studievoordigheden beschikken. Als mensen zelf de mogelijkheden hebben om de taal te leren en veel taalcontact hebben, dan kan buitenschools leren achterwege blijven. Als voorbeeld is een groep Bosnische cursisten genoemd: zij hadden uit zichzelf al veel contacten met Nederlanders. Een andere docent vindt buitenschools leren in principe voor alle groepen geschikt. Echter, cursisten die drempelvrees hebben voeren de opdrachten vaak niet uit. Buitenschools leren is voor deze cursisten wel nodig, maar het zou op een andere manier moeten: meer begeleiding bij de buitenschoolse opdrachten.

Opvallend is, dat de geïnterviewde cursisten zelf, die allemaal hoog opgeleid zijn, buitenschoolse opdrachten erg belangrijk vinden (zie 3.3.6). Het gebruiken van taal in het dagelijks leven wordt door hen als doel van buitenschools leren geformuleerd.

### **3.3.4 Buitenschools leren en het curriculum**

De buitenschoolse opdrachten bij Code Nederlands zijn binnen de school zelf ontwikkeld. De opdrachten sluiten echter niet goed bij de methode aan. De opdrachten passen wel binnen het thema, maar er is geen duidelijke opbouw in moeilijkheidsgraad. Er wordt niet of nauwelijks meer mee gewerkt. Voorzover er nog aan buitenschools leren wordt gedaan, gebeurt dit in het kader van de methode Nieuwe Buren. In Nieuwe Buren wordt niet zoveel tijd besteed aan buitenschoolse opdrachten: de buitenschoolse opdrachten vormen ongeveer vijf procent van het geheel. Nieuwe Buren richt zich op het vergroten van de functionele taalvaardigheid. Buitenschoolse opdrachten liggen in het verlengde hiervan. De cursisten beginnen vrijwel meteen met veilige opdrachten binnen de school. De opdrachten lopen van gestuurd naar minder gestuurd.

De cursisten vinden de buitenschoolse opdrachten goed aansluiten bij wat ze in het dagelijks leven doen of moeten kunnen. Ze vinden de opdrachten ook goed passen bij de boeken die in de les gebruikt worden.

### **3.3.5 De organisatie rond buitenschools leren**

Uit het voorgaande is al duidelijk geworden dat de zelf ontwikkelde buitenschoolse opdrachten om verschillende redenen niet meer gebruikt worden. Bij de zelf ontwikkelde buitenschoolse opdrachten was er eigenlijk nauwelijks of geen sprake van een voorbereiding op de opdracht. Het 'naar buiten gaan' was het doel. De nabespreking was meestal een klasgesprek, gericht op zelfbeoordeling. De nabespreking varieerde van weinig tijd tot hele lessen. De talige verwerking bleef vaak in de lucht hangen.

Zoals hierboven al vermeld is, is het buitenschools leren vervangen door de methode Nieuwe Buren, waarbij de functionele taalvaardigheid centraal staat. Bij Nieuwe Buren worden de cursisten heel erg aan het handje genomen bij de voorbereiding en evaluatie, aldus een docent. De voorbereiding is gericht op het doel van de taak, het onderwerp (de situatie), de taak zelf ('wat ga je doen') en het werkplan ('hoe ga je werken'). De talige voorbereiding gebeurt grotendeels in de voorgaande lessen of wordt zo zondig bij de opdracht zelf gegeven. De voorbereiding kost per opdracht ongeveer 20 minuten. De uitvoering vindt meestal (en zeker in het begin) in tweetallen plaats. Dat biedt meer ondersteuning. Bij de evaluatie gaat het vooral om het proces: wat ging er goed/fout, hoe was de communicatie, kwam de boodschap over, hoe reageerde de ander, etc. De nabespreking duurt ongeveer 30 minuten per opdracht. Er zijn geen vaste personen of organisaties betrokken bij de buitenschoolse opdrachten.

De cursisten vinden dat er te weinig buitenschoolse opdrachten worden gedaan. Eén cursist heeft er pas één gedaan (in ruim één jaar), een tweede cursist zegt slechts éénmaal per maand een opdracht te krijgen en een derde cursist maakt geen onderscheid tussen buitenschoolse opdrachten en de gesprekken die hij uit zichzelf in het Nederlands voert.

De voorbereiding in de klas betreft het praten over het wat en hoe van de opdracht. Sommige cursisten zoeken zelf woorden en/of zinsstructuren op.

### **3.3.6 De evaluatie van buitenschools leren**

Het zelf ontwikkelde materiaal is voor buitenschools leren is niet geëvalueerd. Voor zover er buitenschoolse opdrachten plaats vinden, zitten deze in de methode Nieuwe Buren. Een evaluatie van het werken met deze methode heeft niet plaatsgevonden. Er zijn wel verwachtingen ten aanzien van de effecten: verwacht wordt dat deze methode een bijdrage zal leveren aan het verhogen van het taalniveau. De opbrengst van buitenschoolse opdrachten laat zich volgens de docenten niet meten. Men heeft wel gemerkt - en ook in sectievergaderingen gehoord - dat het werken met buitenschoolse opdrachten een positieve uitwerking op de sfeer in de groep kan hebben. Als cursisten heel enthousiast zijn, kan dat de sfeer heel erg verbeteren.

Docenten zijn niet zo tevreden over buitenschoolse opdrachten, óók niet over die in Nieuwe Buren. Met name in het begin van de methode zijn de opdrachten

niet altijd zo functioneel. Kortom: de opdrachten vallen tegen en er zijn te weinig opdrachten, en er is een drempel bij cursisten om contact met anderen aan te gaan. Eén docent vindt buitenschoolse opdrachten wel belangrijk, maar vindt dat het op een andere manier zou moeten. Docenten moeten meer tijd krijgen om mee te gaan, in kleine groepjes bijvoorbeeld.

Volgens de docenten vinden sommige cursisten de buitenschoolse opdrachten wel leuk en anderen niet. De geïnterviewde cursisten vinden buitenschoolse opdrachten heel belangrijk. Ze vinden het belangrijk om in de praktijk te kunnen oefenen en om angsten te overwinnen. Eén cursist vindt dat er te weinig buitenschoolse opdrachten zijn. De cursisten vinden dat ze ervan leren: in de praktijk gaat het altijd anders dan in een les, je leert gemakkelijker praten, het geeft zelfvertrouwen als je dit soort opdrachten kunt uitvoeren. De cursisten vinden dat ze het beste Nederlands kunnen leren via de school en via contacten met Nederlanders (op het werk of in het dagelijks leven).

Voor succesvolle invoering van buitenschools leren is in eerste instantie integratie in het totale programma een voorwaarde. In Nieuwe Buren vormt buitenschools leren een onderdeel van het totale programma, daar is het één geheel. Voor de cursist is het belangrijk dat dit onderdeel in het boek staat; dan hoort het erbij, vindt men. De manier van presenteren aan de cursist is belangrijk. Bovendien wordt het in Nieuwe Buren inhoudelijk veel meer gekoppeld aan wat eerder aan de orde is geweest. Bij de opdrachten bij Code Nederlands is dat niet zo. Het vocabulaire is wel aangeboden, maar het hangt eraan in plaats van dat het erbij hoort.

Andere voorwaarden voor buitenschools leren die genoemd werden op school 3:

Voorwaarden met betrekking tot de cursisten:

- Het doel van de opdrachten moet voor de cursisten duidelijk en functioneel zijn.
- Er is meer begeleiding voor cursisten nodig, met name in het begin (als docent meegaan met groepjes van 3 à 4 cursisten).
- De cursisten moeten een zeker minimum aan taalvaardigheid hebben. Als je er te snel mee begint, kunnen cursisten 'dichtklappen' en verliezen ze hun motivatie.

Voorwaarden met betrekking tot de docenten:

- Er moet veel aandacht zijn voor implementatie bij docenten.
- Er moet een goede docentenhandleiding zijn.
- De docenten moeten voldoende tijd krijgen voor goede begeleiding.

Voorwaarden met betrekking tot het programma:

- Er moet goed, op de plaatselijke situatie afgestemd materiaal zijn, zowel voor cursist als docent. Dit moet uitgetest zijn.
- De opdrachten moeten motiverend zijn. Het moet binnen functionele taalvaardigheid vallen. De opdrachten moeten zinnig zijn.
- Er is voortdurende aandacht en ontwikkeling nodig.

- Er moet vanaf het begin van een cursus mee gewerkt worden, en niet opeens op de helft van de cursus een andere didactische aanpak.
- Het doel van de opdrachten moet functioneel zijn en voor de cursisten duidelijk.
- De cursisten moeten in het programma eerst de benodigde talige kennis (woordenschat, etc.) aangeboden hebben gekregen.
- Er zouden vaste mensen/instanties bij betrokken moeten worden. Nu zijn de reacties van Nederlanders vaak onvriendelijk en gehaast.

Volgens één docent tenslotte, is buitenschools leren maar een onderdeel van het programma en moet je het niet verheerlijken. Zijn visie is, dat je buitenschools leren als middel moet zien, nooit als doel en dat je het ook achterwege moet kunnen laten.

### **3.4 Conclusies en aanbevelingen op basis van de literatuurstudie en de praktijkbeschrijvingen**

Zoals uit de literatuurstudie is gebleken, is er - zowel in Nederland als in het buitenland - weinig bekend over buitenschools leren als onderwijsvorm in de reguliere onderwijspraktijk. Buitenschools leren kan echter wel geplaatst worden in een breder kader: die van strategieën bij het leren van een tweede taal of de ontwikkeling van het zelfstandig leervermogen. Buitenschoolse opdrachten zijn een manier om de op school opgedane kennis toe te passen in de praktijk en daarmee transfer te bewerkstelligen, de cursisten te leren omgaan met affectieve eisen en cursisten te doen ervaren dat er ook buiten de school leermogelijkheden zijn, zodat ze meer verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces leren te nemen. Het gaat hierbij om het (aan)leren van metacognitieve strategieën.

Om de effectiviteit van buitenschools leren met het oog op de hierboven geformuleerde doelen (met als einddoel de bevordering van de ontwikkeling van taalvaardigheden) vast te kunnen stellen, is onderzoek nodig naar de effecten op leerlingniveau. In deze verkennende studie is dit aspect niet onderzocht. De praktijkbeschrijvingen zijn een beschrijving van enkele instellingen van volwasseneneducatie, die de onderwijsvorm buitenschools leren al dan niet met succes hebben ingevoerd. Het gaat hierbij om een beschrijving van de onderwijsvorm buitenschools leren wat betreft inhoud, doelstellingen, inbedding in het curriculum, organisatie, gebruikte materialen en verwachte opbrengsten. Het onderzoek is verkennend ten aanzien van de effecten van de invoering van buitenschools leren op school- en docentniveau. Binnen één van de onderzochte instellingen is de invoering van buitenschools leren geen succes geworden. Hier heeft feitelijk ook geen implementatie plaats gevonden. Binnen de andere twee instellingen heeft wel implementatie plaats gevonden: er zijn studiedagen geweest voor docenten, er is materiaal ontwikkeld, de buitenschoolse opdrachten maken

deel uit van het curriculum. De effecten van de invoering van buitenschools leren op docentniveau zijn nog onvoldoende vastgesteld. De geïnterviewde docenten stonden achter de invoering van buitenschools leren. De vraag in hoeverre binnen de lessen voldaan wordt aan een didactische aanpak die tegemoet komt aan de in de literatuur gestelde eisen betreffende het aanleren van strategieën om daarmee het verwerven van taalvaardigheden te bevorderen, is vooralsnog niet eenduidig te beantwoorden. Hiertoe is het in eerste instantie noodzakelijk om een 'ideaal' curriculum en didactische aanpak van buitenschools leren op te stellen. In hoofdstuk 4 wordt hiertoe een aanzet gegeven: de bevindingen uit het onderzoek worden vertaald in een werkplan 'buitenschools leren'.

Het verdient aanbeveling onderzoek te doen naar het feitelijke onderwijs betreffende de onderwijsvorm buitenschools leren, waarbij observaties van lessen aan de hand van een observatieschema dat gebaseerd is op dit werkplan, noodzakelijk zijn. Voorts is onderzoek nodig naar de effecten van de onderwijsvorm buitenschools leren op leerlingniveau. De voorkeur zou uitgaan naar experimenteel onderzoek, waarin verschillende aanpakken (met en zonder buitenschools leren) met elkaar vergeleken worden op effectiviteit in termen van leerlingprestaties. Ook valt te denken aan een vergelijking van verschillende bestaande cursussen (met en zonder buitenschools leren), waarbij groepen cursisten gematched worden. Om voldoende aantallen gematchte cursisten te krijgen, zullen er verschillende leerkrachten en waarschijnlijk scholen bij een dergelijk onderzoek betrokken moeten worden. Nadelig is, dat dit een grote variatie in onderwijsaanpak met zich zal meebrengen. Daar de meningen over de geschiktheid of noodzaak van buitenschoolse opdrachten voor verschillende cursisten enigszins verdeeld zijn, zal ook deze factor in verder onderzoek betrokken moeten worden.

De onderzoeksvraag "*Hoe kan buitenschools leren bijdragen tot meer efficiënte en effectieve taalverwerving en als gevolg daarvan tot versterking van de capaciteit in de volwasseneneducatie?*" kan vanuit de literatuur en de praktijkbeschrijvingen als volgt beantwoord worden.

Buitenschools leren lijkt bij te kunnen dragen tot een meer efficiënte en effectieve taalverwerving, wanneer aan een aantal voorwaarden - zoals geformuleerd in de literatuurstudie en in de praktijkbeschrijvingen - wordt voldaan. Uit de praktijkbeschrijvingen blijkt dat de invoering van buitenschools leren niet overal een succes is geworden. Op scholen waar de invoering wel geslaagd is, kan ook nog het een en ander verbeterd worden. Hier blijkt dat er aan het materiaal nog veel kan verbeteren, dat nog niet alle docenten voldoende deskundig of vaardig zijn en dat de onderwijsvorm nog niet overal voldoende is ingebed in het curriculum. De eerste ervaringen met buitenschools leren op scholen waarvan wel over een geslaagde invoering gesproken kan worden, zijn positief: cursisten denken er beter Nederlands door te leren en daar meer mogelijkheden voor te krijgen. Vooral draagt buitenschools leren bij tot het

overwinnen van spreekangst, tot het op de hoogte raken van de Nederlandse cultuur en het beter functioneren in het dagelijks leven. De cursisten denken bovendien dat ze het beste Nederlands kunnen leren door op school de basis aangeboden te krijgen en daarnaast in de praktijk toe te passen door contact met mensen die de tweede taal spreken. Uit onderzoek naar leerpreferenties (o.a. Willing, 1989) en naar succesvolle manieren waarop volwassenen een tweede taal leren (Nunan, 1991) komt eveneens naar voren dat cursisten dit een goede manier van leren vinden en de tweede taal op deze manier ook daadwerkelijk verwerven. Ook de docenten zijn overwegend positief over de mogelijkheden van buitenschools leren, zeker gezien de doelstelling om binnen afzienbare tijd de kennis te laten opdoen die noodzakelijk is om op sociaal gebied, binnen een verdere opleiding of op het werk goed te kunnen functioneren. Gezien deze doelstelling wordt buitenschools leren zelfs als noodzakelijk gezien. In hoeverre buitenschools leren leidt tot een versterking van de capaciteit van de volwasseneneducatie, is nog de vraag. Het aantal contacturen kan door de invoering van buitenschools leren mogelijk verminderd kan worden, aan de andere kant lijkt er sprake te zijn van een taakverzwaring voor docenten.

In het volgende hoofdstuk worden de bevindingen uit het onderzoek ten behoeve van het onderwijs samengevat en vertaald in aanbevelingen voor de onderwijspraktijk en de invoering van buitenschools leren. Dit werkplan heeft een tweeledig doel: het is een leidraad voor de invoering van buitenschools leren, zodat deze onderwijsvorm kan bijdragen tot meer efficiënte en effectieve taalverwerving, en het biedt een inhoudelijk kader voor verder onderzoek naar buitenschools leren als onderwijsvorm.

#### **4. AANZET TOT EEN WERKPLAN BUITENSCHOOLS LEREN**

*Maaïke Kila, Marie Stevenson en Simon Verhallen*

Er kunnen binnen onderwijsinstellingen verschillende redenen zijn om buitenschoolse leeractiviteiten in een leerprogramma op te nemen. De redenen hangen samen met de wens tot onderwijsvernieuwing en een verhoging van leereffecten van het NT2-onderwijs. Hoewel de onderzochte scholen nog geen gelegenheid hebben gehad om de opbrengsten van buitenschoolse leeractiviteiten meetbaar te maken of om de voortgang in groepen met buitenschools taalleren te vergelijken met de voortgang in andere, vergelijkbare, groepen zonder buitenschools leren, zijn er voldoende redenen om de methodieken verder uit te werken en ook voor andere scholen beschikbaar te maken. Dit doen wij in de vorm van een werkplan. Hierin worden inzichten uit de voorgaande literatuurstudie en gevalbeschrijvingen bijeengebracht. Het werkplan kan beschouwd worden als handreiking aan docenten die buitenschools leren willen gebruiken als werkvorm om de tweede-taalverwerving van hun cursisten te optimaliseren. In paragraaf 4.1 geven we een overzicht van algemene en geïndividualiseerde doelstellingen die met behulp van buitenschools leren nagestreefd zullen worden. Paragraaf 4.2 behandelt variaties in doelgroepen en de waarde van buitenschools leren voor diverse groepen. In paragraaf 4.3 gaan we in op het curriculum: er wordt een overzicht van activiteiten en materialen gegeven en er wordt een beeld gegeven van de didactische opbouw van activiteiten. In 4.4 bespreken we hoe de koppeling tussen binnen- en buitenschools leren kan worden gelegd: we beschrijven de verschillende aspecten van de voorbereidende en afsluitende fase. In 4.5 wordt aandacht gegeven aan de wijze waarop opbrengsten van buitenschools leren zichtbaar gemaakt kunnen worden. De organisatie die nodig is voor het integreren van buitenschools leren in het leerprogramma komt in 4.6 aan de orde. Tot slot geven we een overzicht van stappen die genomen moeten worden bij invoering van buitenschools leren in het tweede-taalonderwijs. Bij de samenstelling van dit hoofdstuk hebben we veel en dankbaar gebruik gemaakt van de ervaringen en de leermiddelen van de in het onderzoek beschreven scholen (zie hoofdstuk 2 en 3). Voorts zijn er de afgelopen jaren artikelen over buitenschools leren gepubliceerd met waardevolle suggesties. Ook daarvan is gebruik gemaakt bij het verzamelen van aandachtspunten voor dit werkplan (zie literaturopgave).



## 4.1 Doelstellingen

### 4.1.1 Algemene doelstellingen van buitenschools leren

In hoofdstuk 2 is buitenschools leren, oftewel buitenschoolse tweedetaalverwerving, gedefinieerd als een onderwijsvorm die gericht is op tweede-taalverwerving waarbij de uitvoering (het taalcontact in een natuurlijke situatie) buiten de school plaatsvindt en de voorbereiding en verwerking (evaluatie) binnen de school plaatsvindt. Eén van de doelen van deze onderwijsvorm is het vergroten van het zelfstandig leervermogen bij tweede taalverwerving. Zelfstandig leervermogen is van belang bij het verwerven van een tweede taal, buitenschools leren is één van de vormen waarmee het zelfstandig leren bevorderd kan worden. Buitenschools leren wordt ook gezien als een middel om de transfer van het geleerde van binnen de les naar buiten de les en vice versa te bewerkstelligen (van Sleuwen, 1996). De achterliggende gedachte is het optimaliseren van de tweede-taalverwerving in een natuurlijke situatie en daarmee het sneller verwerven van de tweede taal.

Een nevendoelstelling die genoemd wordt heeft betrekking op het affectieve aspect van het leren van een tweede taal: het uitvoeren van buitenschoolse opdrachten zou bijdragen aan het vergroten van het zelfvertrouwen van leerders. Uit de beschrijvingen van de projecten Buitenschools Leren (hoofdstuk 3) is gebleken dat de doelen ten aanzien van buitenschools leren grotendeels op het vlak liggen van het vergroten van het zelfstandig leervermogen, een snellere verwerving van het Nederlands (via taalcontacten) en het vergroten van het zelfvertrouwen (minder angst om te spreken). Volgens sommige docenten heeft buitenschools leren een toegevoegde waarde: buitenschoolse opdrachten bieden oriëntatiemogelijkheden op de maatschappij, op opleidings- en/of beroeps mogelijkheden.

Op grond van het voorgaande kunnen de volgende doelstellingen onderscheiden worden:

#### 1. *Taal- en taalleerdoelen*

##### a. Taalcontact buiten de les bieden als leer- en oefenmogelijkheid.

Doelstellingen in het tweede-taalonderwijs worden veelal beschreven in termen van functionele taalvaardigheid, dat wil zeggen in termen van het uitvoeren van reële communicatieve taken in authentieke taalgebruikssituaties (Vollaard & v.d Bercken, 1995). In lessituaties wordt gewerkt aan het ontwikkelen van de benodigde bouwstenen, bijvoorbeeld woord- en zinsvorming, gebruik van strategische vaardigheden. Essentieel is dat cursisten niet alleen oefenen met bouwstenen, maar ook met reële communicatieve taken. Deze communicatieve taken kunnen binnen de veilige omgeving van het klaslokaal geoefend worden; een stap verder is het om de taak buiten de les uit te voeren. De

leerder wordt middels buitenschoolse opdrachten gestimuleerd om taalcontact aan te gaan en te oefenen met communicatieve taken.

b. Vergroten van het zelfstandig leervermogen.

Leren vindt niet alleen plaats binnen de school, vooral ook buiten de school zijn er talloze leersituaties. Buitenschools leren wordt gezien als middel om het bewustzijn te vergroten dat taalleren ook buiten de les kan plaatsvinden. Het taalleerproces van cursisten zou hierdoor sneller en effectiever kunnen verlopen. Bovendien kunnen cursisten allerlei leer- en communicatiestrategieën toepassen die zij binnen school geoefend hebben.

c. Aandacht geven aan de affectieve component.

Omdat er bij buitenschools leren meer aandacht is voor persoonlijke en sociale aspecten van het gebruiken van de taal in reële situaties, krijgen leerders meer inzicht in de eigen emoties die hiermee gepaard gaan. Ze krijgen meer zicht op effecten van eigen taalgedrag in de praktijk: belangstelling wekken bij Nederlanders voor eigen ideeën en eigen cultuur; ervaren dat mensen hulpvaardig willen zijn; complimentjes ontvangen; etc. Dit inzicht leidt vaak tot een groter zelfvertrouwen bij het gebruik van de tweede taal en werkt motivatieverhogend bij het leren van de taal (vergelijk ook Borgesius, & Kreulen, 1996).

## 2. *Maatschappelijke doelen*

a. Oriënteren op en kennis verwerven van aspecten van het maatschappelijk leven, opleiding en beroep. De ervaringen die opgedaan worden in buitenschoolse opdrachten en taalstages geven cursisten een duidelijker zicht op de maatschappelijke activiteiten, op het beroep of op de opleiding waarop zij zich richten. Cursisten krijgen een beeld van de doelsituaties waar zij zich met behulp van de taalopleidingen op voorbereiden.

b. Maatschappelijke integratie.

Het buitenschools leren levert systematische bijdragen aan de maatschappelijke integratie. Niet in het minst omdat mensen en instanties in de samenleving meer betrokken worden bij het NT2-leerproces voor migranten. Zij leveren een bijdrage aan de taken die cursisten buiten school uitvoeren. Nog intensiever worden personen en instanties onderdeel van het taalleerproces als er taalervaringsplaatsen en taalstages worden georganiseerd.

### **4.1.2 Geïndividualiseerde doelen**

Buitenschools leren is een onderwijsvorm die veel mogelijkheden biedt om individuele leerbehoeften en leermogelijkheden van cursisten tot zijn recht te laten komen. Het biedt de mogelijkheid om cursisten in situaties te brengen waarin ze zelf iets te doen en iets te leren hebben.

In het “echte” leven (dus buiten cursussen om) komen tweede-taalverwerwers in allerlei alledaagse taalgebruikssituaties terecht waar zij de tweede taal zullen willen gebruiken; er is een communicatieve behoefte. Bijvoorbeeld de behoefte om informatie te krijgen van de crècheleidster, de arts te consulteren over een klacht, zich in te schrijven bij een medewerker op een uitzendbureau. In veel gevallen zal er een gevoel van taalnood zijn. Taalnood is het gevoel van gebrek aan gepaste taalmiddelen (Verhallen, e.a, 1996). Het kan betrekking hebben op bijvoorbeeld een ontoereikende woordenschat om gedachten uit te drukken, op een gevoeld gemis van kennis over taalgebruiksconventies. Daarnaast kan er twijfel bestaan over gedragsconventies: welk gedrag is gepast in deze situatie, komt dit overeen met conventies in de eigen culturele omgeving? Om zich te redden zal de cursist verschillende strategieën kunnen inzetten. Hij kan zich proberen te redden met een andere taal, hij kan zich proberen te redden met de talige middelen die hij tot zijn beschikking heeft en maar zien wat er van komt, hij kan een landgenoot of een kind vragen die het Nederlands beter beheerst hem te helpen; hij kan ook de situatie vermijden. (vgl. Witte & Zekhnini, 1995) De aard van de communicatieve behoefte speelt een belangrijke rol: als het voor de tweede-taalverwerwer van groot belang is dat hij een baan vindt, dan zal hij de situatie om zich in te schrijven bij het uitzendbureau niet proberen te vermijden. Een juiste strategie in zo'n geval is zich voor te bereiden op de situatie. Hij informeert bijvoorbeeld in zijn omgeving of iemand een dergelijke situatie wel eens heeft meegemaakt, welke vragen hij kan verwachten bij het uitzendbureau. Hij kan folders van het uitzendbureau lezen, op de borden bij het betreffende bureau of in kranten kijken wat voor vacatures er zijn, etc. Hij kan zich op het gesprek voorbereiden door woorden op te zoeken in het woordenboek, hij kan antwoorden bedenken op vragen die gesteld zullen worden en deze voor zichzelf opschrijven, hij kan op school in het studiecentrum een bandje beluisteren met een voorbeeld van een inschrijvingsgesprek. Vorbereiding is een effectieve strategie om zich te wapenen tegen het gevoel van taalnood. Buitenschoolse opdrachten lenen zich bij uitstek voor het oefenen van deze strategie. Cursisten komen vanwege de opdrachten in situaties waar ze later zelf in zouden komen. Deze situaties leveren niet alleen een oefensituatie, maar bieden - zoals hierboven genoemd werd - een mogelijkheid tot maatschappelijke en professionele oriëntatie. Dit levert het communicatieve doel van de actie. Cursisten krijgen een stukje informatie over de Nederlandse maatschappij, over het onderwijs of een bepaald beroep. Uitgangspunt bij een buitenschoolse opdracht moet dan ook de positie van de T2-gebruiker in een bepaalde praktijksituatie zijn, de communicatieve behoefte van een cursist en de taalnood die hij ervaart (Verhallen, e.a. 1996). Deze aspecten dienen als uitgangspunt bij de voorbereiding. Door uit te gaan van de individuele situatie waarin een cursist zich gaat begeven, van de communicatieve doelen en van de linguïstische en psychologische onzekerheden van een cursist, zal ingespeeld kunnen worden op

individuele doelen. Cursisten zullen zich voorafgaand aan de activiteit vragen moeten stellen als: wat wil ik daar te weten komen, wat wil ik bereiken, wat wil ik bespreken, waar moet ik op letten? Ook moeten ze zich doelen stellen met betrekking tot eigen taalkennis en taalgebruik. In paragraaf 4.4 zullen we voorbeelden geven van hulpmiddelen die cursisten kunnen gebruiken om eigen doelen te stellen.

## **4.2 Leedersgroepen**

Scholen hebben te maken met een nogal heterogene groep cursisten. Cursisten verschillen van elkaar in nationaliteit en/of taalgroep, leeftijd, vooropleiding, werkervaring, beschikbaarheid etc. (zie Coumou, e.a. 1995) Onderwijsinstellingen trachten hun onderwijsaanbod zoveel mogelijk toe te spitsen op de wensen en mogelijkheden van verschillende cursisten. De cursistprofielen van Coumou e.a. zijn daarbij het uitgangspunt. Buitenschools leren kan een middel zijn om te differentiëren. In deze paragraaf bespreken we een aantal punten van variatie in cursisten en geven vervolgens een aantal voorbeelden van hoe buitenschools leren ingezet kan worden bij diverse groepen leeders.

### **4.2.1 Variatie bij cursisten**

Een aantal belangrijke verschillen doen zich voor op de volgende terreinen:

#### *1. Taalvaardigheid*

Het spreekt voor zich dat de mate van in het onderwijstraject bereikte niveau van taalvaardigheid bij cursisten zeer uiteen loopt: van beginnende leeders die nog weinig Nederlands spreken tot vergevorderde leeders die zich voor- bereiden op het Staatsexamen.

#### *2. Taalcontact*

De leefomstandigheden in Nederland hebben invloed op het contact dat cursisten hebben met de Nederlandse taal. Cursisten met een Nederlandse partner komen over het algemeen vaker in taalcontactsituaties. Ook mensen die werk hebben, hebben vaak meer contact met het Nederlands.

De mate van taalcontact toont soms samenhang met de afstand van de cultuur van de cursist ten opzichte van de Nederlandse cultuur. Cursisten uit culturen die zeer verschillend zijn van de Nederlandse cultuur, hebben misschien met grotere cultuurbarrières te maken. Deze barrières kunnen de drempel verhogen om contact te zoeken en kunnen ook het leggen van contacten moeilijker maken. Aan de andere kant zijn er cursisten die bijvoorbeeld het Engels goed beheersen. Zij vinden meestal Nederlanders tegenover zich die met hen in het Engels spreken.

### *3. Motivatie om Nederlands te leren*

Cursisten hebben verschillende redenen om Nederlands te leren. Sommige cursisten hebben als belangrijkste motivatie deelname aan maatschappelijke activiteiten: in de buurt, op de school van hun kinderen, bij gebruikmaking van diensten en dergelijke. Anderen leren Nederlands omdat ze willen doorstromen naar een opleiding. Velen leren Nederlands omdat ze willen werken in Nederland. Of ze hebben al werk en willen beter Nederlands spreken om beter te kunnen functioneren op de werkvloer.

### *4. Zelfstandig leervermogen*

Hoger opgeleide cursisten hebben over het algemeen meer studievoordigheden aangeleerd en zijn soms meer gewend om zelfstandig te leren. De verwachtingen van de cursisten ten overstaan van het onderwijs spelen hierin ook een rol. Andere cursisten daarentegen zijn gewend aan een soort onderwijs waar de autoriteit van de docent centraal staat. Ze hebben minder ervaring met 'self-directed learning'.

### *5. Leerpreferenties*

Cursisten variëren in hoe ze het liefst een taal leren. Sommige leerders benutten de dagelijkse communicatie om te leren. Ze leren het meest van interactie en feedback van anderen (communicatieve leerstijl). Andere leerders kennen de docent een centrale rol toe (autoriteitsgevoelige leerstijl). Leerders met een concrete leerstijl hebben een voorkeur voor actieve en directe middelen voor het verwerken van informatie. Ze zijn gericht op verbale en visuele ervaringen. Leerders met een analytische leerstijl zijn vooral bezig met het ontdekken van regels en de logische opbouw van de lesstof. Ze prefereren logisch, systematisch geordend leermateriaal. (Willing, 1988, Witte & Zekhnini, 1995) Factoren zoals leeftijd, geslacht en vooropleiding van cursisten lijken geen grote rol bij leerpreferenties te spelen. Leerpreferenties zijn vooral persoonsgebonden.

## **4.2.2 Buitenschools leren bij verschillende cursisten**

In principe kunnen bijna alle groepen in het NT2-onderwijs meedoen aan opdrachten buitenschools leren. Van groot belang is dat het buitenschoolse curriculum zowel op het taalkennisniveau van de lesgroepen als op de mogelijkheden en de behoeftes van de individuele cursisten wordt toegespitst.

Bij beginnende leerders kan kort na de start van de cursus met eenvoudige buitenschoolse opdrachten worden begonnen. Na een korte aanlooperperiode (ongeveer 5-6 weken) waarin een zekere basistaalvaardigheid wordt aangeleerd, kunnen de cursisten beginnen met opdrachten met eenvoudige instructies, gericht op en alledaagse taalsituaties die goed aansluiten bij de dagelijkse belevingen en behoeftes van cursisten. In deze fase gaat het vooral om receptieve opdrachten,

observatieopdrachten, verzamelopdrachten, televisieopdrachten, gespreksopdrachten binnen school, etc.

Bij gevorderde leerders zal het buitenschools leren cursisten verplaatsen naar leer- en oefenmogelijkheden in nieuwe en onbekende taalgebruikssituaties. Het wordt ook gezien als een goede manier om de maatschappelijke kennis uit te breiden. Deze leerders hebben het meeste profijt van complexere opdrachten en opdrachten die veel keuzes aan de leerder overlaten. Ze zullen ook meerdere vaardigheden combineren. Gevorderde cursisten zullen het buitenschools leren ook meer in de vorm van taalstages uitvoeren.

Er wordt soms gedacht dat buitenschools leren niet toegepast kan worden bij cursisten in alfabetiseringsgroepen. Niets is minder waar dan dat. De opdrachten zijn natuurlijk voornamelijk of uitsluitend mondelinge opdrachten: gespreksopdrachten, informatie verzamelen in informele settings (buren, bekenden, ouders van schoolgaande kinderen uit de klas van eigen kinderen); wel zullen taalgebruikssituaties moeten worden geselecteerd waar de cursisten zich op hun gemak in bewegen. Overigens is hier niets nieuws onder de zon. In alfabetiseringsgroepen zijn dit type buitenschoolse activiteiten al jaren goed gebruik. Sommige groepen hebben het meeste behoefte aan geleidelijk opgebouwde opdrachten. De eerste opdrachten kunnen binnen de school worden uitgevoerd. Cursisten zullen veel sturing nodig hebben van de docent. Het is belangrijk dat opdrachten geen vaardigheden veronderstellen die deze cursisten nog niet beheersen. Nieuwe vaardigheden moeten eerst binnen de les worden geoefend.

In Zekhnini (1997) worden voorbeelden gepresenteerd van buitenschoolse opdrachten voor verschillende leerstromen in de volwasseneneducatie: zowel voor de algemene sociaal-maatschappelijke redzaamheid, als voor de educatieve en de professionele redzaamheid. Onderwijsinstellingen kunnen differentiëren in opdrachten voor deze verschillende leerdersgroepen.

### **4.3 Buitenschools leren in het curriculum**Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Wanneer een school buitenschools leren wil invoeren, is een belangrijke beslissing of er uit bestaande materialen wordt geput of er eigen materialen worden gemaakt. In deze paragraaf gaan we in op de volgende vragen:

- *Welke buitenschoolse materialen zijn er?*

- *Welke (soorten) opdrachten vinden we in deze materialen?*
- *Waar moet men aan denken bij de selectie van opdrachten of het maken van eigen opdrachten?*
- *Hoe kan men opbouw aanbrengen in een leerlijn buitenschools leren?*

### **4.3.1 Buitenschoolse materialen**

In deze paragraaf geven we een lijst van buitenschoolse materialen. Deze materialen zijn gemaakt door NT2-instellingen die al ervaring hebben opgedaan met buitenschools leren. De materialen zijn verkrijgbaar bij de instellingen (zie literatuurlijst). Tot nu toe zijn buitenschoolse opdrachten niet of nauwelijks opgenomen in NT2-methodes (m.u.v. “Nieuwe Buren” en “Versta je vak”; zie literatuurlijst). Op pagina 64 geven wij een korte inventarisatie van de bestaande buitenschoolse materialen. **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**

### **4.3.2 Variatie in opdrachten**

#### *1. Gebruik maken van de bestaande materialen in diverse leertrajecten*

De bestaande materialen bieden een grote variatie aan opdrachten. Met behulp van deze opdrachten worden cursisten met allerlei taalgebruikssituaties geconfronteerd. De opdrachten kunnen gebruikt worden in diverse leertrajecten: leertrajecten die zich richten op de algemeen/sociale maatschappelijke redzaamheid, de educatieve redzaamheid en de professionele redzaamheid.

Het grootste deel van de opdrachten in de bestaande materialen is gericht op de algemeen/sociaalmaatschappelijke redzaamheid. Cursisten komen in aanraking met taalgebruik en taalgebruikssituaties die verband houden met diensten en zaken (bv. postkantoor, bibliotheek, apotheek, slager); vervoer (bv. station, fietsenstalling, bushalte); voedsel (bv. recepten, eetgewoontes); gezondheid (bv. GGD, ziekenhuis); vrije tijd (bv. videotheek, bioscoop, restaurant). Andere opdrachten behandelen onderwerpen die van algemeen belang zijn, zoals actualiteiten, politiek, ouderen, automatisering, de multiculturele samenleving, milieu en omgeving, criminaliteit, kunst en cultuur, economie, opvoeding en literatuur.

Opdrachten die zich op professionele en educatieve redzaamheid richten zijn te vinden in de mappen *Buitenschools leren* van het ITTA en *Buitenschools Leren Nederlands* als Tweede Taal van het BBC/Omnium. De eerstgenoemde bevat opdrachten waarin werkvloergerichte taalvaardigheden geoefend worden en opdrachten die oriëntatiemogelijkheden bieden op opleiding en/of werk. Bijvoorbeeld: inschrijven bij het arbeidsbureau, een bezoek brengen aan een bedrijf en informatie uitzoeken bij een ROC. *De Taalervaringsroute* van het Cornelis Drebbel College heeft veel individuele stage-opdrachten.

BBC-Omnium college	<i>Buitenschools leren</i>
De Taalschool te Breda	<i>Nederlands als tweede taal</i>
Cornelis Drebbel College	<i>Cito 1-3 (VAVO)</i> <i>Cito 4-5 (VAVO)</i> <i>Cito 0-1 (BE)</i> <i>Cito 1-2 (BE) (in de maak)</i> <i>De Taalervarignsrout Butienschools leren &amp; Taalstages binnen NT2 onderwijs</i>
Rijk van Nijmegen	<i>Er op uit</i>
ITTA	<i>Buitenschools leren</i>
De mappen van <i>BBC-Omnium</i> bieden talrijke taalgebruikssituaties die zich grotendeels richten op de algemene redzaamheid. De opdrachten zijn gerangschikt in de mappen rondom thema's bv. gezondheid, kleding, dieren. Bij elk thema is een aantal opdrachten gemaakt. De thema's zijn direct gekoppeld aan de thema's van de volgende methodes:	
Cito 1-3 (VAVO)	: Code Nederlands I, Zestien Plus, Kans Beginners
Cito 4-5 (VAVO)	: Code Nederlands II, Lezen Las Gelezen I & II
Cito 0-1 (BE)	: IJsbreker I
Cito 1-2 (BE)	: IJsbreker II
Er wordt duidelijk aangegeven bij welk hoofdstuk van welke methode iedere opdracht hoort. De mappen zijn inclusief docentenhandleiding. De handleiding vertelt o.a. over de opbouw van het materiaal, de codering van de opdrachten, de werkwijze en richtlijnen voor de nabespreking. Bij iedere opdracht hoort een opdrachtformulier waarop de instructies voor de cursist duidelijk staan. Bij veel opdrachten is er ook een invulformulier voor de cursist. Er staan geen instructies voor de docent over de voorbereiding van de opdrachten.	
De opdrachten van het <i>Cornelis Drebbel College</i> zijn bedoeld voor VAVO cursisten. De opdrachten zijn ingedeeld in verschillende fases. In de eerste fase zijn het opdrachten die binnen de school uitgevoerd worden. In de volgende fases zijn er buitenschoolse opdrachten die gericht zijn op algemene, educatieve en professionele redzaamheid. In de laatste fase zijn er individuele stage-opdrachten. De opdrachten zijn niet direct gekoppeld aan een methode. Iedere opdracht is voorzien van suggesties voor de voorbereiding op de opdracht. De map is inclusief een uitgebreide docentenhandleiding waarin o.a. informatie staat over voorwaarden voor succes, samenwerking met andere organisaties, de introductie van individuele taalstages.	
De opdrachten van <i>Rijk van Nijmegen</i> sluiten aan bij Code Nederlands I & II. Ze zijn gericht op de algemene redzaamheid. Deze uitgave is inclusief een inleiding en korte instructies voor de voorbereiding, uitvoering, en nabespreking van de opdrachten.	
Het pakket buitenschools leren van het <i>ITTA</i> bestaat uit twaalf katernen. Ieder katern is een verzameling buitenschoolse opdrachten rondom een bepaald thema. De thema's zijn gekozen naar de twee uitstroomdoelen van de cursisten: professionele en educatieve redzaamheid. Het pakket is bedoeld voor gebruik in NT2-cursussen voor volwassenen vanaf beginnersniveau tot het niveau van het Staatsexamen NT2-I. De opdrachten zijn niet gekoppeld aan een leergang. Het pakket is inclusief docentenhandleiding.	

Deze opdrachten zijn bedoeld voor cursisten die een taalstage gaan doen. Bijvoorbeeld een taalstage in het vrijwilligerswerk of in een bedrijf. Er zijn eerst opdrachten die uitgevoerd worden als voorbereiding op een taalstage. Voorbeelden hiervan zijn: een afspraak maken voor een eerste kennismaking, informatie verzamelen over de stageplaats en een activiteitenplan maken voor de stage. Vervolgens zijn er opdrachten die uitgevoerd kunnen worden tijdens de taalstage. Voorbeelden zijn: een medewerker interviewen, iets beschrijven uit de werkomgeving, een taaldag- boek bijhouden. Tenslotte zijn er ook opdrachten die



na een taalstage kunnen worden uitgevoerd. Voorbeelden zijn: een artikel over de stage schrijven voor de schoolkrant, een mondeling verslag houden over de stage in de lesgroep.

## *2. Geïntegreerde vaardigheden*

Een kenmerk van de meeste opdrachten buitenschools leren is dat taalvaardigheden (spreken, luisteren, lezen en schrijven) geïntegreerd aan bod kunnen komen binnen één opdracht. Bijvoorbeeld vragen om informatie bij het gemeentelijk energiebedrijf worden gecombineerd met de lees- en schrijfvaardigheid: verkregen folders worden gelezen, de informatie wordt verwerkt in het schrijven van een verslagje en in de afsluitende fase worden vragen van medecursisten mondeling beantwoord. Ook in de voorbereidende fase op die opdracht komen al andere vaardigheden aan bod om de cursist zich goed te laten voorbereiden op de situatie, bijvoorbeeld het lezen van een tekstje over het onderwerp en het opzoeken van woorden.

Het integreren van vaardigheden verdient de voorkeur boven het afzonderlijk vaardigheden aan bod laten komen. In de eerste plaats vergroot het de leereffecten: taal en informatie komt meestal niet alleen schriftelijk maar ook mondeling langs; sommige cursisten profiteren meer van auditief aangeboden informatie, anderen meer van visueel aangeboden informatie; in mondelinge en schriftelijke teksten over hetzelfde onderwerp wordt dezelfde informatie altijd op een net even iets andere wijze gepresenteerd; schriftelijk materiaal kan later nog eens geraadpleegd worden; etc.

Van groot belang bij buitenschoolse opdrachten is ook het communicatieve doel dat ermee wordt nagestreefd. Sommige opdrachten doen erg “kunstmatig” aan. Opdrachten moeten een hoge realiteitswaarde hebben. Het zou in het echte leven ook zo moeten kunnen gebeuren. Bovendien moeten cursisten zich in de opdracht kunnen inleven. Zij zouden zich moeten kunnen verplaatsen in de gewenste of soortgelijke situaties en zich kunnen voorstellen dat ze daar een bepaalde communicatieve behoefte hebben in te lossen. Bij de voorbereiding dient daar veel aandacht aan te worden besteed. Anders bestaat het risico dat cursisten zich steeds minder gemotiveerd voelen om opdrachten uit te voeren.

We geven nu een verkort overzicht van soorten opdrachten die men in bestaande materialen aantreft. We bieden daarnaast suggesties voor mogelijke aanvullingen op de bestaande opdrachten. Achtereenvolgens komen aan de orde:

- gespreksopdrachten
- televisie-opdrachten (media-opdrachten)
- leesopdrachten
- schrijfopdrachten

### a. Gespreksopdrachten

De bestaande materialen bieden veel gespreksopdrachten. Het onderstaande schema geeft een overzicht van veel voorkomende gespreksvormen:

<b>Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd. Gespreksvorm</b>	<b>Voorbeeld van een opdracht</b>
<i>bezoek aan bedrijven/instanties</i>	informereren naar prijzen van goederen of diensten
<i>mensen aanspreken op straat</i>	een voorbijganger de weg vragen
<i>interview houden</i>	interview over eetgewoontes
<i>telefoneren</i>	ziekenhuis bellen voor bezoektijden

### *Bedrijven & instanties bezoeken*

Een veel gehanteerde gespreksvorm is dat de cursist langs een bedrijf of instantie gaat om een gesprek te voeren. In veel gevallen gaat het om vrij korte gesprekjes waarin de cursist een paar gerichte vragen stelt die waarschijnlijk ook korte gerichte antwoorden zullen uitlokken.

Je wilt met de trein naar Schiphol. Je gaat iemand van het vliegveld ophalen.  
Vanavond wil je weer terug naar huis.

Je wilt weten:

- wat een kaartje kost (retour en enkele reis)
- hoe lang de reis duurt
- hoe laat je vanavond nog terug komt

Wat vraag je op het station?

.....

.....

.....

Ga naar het station. Stel je vragen.  
Beantwoord daarna de vragen hieronder.

Een kaartje naar Schiphol kost: .....

De reis duurt: .....

Ik kan om ..... uur nog terug naar huis.

(Uit: Werkgroep Buitenschools leren, 1996, Buitenschools leren NT2 Cito 0-1 Thema Vervoer)

### *Mensen op straat aanspreken*

In de bestaande materialen zijn er af en toe opdrachten waarin cursisten onbekenden op straat benaderen om informatie in te winnen. Bijvoorbeeld een opdracht waarin cursisten de weg moeten vragen.

### Interviews

In de bestaande materialen zijn er vrij veel opdrachten waar de cursist een interview houdt met één of meerdere personen. De gesprekspartners zijn vaak vrienden, kennissen of burens. Soms zijn er ook interviews met onbekenden in winkels of openbare gelegenheden (bv. een park). In de interview-opdrachten gaat het meestal om het stellen van een aantal vragen die bedoeld zijn om uitgebreide antwoorden uit te lokken. Met name luistervaardigheid en luisterstrategieën worden in praktijk gebracht. Natuurlijk zal het soms gebeuren (en dit is ook zeer wenselijk) dat de cursist zulke gesprekken uitbouwt tot geanimeerde conversaties. Een voorbeeldopdracht:

Welke feesten viert u met uw familie en/of vrienden?	Waar viert u deze feesten?	Wie komen er allemaal?
verjaardagen		
geboorte		
doop		
bruiloft		
jubilea (werk)		
behalen examens/diploma's		
Kerstmis		
Pasen		
Koninginnedag		
bevrijdingsdag		
vaderdag/moederdag		

(Uit: Werkgroep Buitenschools leren, 1995, Buitenschools leren Cito 1-3 Thema Relaties)

### Telefoneren

In de bestaande materialen vinden we verschillende telefonische opdrachten. Het gaat meestal om het bellen naar bedrijven of instanties om informatie in te winnen (bv. inlichtingen bellen), of om een afspraak te maken. In een enkel geval zijn er ook telefoongesprekken met vrienden of kennissen.

<p>1. Zoek het telefoonnummer op van een ziekenhuis in jouw buurt. Zoek dit op in de telefoonboeken of bel het inlichtingnummer 06-8008</p> <p>2. Bel één van de ziekenhuizen en vraag naar de bezoektijden.</p> <p>a. Het telefoonnummer van het ziekenhuis is .....</p> <p>b. De bezoektijden van het ziekenhuis zijn van ..... tot ..... uur.</p>
--

(Uit: Werkgroep Buitenschools leren, 1996, Buitenschools leren Cito 0-1 Thema Gezondheid)

### Mogelijke aanvullingen op de gespreksopdrachten

In gesprekken nemen sprekers bepaalde 'gespreksrollen' aan. Bijvoorbeeld bij het stellen van vragen neemt de spreker de rol 'informatie-zoeker' aan en plaatst hij de gesprekspartner in de positie van 'informatiegever'. Het is wenselijk dat de

opdrachten de cursist (vooral de gevorderde cursist) ook de kans bieden om de rol 'informatiegever' aan te nemen. Dit kan worden gerealiseerd door opdrachten te maken waar de cursist ook iets over zichzelf moet vertellen. Bijvoorbeeld een opdracht waarbij de cursist een Nederlander interviewt over welke kranten hij leest en wat hij van de kranten vindt, kan uitgebreid worden met de instructie dat ook de cursist zélf moet vertellen welke (Nederlandse en/of buitenlandse) kranten hij graag leest en daarbij zijn mening moet geven over deze kranten.

### b. Televisie opdrachten

In de bestaande materialen zijn er opdrachten die gebruik maken van televisie (en ook af en toe radio). Luistervaardigheid komt specifiek aan de orde bij deze opdrachten.

Kijk op de avond voor de les naar het jeugdjournaal en daarna naar het gewone journaal.

Wat is de openingszin van het jeugdjournaal?

Wat is de openingszin van het gewone journaal?

Noem 3 onderwerpen van het jeugdjournaal.

Noem 3 onderwerpen van het gewone journaal.

Welk journaal kon je makkelijker volgen? Waarom?

Welk journaal was interessanter? Waarom?

(Uit: *Cornelis Drebbel College, 1996*)

In principe kunnen alle televisie- of radio-programma's gebruikt worden voor opdrachten. Programma's die dagelijks of wekelijks worden uitgezonden zoals journaal, weerbericht, praatprogramma's en series zijn uitermate geschikt. Bij een serie, zoals een soap, met veel verschillende personages en ingewikkelde gebeurtenissen, is het waarschijnlijk nodig om eerst samen naar een aflevering te kijken in de les. Opdrachten worden gebruikt om zowel extensief (noem 3 onderwerpen van beide journaals) als intensief luisteren (bv. wat is de openingszin van het journaal?) te ontwikkelen.

### c. Leesopdrachten

Leesopdrachten maken gebruik van veel verschillende authentieke teksten:

- |                           |   |
|---------------------------|---|
| – folders                 | bv. apotheekfolders, spaarrekeningfolders                   |
| – naslagwerken            | bv. atlas, encyclopedieën                                   |
| – media                   | bv. krant artikels,   |
| – kaarten en diagrammen,  | bv. weerkaarten, plattegronden                              |
| – gidsen                  | bv. televisiegidsen, telefoongidsen                         |
| – etiketten               | bv. kleding, voedsel  |
| – reclame en advertenties | bv. reclamefolders in brievenbus<br>personeelsadvertenties. |

\* Zoek thuis 5 kledingstukken (bijvoorbeeld een trui, een broek, enz.)

\* In de kledingstukken staan wasvoorschriften.

\* Schrijf op:

Van welke stof/stoffen de kledingstukken zijn?.....

Welke tekens/symbolen op het wasvoorschrift staan?.....

Wat die tekens/ symbolen betekenen?.....

(Uit: Werkgroep Buitenschools leren, 1996, Buitenschools leren Cito 0-1 Thema Kleding)

Het zelf op zoek gaan naar materialen is wat buitenschoolse leesopdrachten onderscheidt van andere leesopdrachten. Door zelf het zoekproces te sturen, zal de cursist de relevantie van de leesstof in zien. Het past bij zijn communicatief of informatief doel en het voegt toe aan zijn maatschappelijke kennis. Cursisten kunnen teksten zoeken bij bedrijven en instanties, thuis en in de bibliotheek.

Bij leesopdrachten is een belangrijke overweging of de vereiste inspanning om aan de informatie te komen voldoende beloond wordt door het bereikte leereffect. Dit geldt vooral voor opdrachten waar mondelinge communicatie niet of nauwelijks aan de orde komt (bv. folders halen bij zaken en instanties; naar de supermarkt gaan om etiketten van blikken te lezen). Men dient in gedachten te houden dat cursisten eigen tijd en (soms) geld moeten investeren om de opdracht uit te voeren. Men kan cursisten niet al te vaak op pad sturen om folders te halen. In bepaalde gevallen kan het beter zijn wanneer de docent de folder in de les uitdeelt.

#### d. Schrijfopdrachten

In de bestaande materialen zijn er niet veel opdrachten die zich specifiek op het schrijven richten. Gezien het belang van spreken in veel dagelijkse situaties is dit niet verbazingwekkend. Voorbeelden:

- beschrijvingen                      bv. kleding beschrijven van 5 beroepen
- brieven                                bv. ziekmelding van een kind, een kaart sturen  
aan iemand die ziek is
- verslagen                            bv. van een actualiteitenprogramma
- gebruiksaanwijzingen            bv. van een huishoudelijk apparaat

#### 1. Interview één persoon die bij jouw school werkt.

Stel hem of haar deze vragen en noteer de antwoorden.

Hoelang werkt U hier al?.....

Wat zijn Uw taken?.....

Met wie in de school spreekt U veel?.....

Wat vindt U leuk in uw beroep?.....

**2. Schrijf een kort verslag van het interview.**

.....

.....

.....

.....

.....

*(Uit: Buitenschools leren ITTA katern Beroepsoriëntatie)*

Schrijven komt aan de orde bij het invullen van het opdrachtformulier dat bij veel opdrachten hoort. Dit formulier is vaak belangrijk bij de nabespreking: het is een geheugensteun voor de cursist en levert ook belangrijke informatie voor de docent over hoe de opdracht uitgevoerd is. Het gaat dus vaak om de inhoudelijke informatie en niet om het schrijfprodukt.

Maar bij opdrachten met een puur schriftelijk leerdoel zijn taalaspecten van het schrijfprodukt ook belangrijk. Er zijn veel verschillende schrijfproducten te bedenken bv. een ingevuld formulier, een telefoonboodschap, een samenvatting van een artikel, een verslag maken van een interview. Het is natuurlijk belangrijk dat het schrijfprodukt aangepast is aan het niveau van de cursist. Bij beginnende cursisten gaat het om losse woorden of korte zinnen. Bij gevorderde cursisten is de opbouw en organisatie van teksten belangrijk.

*Mogelijke aanvullingen*

Toespitsing op echte communicatieve behoeften is zeer wenselijk. Het is mogelijk om brieven te laten schrijven die werkelijk opgestuurd worden en zodoende een echte correspondentie op gang te brengen. Bijvoorbeeld een cursist schrijft een brief aan het GEB over een veronderstelde fout die er in zijn rekening is gemaakt. Deze brief stuurt hij dan ook op. Andere schriftelijke taalgebruikssituaties zijn: klachtenbrieven aan instanties over onduidelijkheden, misverstanden, administratieve fouten of onvriendelijke behandeling; brieven naar plaatselijke (of landelijke) kranten over actuele onderwerpen; brieven aan medewerkers van een bezocht(e) bedrijf/instelling om ze te bedanken voor hun medewerking.

**4.3.3 Aandachtspunten bij selectie van opdrachten en/of het maken van opdrachten**

We geven hier een aantal punten waarmee rekening moet worden gehouden bij het bepalen of een opdracht geschikt is om aan te bieden aan een bepaalde groep cursisten (of individuele cursisten). Deze aandachtspunten worden gebruikt bij zowel het maken van nieuwe opdrachten als bij de evaluatie van bestaande opdrachten.

### *1. Is het leerdoel van de opdracht duidelijk?*

Elke opdracht moet een duidelijk leerdoel, of leerdoelen, hebben. Het is belangrijk dat de leerdoel(en) van opdrachten op het opdrachtformulier staan, zodat cursisten kunnen bepalen of de betreffende opdracht aansluit bij hun leerbehoefte. Leerdoelen kunnen worden geformuleerd in termen van opbrengst van de handeling (bv. de cursist kan zich inschrijven als woningzoekende; de cursist kan telefonisch een afspraak maken bij de dokter ). Leerdoelen kunnen ook geformuleerd worden in termen van de vaardigheden of strategieën die geoefend worden (bv. het oefenen van informatie vragen op formele manier; om herhaling kunnen vragen als je iets niet begrijpt; het oefenen met bepaalde telefoonconventies).

Leerdoelen kunnen ook geformuleerd worden in termen van de uitbreiding van de socio-culturele kennis (bv. de cursist raakt bekend met de verschillende Nederlandstalige bladen).

### *2. Sluit de opdracht goed aan bij de leerbehoeften en mogelijkheden van de cursist?*

Sommige cursisten hebben een voorkeur voor opdrachten die hen in contact brengen met mensen, terwijl andere cursisten liever opdrachten maken waarvoor ze schriftelijke informatie moeten opzoeken. Het kan zijn dat een cursist pertinent een bepaald soort opdracht niet uit wil voeren bv. een interview houden met onbekende mensen. De docent moet deze voorkeuren en onzekerheden tot op zekere hoogte respecteren. Een docent kan tegemoet komen aan leerwensen door een breed scala aan opdrachten te bieden en cursisten (mee) te laten bepalen welke opdracht ze gaan uitvoeren. De docent kan de cursisten tot nadenken brengen over eigen leerpreferenties. Sommige leerders menen dat bepaalde manieren van leren de beste zijn, zonder zich af te vragen of zo'n manier van leren wel in hun voordeel is. Het beoordelen van eigen leergedrag moet een constant doorgaand proces zijn.

### *3. Is de opdracht functioneel?*

Om te beoordelen of een opdracht wel of niet functioneel is, kijkt men vooral of het een reële communicatieve taak is in een authentieke taalgebruikssituatie. Een voorbeeld van een niet functionele taak zou zijn om cursisten naar het station te sturen om mensen te vragen waar ze naar toe gaan. Dit is niet functioneel omdat het tot onnatuurlijke taalgebruikssituaties leidt: in het dagelijkse leven is het niet gebruikelijk dat reizigers elkaar zomaar vragen waar ze naar toe gaan. Bovendien is de kans aanwezig dat zulke vragen onvriendelijke reacties uitlokken.

#### *4. Hoe zal de gesprekspartner reageren?*

Een belangrijk aandachtspunt is de positie van de cursist ten opzichte van de gesprekspartner. Voorzichtigheid is geboden bij opdrachten waarbij cursisten worden aangezet om informatie te vergaren, terwijl ze vervolgens binnen het gesprek niks meer met die informatie doen. Het stellen van vragen over een bepaald onderwerp kan verwachtingen oproepen bij een gesprekspartner. Als die verwachting niet wordt ingelost, brengt dit een cursist in een ongemakkelijke positie en wordt de kans dat de cursist blootgesteld wordt aan onvriendelijke of geïrriteerde reacties vergroot. Bijvoorbeeld de telefonische opdracht waarin een cursist moet vragen hoeveel tijd een arts aan zijn patiënten besteedt in het spreekuur, maar vervolgens geen afspraak maakt, of zelfs geen klacht heeft, zal hoogstwaarschijnlijk irritatie oproepen bij de assistent(e), vooral als deze het druk heeft. Dat vervelende reacties dodelijk kunnen zijn voor de motivatie van de cursist spreekt voor zich. Soms kan dit probleem opgelost worden door cursisten vooraf te laten zeggen dat ze een aantal vragen moeten stellen voor de Nederlandse les. Dit kan echter niet altijd, vooral niet als mensen druk bezig zijn met hun werkzaamheden. In sommige gevallen zal het nodig zijn dat de docent contact opneemt met de instelling en bespreekt of cursisten met vragen kunnen komen. Bij iedere opdracht moet een docent nadenken over de eventuele reacties bij gesprekspartners en ook over hoe hoog de drempel zal zijn voor cursisten om de opdracht uit te voeren.

#### *5. Welke kennis, vaardigheden, strategieën worden voorondersteld?*

In veel gevallen hebben kennis, vaardigheden, en strategieën direct met het leerdoel te maken. Maar opdrachten vooronderstellen soms vaardigheden waarover een cursist moet beschikken om de opdracht uit te kunnen voeren. Bijvoorbeeld: een opdracht om het ziekenhuis te bellen veronderstelt dat een cursist de telefoongids kan gebruiken (tenzij de docent het telefoonnummer verstrekt). Het is goed om tijdens de voorbereiding van een opdracht aandacht te schenken aan de vaardigheden die een opdracht vereist en cursisten na te laten denken of zij hiertoe in staat zijn.

#### *6. Is de opdracht praktisch uitvoerbaar?*

Men moet attent zijn op allerlei praktische zaken, zoals hoe ver cursisten moeten reizen om een opdracht uit te voeren (vooral bij cursisten die buiten de stad wonen), hoeveel tijd de opdracht gaat kosten, of de opdracht geld gaat kosten (bv. vervoer, entreegeld), etc.

### **4.3.4 De opbouw van buitenschoolse opdrachten**

Men kan een zekere opbouw brengen in het aanbieden van buitenschoolse activiteiten. Bij aanvang van de cursus is het belangrijk dat de keuze van de opdrachten goed afgestemd wordt op het startniveau van de cursisten.



Vervolgens moeten de opdrachten geleidelijk worden opgebouwd. De opbouw kan langs een aantal lijnen lopen:

- *Van binnen het klaslokaal naar buiten.*
- *Van gestuurd naar ongestuurd.*
- *Van receptief naar productief.*
- *Van minder complex naar meer complex.*

### *1. Van binnen het klaslokaal naar buiten*

Om de cursisten kennis te laten maken met buitenschools leren, kunnen er aan de start van de cursus opdrachten worden gegeven die buiten de les maar binnen de school worden uitgevoerd. Op deze manier kan de cursist wennen aan buitenschools leren in een veilige omgeving. Dit kan ook een goede manier zijn om de hulpmiddelen die er binnen de school zijn, zoals bibliotheken en openleercentra, aan nieuwe cursisten te introduceren.

Bijvoorbeeld: De cursisten gaan naar de receptie balie van de school om telefoonnummer(s) van de school te vragen. Ook vragen ze vanaf hoe laat ze kunnen bellen om zich ziek te melden. Hoe snel de overgang van binnen naar buiten gemaakt kan worden, ligt aan de doelgroep. Cursisten die al redelijk taalvaardig, zelfstandig en/of zelfverzekerd zijn, kunnen de sprong van binnen naar buiten al vrij snel maken. Bij minder taalvaardige cursisten die niet in veel contactsituaties komen en/of zich onzeker voelen, moet de opbouw van binnen naar buiten geleidelijker zijn. De eerste gesprekspartners kunnen de medecursisten en/of de eigen docent zijn. Later kunnen gesprekken gevoerd worden met cursisten en/of docenten van andere klassen en ook met schoolpersoneel, zoals conciërges, kantinemedewerkers en administratief personeel. Eenmaal buiten de school kunnen de eerste buitenschoolse gesprekspartners mensen uit de buurtwinkels zijn en laagdrempelige (overheids)diensten zoals het postkantoor. In een later stadium kunnen cursisten naar organisaties waar de gesprekken meer eisen van de cursisten zelf, zoals bv. het arbeidsbureau, het gemeentelijk energiebedrijf. Buren of mensen uit de wijk kunnen ook benaderd worden voor buitenschoolse gesprekken. In een later stadium kunnen afspraken door de school gemaakt worden om mensen bij bedrijven of organisaties te spreken. Veel overheidsinstanties en gemeentelijke diensten hebben een afdeling Voorlichting. Daarmee kunnen afspraken gemaakt worden. Soms kunnen voorlichters vooraf op school worden uitgenodigd om een gastles te verzorgen. Op den duur kunnen (gevorderde) cursisten eigen afspraken maken voor gesprekken, misschien zelfs in een enkel geval met gezagsdragers of functionarissen bv. een interview met een plaatselijke politicus.

Cursisten die al ervaring hebben opgedaan met buitenschools leren kunnen een taalstage volgen. Vooral professionele leertrajecten bieden vaak taalstages in het curriculum, bijvoorbeeld een taalstage bij een bejaardenhuis, een buurthuis of in een bedrijf. Taalstages bij algemene- of educatieve leertrajecten zijn echter ook

goed mogelijk. Een taalstage heeft altijd een binnenschoolse component: naast de stage gaat de cursist ook naar school. De cursist krijgt (of formuleert zelf) stageopdrachten. Deze opdrachten kennen dezelfde fases als andere buitenschoolse opdrachten a) voorbereiding in de les, b) uitvoering buiten de les, en c) nabespreking in de les.

## 2. Van gestuurd naar ongestuurd

Langzaamlerende cursisten hebben zeker in de eerste periode bij de buitenschoolse opdrachten veel sturing nodig. Deze sturing zit deels in de voorbereiding en uitleg van de docent, maar sturing zit ook in de opbouw van de opdrachten.

De volgende punten zijn kenmerkend voor opdrachten die veel sturing geven:

- De taalgebruikssituatie of gespreksonderwerp wordt duidelijk aangegeven. Bijvoorbeeld: Je moet een pakje sturen naar een familielid in Canada. Je wilt weten hoeveel dat kost
- De stappen die de cursisten moet ondernemen, worden concreet aangegeven:
  - a. Waar de cursist de opdracht uitvoert . Bijvoorbeeld: Ga naar het postkantoor.
  - b. Welke informatie verzameld moet worden. De vragen kunnen op het opdrachtformulier vermeld worden. Bijvoorbeeld: Stel de volgende vraag: Hoeveel kost het om een pakje te sturen naar Canada?
  - c. De verslaglegging is eenvoudig. Bijvoorbeeld: Het kost ..... om een pakje te sturen naar Canada.

Om cursisten steeds zelfstandiger te laten werken, is het belangrijk dat de mate van sturing in de opdrachten steeds afneemt.

- De taalgebruikssituatie of het gespreksonderwerp staat minder vast. De opdrachten scheppen ruimte voor de interesses, de doelen en de preferenties van cursisten. Dit kan onder andere met behulp van open opdrachten. Bijvoorbeeld de opdracht om meer te weten te komen over uitgaansmogelijkheden in jouw woonplaats. De cursist kan vervolgens op zijn eigen manier invullen hoe hij deze taak aanpakt. Hij kan kiezen voor bioscopen, restaurants of musea, afhankelijk van de eigen interesses. Daarnaast kan de cursist kiezen of hij liever ergens naar toe gaat om met iemand te praten, folders gaat halen, of liever belt voor informatie.
- De stappen die de cursist onderneemt staan minder vast.
- De cursist kan zelf invullen wat hij/zij wil weten. Hij/zij kan eigen vragen bedenken en formuleren. Een mogelijke tussenstap is dat de vragen niet letterlijk worden aangegeven. (bv. ‘Vraag iemand of hij geld kan wisselen’ in plaats van ‘Kunt U geld wisselen?’).
- De verwerking en/of verslaglegging van de opdracht wordt steeds vrij gelaten. Cursisten kunnen kiezen of ze een korte presentatie geven voor de groep, een verslagje schrijven, een rollenspel spelen voor de groep.

- Cursisten die al ervaring hebben met buitenschoolse opdrachten kunnen individuele leertrajecten volgen. Taalstages zijn een voorbeeld van een individueel leertraject

### *3. Van receptief naar productief*

Vooral bij beginners is het vaak goed om met receptieve opdrachten (d.w.z. luister- en leesopdrachten) te beginnen. Als men met receptieve opdrachten begint, is het mogelijk voor beginners om al snel te starten met buitenschoolse opdrachten. Deze opbouw is niet per se nodig voor alle cursisten. Cursisten die al taalvaardiger zijn wanneer ze met buitenschools leren beginnen, hebben deze opbouw veel minder nodig, behalve als ze veel spreekangst hebben. De opdrachten kunnen geleidelijk worden opgebouwd zodat de productieve vaardigheden (spreken en schrijven) steeds meer aan bod komen.

### *4. Van minder complex naar complex*

Bij beginners en langzaam lerende cursisten is het van belang dat de opdrachten (vooral in het begin) eenvoudig zijn. Andere doelgroepen hebben natuurlijk ook een zekere opbouw nodig, maar kunnen al wat complexer beginnen. Aspecten waarmee rekening moet worden gehouden, zijn:

- De hoeveelheid informatie: bv. het aantal vragen, Drie of vier gerichte vragen zijn in het begin waarschijnlijk voldoende.
- De formulering van de instructies: bv. zinslengte, woordenschat, idioom enz.
- De veronderstelde vaardigheden: bv. Telefoongidsen/woordenboeken/postcodeboeken gebruiken; pattegronden lezen; roosters lezen; korte aantekeningen maken; schema's lezen; formulieren invullen.
- De taaltaak: bv. formulieren invullen, folders lezen, televisie-programma's bekijken enz.
- Het ligt voor de hand dat de taaltaak aangepast wordt aan het niveau van de cursist. Bijvoorbeeld: bij een opdracht een formulier te halen en in te vullen, kunnen beginners de instructie krijgen om alleen naam en adres in te vullen. Andere vragen zoals *Bent U gescheiden of samenwonend?* worden overgeslagen. Cursisten die gevorderd zijn, kunnen de instructie krijgen het hele formulier in te vullen.

De opbouw betreft alle boven besproken punten. Cursisten kunnen steeds meer informatie vergaren; de instructies worden beknopter; de activiteiten worden complexer; er kunnen meer vaardigheden in één opdracht voorkomen; de taaltaken houden gelijke tred met het taalvaardigheidsniveau van de cursisten. Vanuit het gezichtspunt van zelfstandig leren is het wenselijk dat cursisten na verloop van tijd zo veel mogelijk eigen invulling geven aan de opdrachten. Bijvoorbeeld

door eigen vragen te bedenken en te formuleren, krijgen cursisten meer kans om het geleerde zelf werkelijk toe te passen op een produktieve manier.

#### **4.4 Koppeling binnen- en buitenschools leren**

Buitenschoolse opdrachten staan niet los van de rest van het onderwijsprogramma, integendeel: ze worden in een taalverwervingsprogramma ingebed. De uitvoering van de opdrachten vindt buiten de school plaats, de voorbereiding en de verwerking binnen de school. Zonder koppeling tussen het binnen- en buitenschools leren zullen de buitenschoolse activiteiten nauwelijks leereffecten opleveren en zullen ze door cursisten beschouwd worden als een losstaand extraatje. Er is een aantal elementen te onderscheiden die buitenschools leren samen met het binnenschoolse programma tot een complete leerervaring maken.

Verhallen (1995) heeft een stappenplan voor docenten uitgewerkt als een voorbeeld van de wijze waarop de koppeling tot stand gebracht kan worden tussen binnen- en buitenschools leren (zie schema pag. 77). Een aantal van de elementen in dat stappenplan worden ook door Bergsma en van de Ven (1996) behandeld. Zij bespreken aandachtspunten voor (een deel van) de voorbereiding en de evaluatie. Tijdens de voorbereidende fase hebben docent en cursist aandacht voor de intentie van de activiteit. Hierbij wordt het algemene doel van een opdracht besproken en aan de hand daarvan kunnen cursisten praten over welk (denk)gedrag zij daarbij willen gaan ontwikkelen. De cursisten praten over hun eigen taalleerdoelen en hun eigen informatie-doelen (“wat wil ik te weten komen”). Ook wordt in de voorbereidende fase de affectieve waarde van een opdracht besproken, zodat iedere cursist zich bewust wordt van de persoonlijke waarde die een opdracht kan hebben. In de evaluatieve fase worden de volgende stappen gezet: cursisten delen hun ervaringen, daarna wordt besproken waarin de cursist zich competent voelde en waarin niet. Er wordt met name stilgestaan bij het proces en minder bij het produkt. Vervolgens worden onder regie van de docent de individuele ervaringen tegenover elkaar gezet, cursisten praten over individuele oplossingen. De laatste stap is de transfer van individuele ervaringen naar achterliggende principes in het taalleerprogramma.

##### **4.4.1 Voorbereiden op de leergang buitenschools leren**

Bij het uitvoeren van buitenschoolse opdrachten moeten cursisten planmatig en doelgericht te werk kunnen gaan. Wat ze buitenschool aan taalleeractiviteiten gaan uitvoeren moet een verbinding hebben met de eigen taalleerdoelen en de eigen leerpreferenties.

**1. De beeldvorming**

Tijdens deze fase worden er foto's, dia's en plaatjes getoond, worden er teksten bekeken en worden hierover algemene vragen gesteld en besproken..

**2. Kernvocabulair**

Vervolgens wordt er ingegaan op de belangrijkste woorden, uitingen en/of standaardzinnen die het 'verschijnsel' beschrijven, en die nodig zijn om erover te praten (tien tot twintig zelfstandige naamwoorden en werkwoorden)

**3. Vergelijking en analyse**

De cursisten worden gestimuleerd om verschillen en overeenkomsten met eigen land en taal te bedenken, om oude en nieuwe kennis in twee rijtjes te noteren (wat wist je er al van; wat weet je er inmiddels nog meer van?) en om hun verwachtingen te formuleren

**4. Voorbereiden, voorbespreken, vooraf lezen**

In deze fase volgt de uitleg van de docent, is er ruimte om vragen te stellen en worden er teksten of ander authentiek materiaal over het onderwerp doorgenomen.

**5. Eigen doel**

Vervolgens krijgen de cursisten de opdrachten om aan te geven wat ze willen weten, waar ze tegenaan lopen als ze zelf in zo'n situatie komen, wat ze er thuis over willen vertellen, wat hen spannend, interessant lijkt. Ook is er tijdens deze fase bijvoorbeeld tijd om samen interview-vragen voor te bereiden.

**6. De buitenschoolse activiteit.**

De taak wordt uitgevoerd; het bezoek, het kijken naar de televisie, het luisteren naar de gastspreker, een demonstratie op school, een video-vertoning of een door medecursisten voorbereide dia- presentatie.

**7. Nabespreking**

Voor de nabespreking kunnen allerlei vormen worden bedacht; klassikale nabespreking, rondetafelgesprek of bespreking in kleine groepjes. Het kern-vocabulair komt weer op het bord te staan, er wordt een klasse-collage gemaakt, of een eigen collage (plaatje met een praatje), er wordt een opstel, dagboektekst of een dialoogje geschreven of voorgelezen, een woordenlijstje samengesteld. Er kan ook een muurkrant gemaakt worden voor de kantine, of een voorstel voor een interview , een quiz, een prijsuitreiking (het mooiste, het gekste, het interessantste etc.)

*(Verhallen, Les 77, p.8, 1995)*

Vooraf zal -binnenschools- aandacht moeten worden besteed aan de vraag hoe de individuele cursist het meest van de buitenschoolse activiteiten kan profiteren. De ene cursist zal vooral van de gelegenheid gebruik willen maken om gesprekjes te kunnen voeren en spreekvaardigheid en fluency te ontwikkelen. De andere cursist wil vooral over de maatschappelijke en arbeidgerichte onderwerpen informatie verzamelen. Een derde cursist heeft juist de behoefte om met behulp van de buitenschoolse opdrachten zijn taalleren praktischer en concreter te maken.

Ter ondersteuning van het buitenschools leren zullen de enkele strategieën in het voorbereidende onderwijs aanbod moeten komen: We benadrukken dat deze strategieën onderdeel uitmaken van het totale taalleerproces en niet slechts bij het buitenschools leren aan de orde komen. Buitenschools leren is één van de onderwijsvormen waarbinnen er geoefend kan worden met deze strategieën. Hieronder worden deze strategieën behandeld aan de hand van een voorbeeld

### 1. Ontdekken wat taalleren is

Er kunnen groepsgesprekken worden gevoerd naar aanleiding van korte teksten waarin cursisten vertellen over verschillende manieren van taalleren. Bijvoorbeeld een tekst waarin verschillende cursisten vertellen hoe ze woorden leren. (Uit : Bolle, e.a. 1996).

#### a. 'Een zakagenda'

Samira vertelt hoe zij woorden leerde. "Veel accent ligt bij mij op het leren van zoveel mogelijk woorden. Want toen ik de Nederlandse taal begon te leren had ik altijd dag en nacht een zakagenda bij me, waarin ik alle woorden die ik tegenkwam opschreef. Zo gewoon in een boekje. Een woordenboek is altijd aanwezig en zo leer ik zoveel mogelijk woorden uit mijn hoofd."

#### b. "Op de binnenkant van drie vingers"

Yazan, een Turk die bij NDSM werkte, zat eerst op een cursus waar hij weinig leerde. In deze tekst vertelt hij hoe hij de taal in de praktijk leerde.

'In het begin was die taal wel een groot probleem. Ik moest ijzer schaven. Als ik iets fout deed, schold de ploegbaas me altijd uit voor ezel. Maar het was een lawaai in die fabriek en ijzer en ezel klinken toch al hetzelfde. Om dat probleem aan de ploegbaas uit te leggen, zakte ik een keer op mijn handen en knieën om een ezel na te doen. Dat hielp dus niet en sindsdien bleef hij me raar aankijken. Toch, ik had het geluk dat ik Nederlandse collega's had. Zo leerde ik op den duur wel wat; uit de praktijk dus. En ik schreef elke morgen op de binnenkant van drie vingers woorden op... Ik waste ze pas af als ik ze kende. En je weet; wij moeten ons eigenlijk vaak wassen... Dat hield ik maanden zo vol en op die manier leerde ik een hoop woorden.' (Uit: Startpunt 3: Bolle, Kila & Timman, 1996)

Naar aanleiding van zo'n groepsgesprek denken cursisten na over de volgende vragen:

- Vind je woorden leren belangrijk?
- Hoeveel woorden leer je zo ongeveer in een week, denk je?
- Waar leer je woorden, in de les of ook buiten de les?
- Hoe leer je woorden?

Vervolgens wordt in de groep besproken wat ieders ideeën, hulpmiddelen of ervaringen zijn bij het leren van woorden. Er kan een lijst met tips gemaakt worden om woorden te leren, zowel binnen als buiten de les. De docent kan aanvullende tips geven. (Startpunt 3: Bolle, Kila & Timman, 1996)

Ook hebben mensen ideeën over hoe ze een taal het beste leren. Het volgende voorbeeld is een lijst waarin leerpreferenties bevraagd worden. De cursist beantwoordt een aantal vragen over hoe hij/zij het beste leert:

Ik leer het beste in groep of klas.	ja / nee / soms
-------------------------------------	-----------------

Ik leer het beste als ik alleen ben.	ja / nee / soms
Ik leer het beste door iets te doen en er dan over te praten.	ja / nee / soms
Ik leer het beste door te luisteren.	ja / nee / soms
Ik leer het beste door veel te schrijven.	ja / nee / soms
Ik leer het beste door grammatica te leren.	ja / nee / soms

(Bron: Kaars Sijpesteijn & Popma, 1997)

## 2. Lange-en kortetermijn doelen stellen

Hier kan voortgebouwd worden op de groepsgesprekken over wat taalleren is en over de leerpreferenties van verschillende leerders. Door deze gesprekken zullen leerders zich geleidelijk aan bewust worden van het feit dat ieder beschikt over een eigen stijl van leren en werken. Een volgend gespreksonderwerp is het stellen van individuele taalleerdoelen.

Om doelen te stellen kan bijvoorbeeld een vragenlijst worden ingevuld over het taalleren. Onderstaande opdrachten kunnen een aanzet zijn om na te denken over doelen.

### 1. Waarom leert u deze taal? Zet één of meer kruisjes.

- om me in het dagelijks leven te kunnen redden
- om werk te vinden
- om een beroepsopleiding te kunnen volgen
- omdat ik een Nederlandse partner heb
- omdat ik het leuk vind
- omdat dat moet van de sociale dienst of van de gemeente
- om andere redenen, namelijk:

.....  
.....

### 2. Wat vindt u belangrijk om te leren? Hoe goed wilt u dit kunnen?

Geef aan wat het belangrijkste is  
(1= minst belangrijk, 4= meest belangrijk)

- luisteren ...
- spreken ...
- lezen ...
- schrijven ...

Geef aan hoe goed u het wilt kunnen  
(1= minst goed, 2=heel goed)

- luisteren ...
- spreken ...
- lezen ...
- schrijven ...

(Bron: R. Oxford, 1990)

Bovenstaande opdrachten geven een zeer globaal inzicht in eigen (middel-) lange termijn doelen. Belangrijk is dat leerwensen nader gespecificeerd worden. De

volgende vragenlijst kan cursisten inzicht geven in situaties waarin zij verkeren en hun taalbehoefte in deze situaties. Deze lijst is gericht op luistervaardigheid, vanzelfsprekend kan de lijst ook voor andere vaardigheden uitgewerkt worden en door cursisten zelf met situaties aangevuld worden.

<b>Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.</b> Waar en wanneer luistert u naar Nederlands? (situatie)	Naar wie luistert u? (sprekers)	Waar gaat het over? (onderwerp)	Vindt u het moeilijk om te begrijpen?	Vindt u het belangrijk om te begrijpen?
Op het werk				
op school				
thuis (familie of vrienden)				
thuis (radio of TV)				
in een winkel				
op straat				
restaurant, discotheek, café, theater				
dokter, ziekenhuis, enz.				
gemeente, sociale dienst, arbeidsbureau enz.				
.....				
.....				
.....				

(Bolle & Kila, 1995)

Leerdoelen en leerwensen kunnen specifieker worden ingevuld door uit te gaan van een bepaalde taalgebruikssituatie of deelvaardigheid en te inventariseren wat men daarin moet kunnen. Vervolgens kunnen individuele doelen gesteld worden. Zoals in het voorbeeld ‘Telefoneren’ op de volgende pagina.

#### 4.4.2 Eigen doelen nader invullen

Vaak wordt door leerkrachten opgemerkt dat het werken met individuele leerdoelen een grote verandering van de inrichting van het onderwijsprogramma inhoudt. Het gaat eerder om accent verschillen. De ene cursist legt op andere dingen nadruk dan een andere cursist.



<b>TELEFONEREN</b>		
<b>1. Wat weet ik al?</b> Kruis aan wat je al weet van telefoneren. Als je het niet zeker weet, bijvoorbeeld wat de telefoonregels zijn, praat er dan over met je medecursisten of collega's of vraag het aan je chef of docent.		
1. Ik weet wat ik moet zeggen als ik de telefoon opneem.	Ja	nee
2. Ik weet wat beleefd is en wat niet beleefd is als ik voor mijn werk telefoneer.	Ja	nee
3. Ik weet hoe ik snel en duidelijk de belangrijke informatie kan zeggen en begrijpen als ik voor mijn werk telefoneer.	Ja	nee
<b>2. Eigen doel formuleren</b> Wat wil ik leren met de telefoon? Kruis aan.		
<input type="checkbox"/> De juiste woorden en zinnen zeggen bij het opnemen van de telefoon op het werk.		
<input type="checkbox"/> De beller op een beleefde manier onderbreken als dat nodig is.		
<input type="checkbox"/> Goed luisteren naar wat de beller zegt en hem/haar doorverbinden met de juiste persoon of afdeling.		
<input type="checkbox"/> De juiste woorden en zinnen gebruiken als de persoon niet aanwezig of niet bereikbaar is.		
<input type="checkbox"/> Zelf opbellen naar een bedrijf om informatie te vragen.		
<input type="checkbox"/>		
<b>3. Mijn eigen doelen</b> Kies twee doelen die jij het belangrijkste vindt en schrijf ze hieronder		
1.....		
2.....		

(Kaars Sijpesteijn, 1997)

Met name bij het kiezen voor bepaalde buitenschoolse opdrachten kunnen leerders invulling geven aan hun individuele leerbehoeften.

In de praktijk blijkt dat scholen op verschillende manieren werken met buitenschoolse opdrachten:

- Buitenschoolse opdrachten zijn onderdeel van een taalleermethode,
- Er wordt gewerkt met een vaste (reeks van) opdracht(en) bij een bepaald programmaonderdeel of thema.
- Er is een kaartenbak met buitenschoolse opdrachten waaruit vrij gekozen kan worden.
- De keuzevrijheid voor een bepaalde opdracht voor cursisten varieert per opdracht of thema. Een docent kan een keuze laten maken uit een aantal opdrachten. Cursisten kunnen bijvoorbeeld binnen het thema ‘Techniek’

kiezen uit een twee (of meer) opdrachten: naar een doe-het-zelf-zaak gaan of een gebruiksaanwijzing van een apparaat zoeken en lezen. Ook binnen een opdracht kunnen keuzemogelijkheden worden aangeboden. Neem bijvoorbeeld de opdracht om naar een doe-het-zelf-zaak te gaan, er worden vier verschillende klussen beschreven, cursisten moeten voor deze klussen aan de weet komen wat ze nodig hebben en hoeveel het kost om deze klussen uit te voeren. Cursisten kunnen één of twee van deze klussen kiezen (zie Werkgroep Buitenschools leren, 1996: Thema Techniek). Ook kan een opdracht tijdens de voorbereiding in de les concreet ingevuld worden door cursisten. Om bij het voorbeeld van de doe-het-zelf-zaak te blijven: cursisten kunnen zelf een klus bedenken die in hun huis moet gebeuren. Het werkt motiverend om cursisten (mee) te laten beslissen welke opdracht ze gaan uitvoeren.

Niet alleen het systeem of de leerstroom (bijv. Professionele Redzaamheid of Educatieve redzaamheid) waarbinnen een docent buitenschoolse opdrachten aanbiedt bepaalt de keuzevrijheid, maar ook in hoeverre cursisten in staat zijn eigen leerdoelen te stellen en leertaken hierbij te selecteren. Afhankelijk van hoe ver een cursist is in dit leerproces zal hij/zij al dan niet zelfstandig opdrachten selecteren uit bijvoorbeeld een serie opdrachten of een kaartenbak. In het begin van het leerproces zal de docent over het algemeen een meer sturende rol spelen bij de keuze voor een opdracht, of zelfs bepalend hierin zijn. Leertaken moeten enerzijds aansluiten bij de leerstijl van een leerder, anderzijds moet ook aangesloten worden bij strategieën die nooit toegepast worden. Het is belangrijk dat docenten en ook cursisten zich realiseren dat leerstijlen niet statisch zijn, maar zich kunnen ontwikkelen door training (Janssen-van Dieten, 1992).

Als cursisten kunnen kiezen uit een serie opdrachten moet het duidelijk zijn waar ze precies voor kiezen. In een opdracht moet vermeld staan om welke taalgebruikssituatie het gaat, welke vaardigheden getraind worden en wat cursisten ervan kunnen leren. Docent of cursist kan dan bepalen of dit aansluit bij de leerbehoeften. Helaas ontbreekt het in bestaand materiaal nog wel eens aan informatie over het doel van de opdracht en de vaardigheid die geoefend wordt. In deze gevallen ligt er een taak voor de docent.

#### **4.4.3 Voorbereiden op het thema of onderwerp**

##### *1. Activeren van de benodigde voorkennis van de cursisten*

Voordat cursisten een opdracht gaan uitvoeren zal er aandacht besteed worden aan de bij hen aanwezige voorkennis. In bepaalde gevallen zal de docent voorkennis over het onderwerp moeten aandragen. Uit de beschrijvingen uit hoofdstuk 3 is gebleken dat veel docenten buitenschoolse opdrachten

aanbieden die qua onderwerp of situatie passen bij het thema dat in de lessen aan de orde is. Globaal gezien is er dan reeds voorkennis geactiveerd doordat in de lessen een bepaald onderwerp behandeld is. Hoewel de opdracht inhoudelijk gezien aansluit is het nuttig om specifieke voorkennis te bespreken die nodig is in de taalgebruikssituatie waarin cursisten zich gaan begeven. Vervolgens kan de noodzakelijke kennis die nog ontbreekt, aangevuld worden. Bijvoorbeeld in het materiaal van het Cornelis Drebbel College wordt bij het thema ‘arts en apotheek’ een opdracht gegeven waarin cursisten naar een apotheek moeten gaan om de avond- en weekenddiensten te noteren, ze moeten een huisarts bellen met vragen over het spreekuur en ze moeten een bijsluiter van een medicijn lezen. Het voorwerk bestaat uit een klasseggesprek waarin besproken wordt hoe het systeem van de huisarts in Nederland in elkaar zit, hoe een afspraak wordt gemaakt, etc.

## *2. De benodigde talige middelen verzamelen*

Cursisten moeten van tevoren op de hoogte zijn van de ‘scripts’ van de taalgebruikssituatie waaraan ze gaan deelnemen. Wanneer men werkt met een methode waarin de buitenschoolse opdrachten zijn geïntegreerd dan vindt de talige voorbereiding voor een buitenschoolse opdracht plaats in de voorgaande lessen. De benodigde woordenschat en taalfuncties moeten voor een groot deel bekend zijn bij de cursisten. De behandeling van het kernvocabulair is al uitgevoerd binnen de methode en hieraan zal een docent nauwelijks nog aandacht hoeven te besteden. Wanneer er wordt gewerkt met aanvullend materiaal voor buitenschools leren zal de talige voorbereiding in veel gevallen nog moeten gebeuren. In sommige opdrachten voor buitenschools leren wordt verwezen naar een bepaalde les in een methode. In die les komt dan (een deel van) het taalgebruik dat nodig is voor de opdracht aan de orde. Dit kan dan nog eens klassikaal, in groepjes of individueel worden doorgenomen. Soms worden er in de docentenhandleiding bij buitenschoolse opdrachten standaarddialogen weergegeven die behandeld kunnen worden in de les. Bijvoorbeeld in het geval dat cursisten naar een huisarts moeten bellen wordt de dialoog met de doktersassistente gegeven: “Goedemorgen, mag ik u iets vragen. Ik ben patiënt van dokter ... etc.” Bij opdrachten waar geen verwijzing is naar een methode zal de docent de talige voorbereiding zelf moeten invullen.

## *3. De instructie voor het uitvoeren van de opdracht*

In de beginfase, waarin cursisten nog veel sturing nodig hebben, zullen de instructies goed uitgewerkt moeten zijn: dit kan in de vorm van een klein werkplan. Alle stappen die een leerder moet nemen worden beschreven. De aanwijzingen moeten concreet zijn. In een latere fase van het leerproces zal de cursist meer verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces en zal een minder uitgebreid werkplan voldoen. Zie voorbeeld uit “Nieuwe Buren”:

“Wat mag het zijn?”
---------------------

Je leert Nederlands op school. Maar je kunt ook Nederlands leren in een winkel.

**Wat kun je na deze taak: (doel)**

Naar zinnen luisteren als je boodschappen doet.

**Wat ga je doen? (taak)**

Vul het schema in.

**Hoe ga je werken: (werkplan)**

Luisteren naar de docent.

Lees het schema.

Doe boodschappen.

Luister naar de verkoper en naar andere klanten.

Vul het schema in.

**Waar moet je op letten? (criteria)**

Ben je naar de winkel geweest?

JA/NEE

Heb je het schema ingevuld?

JA/NEE

**Wat ga je nog oefenen? (conclusie)**

Vul het schema achter het boek in.

(Uit: "Nieuwe Buren" Werkboek 1, 1995)

#### 4.4.4 De afsluitende fase

De terugkoppeling van wat er tijdens het uitvoeren van de buitenschoolse activiteit is gebeurd, vindt plaats in de afsluitende fase. In deze fase wordt gereflecteerd op het geleerde (het produkt) en op het leerproces. Door reflectie op deze beide aspecten kan de leerder ervaren dat buitenschoolse opdrachten bijdragen aan de taalverwerving. Daarnaast biedt reflectie de mogelijkheid om inzicht te verkrijgen in de affectieve component van het taalleren. Leerders van een tweede taal ervaren regelmatig negatieve gevoelens bij het communiceren in de tweede taal. Het gevoel niet-competent te zijn in communicatieve vaardigheden is belemmerend voor het leerproces. Het gevaar bestaat dat er een discrepantie ontstaat tussen perceptie van de eigen competentie en het gewenste leergedrag (Janssen-van Dieten, 1992). Een leerder moet leren een realistische inschatting te maken van de eigen vaardigheden. Inzicht hierin en het bespreekbaar maken van gevoelens die een rol spelen bij het gebruiken van de tweede taal, leiden tot het onder controle kunnen houden van demotiverende gevoelens bij het taalleren. Dit zal het zelfvertrouwen vergroten.

Het is niet alleen de cursist voor wie de leeropbrengsten van buitenschools leren zichtbaar moeten zijn, maar ook de docent moet de leerresultaten kunnen toetsen. De taak van de docent gaat verder dan het controleren of buitenschoolse opdrachten zijn uitgevoerd. We geven in paragraaf 4.5 voorbeelden van reflectie- en beoordelingsactiviteiten, zoals:

- zelfbeoordeling,
- beoordeling door medecursisten,
- beoordeling door docenten,
- beoordeling door ondersteuners.

Behalve het evalueren van de individuele taalopbrengsten van de opdracht is er bij de terugkoppeling nog aan de orde:

- vergelijken van eigen ervaringen /opbrengsten met die van anderen;
- beoordelen of het persoonlijk doel gehaald is: wat heb je bijgeleerd en wat wil je voor een volgende keer ter hand nemen of verbeteren. Het gevaar bestaat dat de buitenschoolse opdracht uitsluitend als een extra huiswerk-of “elders” werk-opdracht wordt beschouwd. De opbrengsten en ervaringen van het buitenschools leren zullen ook hun rol moeten spelen binnen school. Cursisten zullen moeten ervaren dat wat ze doen in natuurlijke taalgebruikssituaties, ook binnen school een functie kan krijgen. Bij andere lesonderdelen zal dus geregeld gerefereerd moeten worden aan wat men buitenschools heeft gezien, gehoord, gelezen, etc.

## 4.5 Opbrengsten van buitenschools leren meten / toetsen

### 4.5.1 Zelfbeoordelingen

Zelfbeoordelingsformulieren met algemene vragen kunnen ingezet worden na afloop van iedere opdracht die een cursist uitvoert. Hieronder een voorbeeld:

#### ZELFBEOORDELINGSKAART

Naam:	Code opdracht:
<b>Hoe heeft u zich voorbereid op de opdracht?</b>	
<input type="radio"/> woorden of zinnen van te voren geleerd	
<input type="radio"/> samen met iemand anders voorbereid	
<input type="radio"/> eerst geoefend	
<input type="radio"/> extra uitleg aan de docent gevraagd	
<input type="radio"/> anders namelijk:.....	
<input type="radio"/> niet voorbereid, omdat.....	
<b>Wat vond u gemakkelijk om te doen?</b>	
.....	
.....	
<b>Wat vond u moeilijk om te doen?</b>	
.....	
.....	
<b>Wat heeft u geleerd?</b>	
.....	
.....	
<b>In welke situatie kunt u het geleerde nog eens gebruiken?</b>	
.....	
<b>Wat zou u de volgende keer anders doen?</b>	
.....	

(Wergroep Buitenschools leren, 1996)

Als cursisten dergelijke lijsten vaak moeten invullen bestaat de kans dat ze het gaan beschouwen als een formaliteit: de lijst wordt ingevuld zonder dat de cursist er veel aandacht aan besteedt, zo bleek uit de beschrijvingen in hoofdstuk 3. Om dit te voorkomen kan een docent geregeld andere lijsten voorleggen. Er kunnen bijvoorbeeld lijsten worden voorgelegd met vragen die ingaan op allerlei specifieke vaardigheden die bij een bepaalde opdracht vereist zijn.

Bijvoorbeeld:

Evaluatie		
1. Heb je de begroeting goed gedaan?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
2. Heb je de introductie van de vraag goed gedaan?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
3. Heb je de vraag goed gesteld?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
4. Heb je antwoord gekregen op je vraag?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
1. Heb je het antwoord herhaald?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
1. Heb je rustig en beleefd gesproken?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
1. Heb je het gesprek goed afgesloten?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
10. Heb je tijdens het gesprek het antwoord opgeschreven?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Is er iets waar je niet tevreden over bent? .....		
.....		
Is er iets dat je de volgende keer anders zou willen doen? .....		
.....		

(Kaars Sijpesteijn & Popma, 1997).

De lijsten hoeven niet altijd door de docent gemaakt te worden. Het is heel goed mogelijk om cursisten zelf een lijstje met vragen te laten maken. In de voorbereiding wordt op een rijtje gezet welke specifieke vaardigheden een bepaalde situatie vereist. Bijvoorbeeld als cursisten telefonische informatie moeten vragen over het openbaar vervoer moeten ze het volgende kunnen:

- het gesprek kunnen openen,
- zeggen waarom ze bellen,
- de juiste vraag kunnen stellen (de juiste woorden),
- de juiste aanspreekvorm gebruiken (in dit geval formeel),
- het antwoord kunnen verstaan,
- de ander kunnen onderbreken als ze het niet verstaan,
- om verduidelijking kunnen vragen,
- controleren of het antwoord goed begrepen is,
- het gesprek kunnen afsluiten: bedanken voor de informatie en gedag zeggen.

In een groepsgesprek worden deze vaardigheden geïnventariseerd en op het bord gezet. Cursisten die al gevorderd zijn in het zelfstandig leren kunnen dit in

tweetallen doen of alleen. Met behulp van dit lijstje worden zelfbeoordelingsvragen opgesteld die de cursist later kan beantwoorden.

Bijvoorbeeld naar aanleiding van een telefoonopdracht:

- Heb ik gezegd waarom ik bel aan het begin van het gesprek?
- Heb ik de vraag goed gesteld?
- Heb ik formeel of informeel gepraat? Was dit goed?
- Hoeveel kon ik van het antwoord verstaan:
  - \* alles
  - \* het meeste
  - \* ongeveer de helft
  - \* bijna niets
  - \* helemaal niets
- Heb ik gevraagd om verduidelijking?
- Heb ik gecontroleerd of ik het antwoord goed hebt begrepen?
- Heb ik het gesprek goed afgesloten?

Ook is het mogelijk cursisten (zelf)beoordelingsvragen voor elkaar te laten maken. Een groepje dat een bepaalde opdracht heeft uitgevoerd krijgt vragen voorgelegd van andere cursisten. Deze hebben de opdracht niet uitgevoerd, maar hebben wel geïnventariseerd wat volgens hen belangrijke vaardigheden zijn in de betreffende situatie.

#### **4.5.2 Medecursisten laten beoordelen**

In beoordelingen kunnen medecursisten betrokken worden. Bij veel buitenschoolse opdrachten is het mogelijk om cursisten er in tweetallen op uit te laten gaan, bijvoorbeeld met een opdracht waarbij een cursist in een apotheek of winkel iets moet vragen. Eén cursist voert de opdracht uit, de ander observeert. De cursist die de opdracht heeft uitgevoerd vult na afloop een zelfbeoordelingsformulier in, terwijl de toehoorder een vragenlijstje invult met min of meer dezelfde vragen. Benadruk dat de toehoorder van tevoren de vragenlijst doorneemt zodat hij/zij weet waarop gelet moet worden. Later wisselt men van rol, de cursisten gaan dan bijvoorbeeld naar een andere winkel of instelling. Beide cursisten beoordelen zichzelf en de ander. In de groep worden naderhand de antwoorden vergeleken. Bij verschillen wordt ingegaan op de vraag hoe dit komt: heeft de uitvoerder wellicht een te negatieve perceptie van het eigen taalgedrag? Vindt de toehoorder andere punten belangrijk? Ook schriftelijke producten kunnen onderling beoordeeld worden aan de hand van vragenlijsten. Wanneer deze vorm van beoordeling regelmatig wordt gehanteerd kunnen cursisten opbrengsten en verbeteringen op verschillende momenten in het leerproces met elkaar bespreken.

Beoordeling door een toehoorder (medecursist).

Naam:	.....
Met wie ben je mee geweest?	.....
Waar naar toe?	.....
1. Hoe lang heeft het gesprek geduurd?	
ongeveer .... minuten	
2. Praatte de cursist verstaanbaar Nederlands?	
0 ja, heel goed verstaanbaar	
0 een beetje verstaanbaar	
0 slecht verstaanbaar	
3. Hoe goed kon u de Nederlandse mevrouw/meneer verstaan?	
0 ik kon er bijna niets van verstaan	
0 ik kon het een beetje verstaan	
0 ik verstond bijna alles	
4. Stelde de cursist vragen ter verduidelijking?	
0 ja	
0 nee	
5. Wat ging heel goed?	
.....	
.....	
6. Wat ging niet goed?	
.....	
.....	

Een andere mogelijkheid om medecursisten te betrekken in de beoordeling is het laten naspelen van scènes. Bijvoorbeeld naar aanleiding van een opdracht om naar een bepaald televisieprogramma te kijken. Iedereen kijkt naar dezelfde aflevering van een soapserie. In de groep worden scènes nagespeeld. De anderen beoordelen aan de hand van tevoren opgestelde vragen. De vragen hebben betrekking op de inhoud en de vorm van het taalgebruik.

Bijvoorbeeld:

1. Gebeurt er in het rollenspel ongeveer hetzelfde als op de televisie?	ja een beetje nee
2. Werden de juiste woorden gebruikt?	ja niet altijd helemaal niet
3. Spreekt de cursist verstaanbaar?	ja, heel goed een beetje nee, heel slecht

Beoordeling kan ook plaatsvinden naar aanleiding van een ander programma, bijvoorbeeld een discussieprogramma, waarna de cursisten een mening van iemand moeten vertolken. Of naar aanleiding van het jeugdjournaal: de cursisten kunnen de opdracht krijgen een item na te vertellen of samen te vatten. Cursisten kunnen ook de opdracht krijgen om iets op te schrijven over wat ze gezien en/of



gehoord hebben, en dit kan weer beoordeeld worden door medecursisten. Andersom kan ook: naar aanleiding van een schriftelijke tekst kunnen cursisten een mondelinge presentatie houden en beoordeeld worden.

Een voordeel van deze manier van verwerking is in de eerste plaats de koppeling tussen wat er binnen de les en daarbuiten gebeurt. In de tweede plaats wordt de buitenschoolse activiteit minder vrijblijvend omdat de cursisten aan anderen moeten laten zien wat zij gedaan hebben.

### **4.5.3 Beoordeling door de docent** Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Bij de beoordelingen van de docent is het belangrijk onderscheid te maken tussen produktbeoordeling en procesbeoordeling.

Bij produktbeoordeling gaat het om de beoordeling van de opbrengst van een activiteit in termen van taal, taalkennis, taalvaardigheid en taalgebruik. Bij voorbeeld: een docent geeft cursisten de opdracht om tijdens een buitenschoolse taak een aantal nieuwe woorden (10) te verzamelen die met de taalgebruikssituatie samenvallen. Na afloop moeten de cursisten o.a. deze woorden gebruiken in een klein verslagje. Vervolgens krijgen de cursisten de opdracht om de nieuwe woorden voor zichzelf te herhalen en in te oefenen. Na twee weken volgt er een toetsje. Of:

Cursisten krijgen de opdracht om naar aanleiding van een bezoek een posterpresentatie te houden van twee minuten (op een flip-over staan enkele kernwoorden en de cursist vertelt wat er gedaan is, wat de betreffende instantie kan betekenen, etc.). De docent beoordeelt de presentatie op de onderdelen: 1. verstaanbaar spreken, 2. gebruik nieuwe woorden, 3. ordening van informatie, en geeft daarvoor cijfers. Of:

Een cursist heeft naar aanleiding van zelfevaluaties bij telefoongesprekken zich voorgenomen om extra aandacht te besteden aan verbetering van intonatie. Daarvoor heeft hij extra oefenstof vraagtoon intonatie doorgenomen en een aantal extra telefoongesprekken gevoerd om te oefenen. Na enkele weken beoordeelt de docent dit onderdeel in een mondelinge toets met een reeks standaardzinnen voor verzoeken om informatie.

Procesbeoordelingen hebben vooral betrekking op leergedrag, leerervaringen, motivatie en attitude en affectieve aspecten. Centraal staan vragen als: Hoe ging het?, Wat heb je bijgeleerd?, Wat wil je verbeteren de volgende keer?, Wat zou je anders willen doen?, Wat ging er beter dan de vorige keer?, Voel je je genoeg op je gemak? Wat kun je doen om je angst te overwinnen? Het spreekt voor zich dat een docent dit veel moeilijker met een voldoende of onvoldoende kan beoordelen. Het is vooral zaak om een oordeel te geven over de mate waarin een cursist erin slaagt eigen doelen te realiseren, ongeacht hoe groot of klein de stappen zijn die de cursist wil zetten.

Docenten kunnen in hun beoordeling ook aspecten van planning, organisatie en realisatie van eigen doelen betrekken, zoals in de vorige paragraaf is besproken. De vraag is dan: heeft de cursist bereikt wat hij of zij wilde bereiken? Bij voorbeeld: In een lesgroep wordt in het kader van beroepsoriëntatie het thema 'zelfstandig ondernemersschap' behandeld. De docent heeft voorinformatie verstrekt, gesprekken gehouden, inzichten en ervaringen gepeild en individuele cursisten hun informatiebehoefte laten formuleren. Enkele cursisten besluiten hun vragen voor te leggen aan een functionaris van de Kamer van Koophandel of van het rayonkantoor IMK (Instituut voor Midden- en Kleinbedrijf). De docent bekijkt vooraf planning, organisatie en informatievragen van de cursisten. Na afloop beoordeelt de docent (in gesprek met de betreffende cursisten) of zij hun doelen gehaald hebben (zijn ze te weten gekomen wat zij wilde weten?) en of zij daarvoor de juiste strategieën gebruikt hebben.

Mondelinge produkten, zoals bijvoorbeeld hierboven geschetst, kan de docent op de band opnemen en beoordelen aan de hand van een beoordelingsschema (zie voor voorbeelden: Verhallen e.a. 1996, pag. 134/135). Om vorderingen te meten is aan te bevelen om twee of meer meetmomenten te nemen, bijvoorbeeld aan het begin van het leerprogramma, halverwege en aan het eind. Zowel produkt- als procesbeoordelingen kunnen betrekking hebben op een gebeurtenis, een activiteit, een taaltaak, een bezoek, maar ook op een reeks buitenschoolse opdrachten gedurende een langere periode.

Bij het beoordelen van opbrengsten van buitenschoolse opdrachten moet ook rekening gehouden worden met het aspect informatiebehoefte. Veel buitenschoolse opdrachten zijn gericht op maatschappelijke instanties. Cursisten moeten voor zichzelf bepalen wat ze te weten willen komen en ook hoe ze dat gaan aanpakken. De informatievraag moet dus vooraf gesteld worden. Een buitenschoolse taak met een eigen doel is dan meer dan alleen een manier om buiten school taal te oefenen.

Zulke informatievragen kunnen zijn:

- (bij een bezoek aan een woningcoöperatie) *Ik ga voor mijn zus uitzoeken of zij in aanmerking komt voor huursubsidie.*
- (bij een bezoek aan een bejaardentehuis) *Ik ga uitzoeken of je daar part-time werk kunt doen in de weekeinden of in enkele avonden per week.*
- (bij een bezoek aan een markt) *Ik ga vragen of het gemakkelijk is om een marktplaats te krijgen en of er een bureau is waar je informatie op papier daarover kunt krijgen.*

Achteraf moet duidelijk worden of die informatiebehoefte ook inderdaad ingelost is. En of er dus de juiste taalstrategieën zijn gebruikt.

#### **4.5.4 Beoordeling door ondersteuners**

Indien er gewerkt wordt met “vaste” buitenschoolse contactpersonen of ondersteuners, kunnen deze personen eveneens een rol vervullen in de beoordeling. Denk bijvoorbeeld aan de plaatselijke wereldwinkel waar een cursist een middag heeft meegedraaid, of de vrijwilliger in het buurthuis met wie de cursist een bardienst mocht draaien, de bibliotheekmedewerker met wie de cursist een gesprek heeft gevoerd. De vragenlijst hieronder dient als voorbeeld bij het beoordelen van het taalgedrag van een cursist die in een bibliotheek om informatie heeft gevraagd. De cursist kan de kaart na afloop in laten vullen. Ook vult hij een zelfbeoordelingsformulier in en worden de antwoorden na afloop vergeleken.

Functie: .....

1. Vertelde de cursist duidelijk wat hij/zij kwam doen?

ja

nee

niet echt duidelijk

2. Stelde de cursist vragen ter verduidelijking?

ja, regelmatig

nee, helemaal niet

soms

3. Liet de cursist merken dat hij/zij uw antwoord(en) begreep?

ja

nee

soms

4. Gebruikte de cursist de juiste woorden?

ja, het was allemaal correct

nee, hij/zij maakte veel fouten

soms maakte hij/zij een fout

5. Hoe goed kon u de cursist verstaan?

heel goed

slecht

een beetje

6. Heeft u suggesties voor een volgende keer: waar moet de cursist op letten?

.....

*(zie voor meer voorbeelden: Zekhnini, 1997 en Verhallen, e.a., 1996)*

#### **4.5.5 Eindbeoordeling**

Een belangrijk punt in het tot stand brengen van een koppeling tussen de buitenschoolse activiteit en de lessen is het meenemen van de beoordeling van de buitenschoolse activiteit in de algemene cijferlijsten of vorderingen staten. Dit kan in de vorm van eindbeoordelingen van vorderingen van de cursist na een reeks buitenschoolse activiteiten. Aan het eind van de leerroute zal een certificaat worden uitgereikt. Daarop staat ook beschreven welke typen opdrachten (algemene redzaamheid, educatieve en/of professionele redzaamheid) een cursist heeft uitgevoerd en wat zijn/haar prestaties op dit gebied zijn. Bij de beschrijving

van de prestaties door de docent kan een verslagje geschreven worden dat de ervaringen en beoordelingen bundelt van cursist, medecursisten, buitenschoolse ondersteuners en de docent zelf. Hiermee krijgen de buitenschoolse opdrachten een officiële status. Dit geeft ook een breder beeld van de vaardigheden van een cursist. Het is van belang te benadrukken dat zowel docentbeoordelingen als mede-cursist, - eigen - en ondersteunersbeoordelingen meegenomen moeten worden. Eindbeoordelingen kunnen opgenomen worden in het dossier van de cursisten.

## 4.6 Organisatie

In deze paragraaf worden organisatorische kanten belicht die voor de invoering van buitenschools leren in het onderwijsprogramma van belang zijn.

### *1. Deskundigheid van docenten*

De rol van de docent is de laatste jaren aan veranderingen onderhevig. Meer dan voorheen wordt ernaar gestreefd dat leerders een grotere verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leerproces; docenten hebben een meer begeleidende rol. Dit doet een beroep op de vaardigheden van de docent; de docent is immers degene die dit proces stuurt. De docent heeft een belangrijke rol in verschillende fasen van het buitenschoolse leren: met name in de voorbereidende fase van de leeractiviteit en tijdens de evaluatie hiervan. Het zal de docent zijn die de algemene doelen van buitenschoolse activiteiten en de waarde hiervan voor cursisten duidelijk maakt. Onder begeleiding van de docent bepalen cursisten - afhankelijk van hoever ze gevorderd zijn in het leerproces- individuele doelen. Steeds zorgt de docent ervoor dat de opbrengsten van de leeractiviteit zichtbaar worden voor de leerders. Kortom, de docent heeft de rol van procesbewaker. Omdat dit een andere houding en vaardigheden vergt, is het belangrijk dat docenten de gelegenheid krijgen zich hierop voor te bereiden en hierin te groeien. De voorbereiding kan plaats vinden in de vorm van één of meer studiedagen. In dergelijke bijeenkomsten zal buitenschools leren geplaatst moeten worden in het kader van functionele taalvaardigheid en zelfstandig leren. Onderwerpen voor een studiedag zijn: het begeleiden van cursisten in een zelfstandig leerproces, bijdragen van buitenschools leren aan het leerproces, leerstijlen en leerstrategieën, verschillende vormen van buitenschoolse leren (opdrachten, taalstages), de koppeling van binnen- en buitenschools leren (voorbereiding, verwerking en evaluatie). Ook zal gesproken moeten worden over de wijze waarop buitenschools leren te koppelen is aan het bestaande programma: hoe verhouden de buitenschoolse opdrachten zich tot de gebruikte methode(n)? Belangrijk is natuurlijk ook de keuze voor materiaal: passen bestaande opdrachten bij de rest van het curriculum, is het nodig om zelf materiaal te gaan ontwikkelen? Na invoering van buitenschools leren zullen er één of meer

dagdelen besteed moeten worden aan het bespreken van de ervaringen van docenten, aan ontbrekende kennis van docenten, aan benodigde materialen en aan besprekingen van nieuwe ideeën etc. (zie ook Cornelis Drebbel College, 1996)

## *2. Presentatie aan cursisten*

Idealiter worden cursisten aan het begin van een cursus op de hoogte gesteld van de inhoud van het leerprogramma en worden dus ook geïnformeerd over het onderdeel buitenschools leren. Voor de meeste cursisten zal dit onderdeel nieuw zijn en het behoeft dan ook de nodige toelichting gericht op wat het kan opleveren. Voorts moeten ze een beeld krijgen van de tijdsinvestering: zijn de buitenschoolse opdrachten huiswerk of gebeurt het in lestijd? Het is voor cursisten duidelijker als de uren voor buitenschools leren zijn ingeroosterd, zodat bij aanvang van de cursus bekend is hoeveel tijd ze moeten investeren in hun opleiding. Dit voorkomt dat cursisten tijdens het leerprogramma voor verrassingen komen te staan. Ook moeten cursisten een globale indruk krijgen om wat voor soort opdrachten het gaat en hoe ze zich hierop kunnen voorbereiden, welke hulp kunnen ze van de docent kunnen verwachten, of ze gebruik kunnen maken van een open leercentrum, in hoeverre ze kunnen samenwerken met de andere cursisten, welke producten er na de uitvoering van de opdracht worden verlangd, hoe de nabespreking/verwerking zal verlopen. Ook moet aan de orde komen op welke wijze de vorderingen van cursisten worden beoordeeld met betrekking tot dit specifieke onderdeel. Hebben cursisten bijvoorbeeld met enige regelmaat een gesprek met docent of mentor over de individuele vorderingen, worden de vorderingen schriftelijk bijgehouden etc.

## *3. Financiële middelen*

Van tevoren zal een inschatting gemaakt moeten worden van de financiële middelen die ingezet moeten worden voor het programmaonderdeel buitenschools leren. Een belangrijke vraag hierbij is of er gebruik gemaakt zal worden van bestaande materialen. Hoewel er in enkele recent ontwikkelde taalmethodes meer aandacht is voor leren buiten de les, blijft dit nog marginaal. Men zal hoogstwaarschijnlijk gebruik moeten maken van materiaal dat ontwikkeld is voor buitenschools leren als aanvulling op bestaande methodes of men zal zelf materiaal moeten ontwikkelen. Dit laatste kost vanzelfsprekend extra werkuren van docenten.

Ook zal er tijd gestoken moeten worden in de praktische organisatie zoals het organiseren van bezoeken aan openbare instellingen, werkplekken of opleidingen.

Het zal duidelijk zijn dat scholen bij invoering van buitenschoolse opdrachten keuzes moeten maken. Het kan nooit aan het bestaande programma worden toegevoegd zonder andere onderdelen van het programma te laten vallen. Als voorbeeld kan dienen het Cornelis Drebbel College waar men een kwart van het

studieprogramma heeft geschrapt om ruimte vrij te maken voor het buitenschoolse leren.

#### *4. Buitenschoolse ondersteuners*

Het is aan te bevelen om een netwerk op te bouwen waaraan verschillende personen of instanties deelnemen. Op den duur kan er een hecht samenwerkingsverband ontstaan waarin verschillende instellingen participeren. Te denken valt bijvoorbeeld aan arbeidsbureaus, bibliotheken, (voorlichters van) ziekenhuizen, vrijwilligersorganisaties, onderwijsinstellingen, plaatselijke verenigingen, bedrijven. Hoewel alle docenten betrokken kunnen worden in het opbouwen van een netwerk is het handig om één contactpersoon binnen het onderwijsteam aan te stellen. Deze persoon verzorgt de voorlichting over de onderwijsinstelling, over de taalcurssussen in het algemeen en over buitenschools leren in het bijzonder. De contactpersoon kan de regie voeren wat betreft afspraken: bijvoorbeeld als er een groepje cursisten in een instelling komt. Ook kunnen er voorlichtingsbijeenkomsten georganiseerd worden in de klas waarin iemand van buitenaf een praatje houdt of een presentatie geeft. De contactpersoon maakt afspraken voor beoordelingen in de praktijk, taalstages, enzovoort (zie ook Verhallen e.a., 1996).

#### *5. Op welk moment?*

Op welk moment men in een cursus start met buitenschoolse opdrachten is in zeer beperkte mate afhankelijk van het taalvaardigheidsniveau. Zodra cursisten enigszins 'aanspreekbaar' zijn kan er -zoals uit de beschrijvingen in hoofdstuk 3 bleek- gestart worden met buitenschools leren. Het lijkt ook het beste om dit zo snel mogelijk te doen. Veel cursisten hebben vooral ervaring met leersituaties waarin de docent de verantwoordelijkheid heeft voor het leerproces en zij zullen moeten wennen aan een nieuw model. Cursisten kunnen dan van meet af aan vertrouwd raken met deze onderwijsvorm en de nieuwe rollen van docent en cursist.

#### *6. Open leercentrum*

Verschillende instellingen in de volwasseneneducatie hebben een voor alle cursisten toegankelijke leerplaats waar men terecht kan voor achtergrondmateriaal en naslagwerken zoals bijvoorbeeld woordenboeken, taalmethodes, opzoekgrammatica's, leesmateriaal (kranten en tijdschriften), gemeentelijke informatiegidsen, telefoonboeken, etc. Cursisten kunnen hier op aanwijzingen van de docent of op eigen initiatief gebruikmaken van hulpmiddelen zoals audiovisueel materiaal en soms ook software en multimedia. Ze kunnen er zelfstandig werken, extra leerstof doorwerken of buitenschoolse opdrachten voorbereiden. Een open leerplaats hoeft niet direct uitgerust te zijn met de modernste hulpmiddelen, het moet een plek zijn waar cursisten rustig kunnen

werken en dingen kunnen opzoeken. Het is wenselijk als er een begeleider aanwezig is bij wie de cursisten terecht kunnen met vragen.

### *7. Organisatie binnen de les*

Eén van de voorwaarden voor succesvol buitenschools leren is de koppeling tussen leren binnen en buiten de les. In de praktijk betekent dit dat er tijd ingeroosterd moet worden voor voorbereiding en nabespreking van buitenschoolse leeractiviteiten. Bij aanvang van een cursus zal de voorbereiding voornamelijk in contacturen gebeuren. De docent maakt de cursisten wegwijs in bijvoorbeeld de open leerplaats, wijst op voorbereidingsmogelijkheden zoals het oefenen/ophalen van benodigde talige kennis en besteedt aandacht aan strategieën. Naarmate het leerproces vordert zullen cursisten steeds zelfstandiger worden in het voorbereiden wat betreft de talige kennis. Afhankelijk van de uitleg in de opdracht zal een docent aandacht moeten schenken aan doel en instructie bij de uitvoering van de opdracht. Uit hoofdstuk 3 bleek dat de scholen gemiddeld een half uur per opdracht aan voorbereiding besteden. Individuele doelen van cursisten kunnen in een klasgesprek besproken worden, maar ook in kleine groepjes of in een gesprek tussen cursist en mentor in een voorbereidings- of voortgangsgesprek.

Ook voor de nabespreking moet tijd ingeroosterd worden. Dit neemt meestal een half uur tot een uur in beslag, afhankelijk van hoe diep er ingegaan wordt op de verwerking en reflectie. Het is aan te raden om afwisselende werkvormen te bieden voor de nabespreking. (zie 4.4.4)

### *8. Registratie*

Er kan op lijsten bijgehouden worden welke opdrachten cursisten hebben uitgevoerd. Dit is slechts een hulpmiddel voor de docent om overzicht te houden over wie wat heeft gedaan, maar het zegt nog niets over de vorderingen van cursisten. De registratie van de vorderingen vergt uiteraard meer werk. Individuele vorderingen kunnen besproken worden in voortgangsgesprekken, de docent kan hiervan een kort verslagje schrijven. Als voorbereiding op een voortgangsgesprek kan de leerder gebruik maken van vragenlijsten met betrekking tot leerdoelen, leerpreferenties en zelfbeoordelingsformulieren. Ook kunnen beoordelingen van medecursisten of personen van buitenaf gebruikt worden. Alle documenten kunnen opgeslagen worden in een persoonlijk dossier van de cursist.

## 5. LITERATUUR

D'Anglejan, A. (1978) Language learning in and out of classrooms, In: J.C.Richards (ed.), *Understanding second and foreign language learning*, Rowley (Mass.): Newbury House, p.218-237.

Appel, R. & A. Vermeer (1994), *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Bensmann, A. en M. Bakker (1995), Nederlands leren buiten de les. In: *Profiel*, nr 9.

Bergsma, A. & G. v.d. Ven (1996), 'Het proces achter het resultaat', *Levend Talen* nr.510, mei, p.268-271.

Bialystok, E. (1985) The compatibility of teaching and learning strategies, *Applied Linguistics*, 6, p.255-262.

Borgesius, M. & J. Kreulen (1996). "In de les is het altijd veilig, op een taalstage moet je durven", In: *LES* 82, p.31-33.

Campbell, C. (1996), Socializing with the teachers and prior language learning experience: a diary study. In: K. M. Bailey & D. Nunan (eds.) *Voices from the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, p.201-223.

Chamot, A.U. & O'Malley (1994), *The CALLA Handbook; Implementing the cognitive academic learning approach*. Reading (Mass.) etc.: Addison Wesley.

Cornelis Drebbel College, (1996), *De Taalervaringsroute: Buitenschools leren en Taalstages binnen NT2 onderwijs*. Alkmaar: Cornelis Drebbel College.

Coumou, W, G. van Hugte & A. Speijers red. (1995), *nieuwe Leerders, nieuwe wegen?*, Utrecht: NCB.

Crabbe, D (1993). Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. In: *System*, vol. 21, no. 4, p.443-452.

Curran, C.A. (1982), Community language learning, In: R.W. Blair (ed.) *Innovative approaches to language learning*, Rowley etc.: Newbury House, p.118-133.

Ellis, R. (1994), *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.



Freed, B. (ed.) (1995), *Second language acquisition in a study abroad context*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin Deutsch' (1977), *Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienische Arbeiter*. OBST, Beiheft 2.

Janssen-van Dieten, A. (1992), *Zelfbeoordeling en Tweede-taalleren: Een empirisch onderzoek naar zelfbeoordeling bij volwassen leeders van het Nederlands*. Proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.

Jones, R.A. (1977), Social and psychological factors in second language acquisition: A study of an individual, In: C.A. Henning (ed.) *Proceedings of the Los Angeles second language research forum*, p.331-341.

Kaars Sijpesteijn, B. & P. Popma (1997), "Werkboek Taalgebruikssituaties". In: *Nederlands op de werkvloer voor de procesindustrie*. Vapro, Leidschendam.

Klein, W. & C. Perdue (1993), Concluding Remarks. In: C. Perdue (Ed.) *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Knowles, M. (1973), *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.

Krashen, S.D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford etc.: Pergamon Press.

Krashen, S.D. & T. Terrell (1983), *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.

Krueger, M. & F. Ryan (1993), *Language and content; Discipline- and content-based approaches to language study*. Lexington (Mass.) and Toronto: D.C. Heath.

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

Lave, J. & E. Wenger (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.

O'Malley, J.M. & A.U. Chamot (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Miller, L. & R.B. Ginsburg (1995), Folklinguistic theories of language learning. In: *Freed*, 1995, p.293-315.

Naiman, N., M. Frohlich, H.H. Stern & A. Todesco (1978), *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Nation, I.S.P. (1982) Beginning to learn foreign vocabulary, In: *RELC-Journal*. 13, p.14-36.

Nunan, D. (1991), *Language teaching methodology*. New York, etc.: Prentice Hall.

Oostdam, R. & G. Rijlaarsdam (1995), *Towards Strategic Language Learning*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Oxford, R. L. (1990), *Language Learning Strategies-What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers, Boston.

Perdue, C. ed. (1993) *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*, Vol. I and II. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

Plichter, F & Schoenmakers H. (1994), “*Eropuit*”. Instelling voor volwassenen-educatie Rijk van Nijmegen. Nijmegen.

Roberts, C. Auerbach, E. & N. Wallerstein (1987), *ESL for Action: Problem Posing at work*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.

Rubin, J. (1981), Study of cognitive processes in second language learning. In: *Applied Linguistics*, 11, p.117-131.

Schmidt, R.W. (1990), The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics*, 11, p.129-158.

Schumann, J.H. (1978), *The pidginization Process; A model for second language acquisition*. Rowley (Mass.): Newbury House.

Seliger, H. (1984), Processing universals in second language acquisition, In: F.R. Eckman et al. (eds.) *Universals of second language acquisition*. Rowley (Mass.) etc: Newbury House, p.36-47.

Sleeuwen, G. van (1996), *Buitenschools leren. Een case-study naar de effecten van buitenschools leren op het gebruik van het zelfstandig leervermogen van tweede-taalleerders*. Tilburg: (Doctoraalscriptie KUB).

Sternberg, R.J. (1987), Most vocabulary is learned from context, In: M. McKeown & M.E. Curtis (eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale (NJ), London: Lawrence Erlbaum, 89-105.

Vollaard, J. & W. v.d Bercken, (1995), In: *LES 77*, p.3-5. “Functionele taalvaardigheid”.

Verhallen, S. e.a., (1996), *Taalstages op de werkvloer*. Amsterdam, ITTA, Universiteit van Amsterdam.

Verhallen, S. (1995), In: *LES 77*, p.6-8, “Taalgebruikskennis, daar gaat het om” (6-8).

Vries, B. de (1982), *Leren van werken. Handleiding voor buitenschools leren*. Nijmegen: ITS.

Wenden, A. (1995). Learner training in context: A knowledge-based approach. In: *System*, vol. 23, nr.2, p. 183-194.

Wenden, A. & J. Rubin (eds.) (1987), *Learner strategies in language learning*. New York etc.: Prentice Hall.

Werkgroep Buitenschools leren (1996), *Buitenschools leren-Nederlands als Tweede Taal Cito 0-1*. Breda: Omnium College

Werkgroep Buitenschools leren (1995), *Buitenschools leren-Nederlands als Tweede Taal Cito 1-3*. Breda: Omnium College

Werkgroep Buitenschools leren (1996), *Buitenschools leren-Nederlands als Tweede Taal Cito 4-5*. Breda: Omnium College

Willing, K. (1985), *Learning styles in adult migrant education*. Sydney: AMES

Willing, K. (1988), *Learning Styles in adult Migrant Education*. National Centre for English Language Teaching and Research. Research Series 4.

Willing, K. (1989), *Teaching how to learn: learning strategies in ESL. A teachers guide*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

Witte, F. & A. Zekhnini (1995), *Strategieën van anderstaligen in de communicatie op de werkvloer*. Amsterdam: ITTA, Universiteit van Amsterdam.

Witte, F & A. Zekhnini 1995. *Strategieën van Anderstaligen in de Communicatie op de Werkvloer*. ITTA., Universiteit van Amsterdam.

Zekhnini, A. & M. Stevenson (1997), *Werkmap Buitenschools leren*. ITTA, Universiteit van Amsterdam.

## **6. VERWIJZINGEN NAAR LEERMIDDELEN**

*Code Nederlands*, (1996), F. Kuiken en A. van Kalsbeek. Amsterdam: Meulenhoff Educatief (herz. uitgave).

*Lezen, las, gelezen*, (1993), J. de Bakker e.a. Groningen: Wolters Noordhoff.

*Manieren van Praten*, (1993), Y. Timman. Groningen: Wolters Noordhoff.

*Nieuwe Buren*, (1995). Den Bosch: Malmberg.

*Versta je vak*, (1995), T. Bolle en M. Kila. Groningen: Wolters Noordhoff.

*Wat je zegt*, (1994), H. van den Bergh en B. Poldervaart. Groningen: Wolters Noordhoff.

*IJsbreker*, (1994), E. Liemberg, e.a. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

*Zestien plus*, (1996), E. Duvigneau e.a. Groningen: Wolters Noordhoff.

## **BIJLAGE: EEN STAPPENPLAN VOOR INVOERING VAN EEN LEERGANG BUITENSCHOOLS LEREN**

Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

*Maaïke Kila*

Hier worden de verschillende fasen bij invoering van buitenschools leren nog eens opgesomd. Per fase wordt aangeven welke stappen genomen moeten worden, wie deze stappen uitvoert en welke aandachtspunten er zijn.

### **Fase 1: Oriëntatie**

*Doelstellingen:*

- Antwoord geven op de vraag op welke onderdelen van het onderwijsprogramma buitenschools leren in eerste instantie een bijdrage aan het onderwijsleerproces moet leveren.
- Een beeld krijgen van de doelgroepen binnen de onderwijsinstelling die in aanmerking komen voor buitenschools leren.
- Een overzicht maken van de te verwachten kosten.
- Een beeld krijgen van de aanwezige deskundigheid binnen de instelling (docenten).
- Vaststellen welke deskundigheid voor het vervolg nodig is (extern deskundige).
- Basisgegevens voor de volgende stappen vergaren.

*Activiteiten:*

- Oriëntatie op de mogelijke bijdrage van buitenschools leren aan het onderwijsleerproces.
- Oriëntatie op de vraag welke groep(en) in aanmerking komen.
- Oriëntatie op doelen die nagestreefd kunnen worden.
- Oriëntatie op de vormen die hiervoor gebruikt kunnen worden (opdrachten, taalstages).
- Bereidheid docenten peilen.
- Contact zoeken met (externe) deskundige/trainer.
- Inschatting maken benodigde financiële middelen.
- Financiële middelen zoeken en/of vrijmaken.

*Wie:*

- Coördinator, inhoudelijk medewerker, docent of een werkgroep.

### *Aandachtspunten*

- Wat is de aanleiding om buitenschools leren in te voeren? Er zijn verschillende aanleidingen mogelijk, meestal is het een combinatie van factoren die aanleiding geeft om na te denken over het effectiever laten verlopen van het taalleerproces. Bijvoorbeeld:
  - De constatering dat er een te trage ontwikkeling is bij bepaalde groepen cursisten.
  - De constatering dat sommige (groepen) cursisten weinig taalcontact hebben.
  - De groeiende behoefte aan individueel leren.
  - De constatering dat er nauwelijks transfer plaatsvindt tussen leren binnen en buiten de school.
  - De behoefte om binnen afzienbare tijd cursisten kennis te laten op doen die nodig is om op sociaal gebied, in een opleiding of op het werk goed te kunnen functioneren.
- Bij het maken van een begroting moet rekening gehouden worden met de volgende posten:
  - Uren voor projectcoördinator om het project te coördineren.
  - Inhuren van extern deskundige om studiedagen te organiseren en evt. de implementatie te begeleiden.
  - Deskundigheidsbevordering voor alle betrokken docenten.
  - Materiaal selecteren en eventueel aanschaffen.
  - (Zo nodig) materiaal ontwikkelen.
  - Toetsinstrumenten selecteren en/of ontwikkelen.
  - Contacten opbouwen en onderhouden met instellingen, bedrijven.
  - Open leercentrum inrichten met naslagwerken, eventueel multimedia (computers, audio-apparatuur, video).
  - (Technische) ondersteuning in het open leercentrum.
  - Informatiebrochure uitgeven voor buitenschoolse instellingen en bedrijven.
  - Voorbereidingsuren voor docenten.
  - Docenturen voor voortgangsgesprekken/mentorgesprekken.
  - Evaluatiedag(en) met het team.

## **Fase 2: Deskundigheidsbevordering van docenten**

### *Doelstellingen:*

- Kennisverbreding bij docenten.
- Bewerkstelligen van betrokkenheid van docenten bij buitenschools leren.
- Vaardigheidstrainingen rondom nieuwe werkvormen.

*Activiteiten:*

- Trainingsdag(en) voor docenten organiseren (onderwerpen zijn o.a. zelfstandig leren, buitenschools leren, leerstijlen en strategieën, vormen van buitenschools leren, rol van de docent).

*Wie:*

- Coördinator i.s.m. extern deskundige, docententeam, werkgroep.

*Aandachtspunten:*

- Het is wenselijk het gehele docententeam in een vroeg stadium te betrekken bij invoering van buitenschools leren, zodat optimaal gebruik gemaakt kan worden van reeds aanwezige deskundigheid en ideeën. Dit zal bovendien het draagvlak vergroten.

### **Fase 3: Doelstellingen bepalen**

*Doelstellingen:*

- Doelen per doelgroepen vaststellen.
- Doelen vaststellen.
- Ruimte voor geïndividualiseerde doelen bepalen.

*Activiteiten:*

- Bepalen welke groep(en) in aanmerking komen voor invoering van buitenschools leren.
- Inventariseren van elders geformuleerde doelen.
- Vaststellen welke vormen van buitenschools leren gebruikt zullen gaan worden (opdrachten, taalstages).

*Wie:*

- Het hele team, eventueel i.s.m. extern deskundige.

*Aandachtspunten:*

- Doelstellingen buitenschools leren moeten gerelateerd worden aan zelfstandig leren en ook gekoppeld zijn aan overige doelstellingen van het taalleerprogramma.
- Mogelijkheid voor individuele invulling (individuele doelen).



## **Fase 4: Planning en organisatie**

### *Doelstellingen:*

Taakverdeling en tijdsplan vastleggen.

### *Activiteiten:*

- Taken verdelen.
- Vaststellen hoe de verhouding moet zijn tussen het aantal uren buitenschools leren en het aantal uren voor het overige deel van het programma.
- Vaststellen hoeveel contacturen er voor buitenschools leren ingeroosterd moeten worden.
- Inrichten van open leercentrum.
- Starten met het opbouwen van een netwerk van buitenschoolse ondersteuners.
- Per persoon een overzicht maken van zijn/haar taken, verantwoordelijkheden en planning.

### *Wie:*

Coördinator , projectcoördinator en docenten (in overleg).

### *Aandachtspunten:*

- Taken:
  - Wie neemt de coördinatie op zich? Het is mogelijk om een projectcoördinator aan te stellen. Deze heeft de taak om de activiteiten in alle volgende fasen te coördineren en de voortgang van het project in de gaten te houden, zo nodig in te grijpen en bij te sturen. De projectcoördinator kan evt. ook al in een eerdere fase (de oriëntatiefase) aangesteld worden.
  - Wie ontwerpt het curriculum?
  - Wie selecteert/ontwikkelt materiaal en evaluatie-instrumenten?
  - Wie neemt de organisatie rondom het openleercentrum op zich (inrichting, begeleiding)?
  - Wie houdt zich bezig met het opbouwen van een netwerk van buitenschoolse ondersteuners?
  - Wie begeleidt cursisten die op taalstage gaan?
  - Wie houdt mentorgesprekken met de cursisten?
  - Wie evalueert het project en wat wordt geëvalueerd?
- Rooster:
  - Er moet tijd worden ingepland voor voorbereiding en nabespreking van de buitenschoolse activiteiten.
  - Tijd inroosteren voor (eventuele) mentorgesprekken met de cursisten.

## **Fase 5: Ontwerp curriculum**

### *Doelstellingen:*

- Een breed scala aan opdrachten verzamelen/ontwikkelen.
- Bepalen welke evaluatie-instrumenten ingezet worden en de relatie vaststellen met andere toetsmiddelen.
- Een overzicht bieden van toetsmomenten die nodig zijn om te achterhalen of de doelstellingen zijn bereikt.
- Duidelijk maken hoe de koppeling tussen gebruikte lesmethode en buitenschools leren zal zijn.

### *Activiteiten:*

- De inzetbaarheid van bestaande materialen beoordelen.
- Lesmateriaal selecteren en/of ontwikkelen.
- Wijze van koppeling met de gebruikte lesmethode(n) vaststellen.
- Onderdelen kiezen die geëvalueerd moeten worden (proces en produkt).
- Evaluatie-instrumenten voor cursisten selecteren/ontwikkelen.
- Evaluatie-instrumenten voor docenten selecteren/ontwikkelen.
- Evaluatie-instrumenten voor externe ondersteuners selecteren/ontwikkelen.
- Docentenhandleiding schrijven.

### *Wie:*

- Projectcoördinator met een werkgroepje docenten en/of inhoudelijk medewerkers, eventueel i.s.m. extern deskundige.

### *Aandachtspunten:*

- Met het materiaal moet ingespeeld kunnen worden op een diversiteit aan leerwensen.
- Toetsen inzetten in geheel van toetsinstrumenten rond het lesprogramma.
- Bepalen welk soort evaluaties plaats zullen vinden: produktevaluatie, procesevaluatie, effectmeting.
- Essentieel is de koppeling tussen binnen- en buitenschools leren.

## **Fase 6: Start cursus(sen)**

### *Doelstellingen:*

- Cursisten duidelijkheid verschaffen over de inhoud van het gehele leerprogramma.
- Uitvoering cursus.

*Activiteiten:*

- Presentatie van het cursusprogramma aan cursisten, waaronder een toelichting op het onderdeel buitenschools leren en de tijdsinvestering die dit zal vragen van cursisten.
- Uitvoering van de cursus.

*Wie:*

- Docenten en cursisten.

*Aandachtspunten:*

- Bij aanvang van de cursus informatie geven aan cursisten over tijdsinvestering, het soort opdrachten, hoe ze zich hierop kunnen voorbereiden en welke hulp ze van de docent of evt. een mentor kunnen verwachten. Ook moet duidelijk zijn hoe de beoordeling van het onderdeel buitenschools leren zal gaan gebeuren.

## **Fase 7: Evaluatie en bijstelling**

*Doelstellingen:*

- Controleren of doelen die door de onderwijsinstelling zijn vastgesteld, bereikt zijn.
- Controleren of individuele doelen van cursisten bereikt zijn.
- Vaststellen welke activiteiten en instrumenten nodig zijn om buitenschools leren structureel (en evt. breder) in te zetten.

*Activiteiten:*

- Evalueren van ervaringen docenten.
- Evalueren van ervaringen cursisten.
- Opbrengsten van buitenschools leren vaststellen d.m.v. evaluaties cursisten, docenten, externe ondersteuners, toetsen.
- Vaststellen of de kennis van docenten toereikend is; zonodig extra scholing bieden.
- Beoordelen of de materialen toereikend zijn; zonodig aanvullen.
- Vaststellen in welke groepen buitenschools leren structureel ingevoerd wordt.
- Evaluatie-instrumenten bijstellen en zo nodig nieuwe instrumenten ontwikkelen.