



NT2-onderwijs volgens de eisen

*Voldoet de methode TaalCompleet aan de eisen aan
een taalmethode voor anderstaligen?*

Eindwerkstuk Nederlandse Taal & Cultuur | Universiteit Utrecht

Naam Gea Boer

Studentnummer 3716163

Begeleider dr. J. M. Nortier

Juli 2013

Voorwoord

Voor u ligt het eindwerkstuk *'NT2-onderwijs volgens de eisen. Voldoet de methode TaalCompleet aan de eisen aan een taalmethode voor anderstaligen?'* In deze scriptie wordt een nieuwe methode voor anderstaligen geëvalueerd. Dit is het laatste onderdeel van mijn bachelor Nederlandse Taal & Cultuur.

Op deze plaats wil ik uitgeverij KleurRijker bedanken, in het bijzonder Tibo Jansingh en Janneke Blom, voor het leveren van dit interessante scriptieonderwerp. Zij hebben mij wegwijs gemaakt op het gebied van inburgering, examens en eindtermen, wat tot voor kort onbekend terrein voor mij was. En, al heb ik de enquête niet verwerkt in deze scriptie, toch ben ik Danny Worms erkentelijk voor de ochtend die hij besteedde om mij een enquête te leren maken.

Jacomine Nortier was bereid om mij te begeleiden tot in de vakantie toe, daar ben ik haar dankbaar voor. Hopelijk kan ik op deze manier nog dit cursusjaar afstuderen.

Als laatste wil ik mijn zus Hanneke in de schijnwerpers zetten die met mij meegelezen heeft en mij bruikbaar commentaar gaf.

Gea Boer

Samenvatting

In dit eindwerkstuk is geëvalueerd of de methode *TaalCompleet* van uitgeverij *KleurRijker* een goede methode is voor anderstaligen. Deze methode zou moeten voldoen aan kwaliteitseisen vanuit de literatuur en aan de eindtermen zoals die geformuleerd zijn in het Raamwerk NT2, op basis van het Europees Referentiekader dat is ontwikkeld door de Raad van Europa. Om de kwaliteit van deze methode in beeld te brengen is er een literatuuronderzoek uitgevoerd naar grammaticaonderwijs en een vergelijkend onderzoek waarin de genoemde eindtermen naast de opdrachten uit de methode gelegd zijn.

Uit het literatuuronderzoek kwam naar voren dat het didactische principe *Focus on Form* het meest effectief is voor grammaticaonderwijs. Dit principe wordt ook toegepast in *TaalCompleet*. Deze vorm van grammaticaonderwijs is zowel expliciet als impliciet toe te passen. Impliciet lijkt de beste manier, maar dit is niet bewezen. Na een analyse van werkvormen bij impliciet *Focus on Form*-onderwijs en werkvormen die in *TaalCompleet* worden gebruikt, blijkt dat deze vormen bij de spreekopdrachten sterk overeenkomen. In de andere gevallen (lees-, schrijf- en luisteropdrachten) is gekozen voor een meer expliciete vorm. Mogelijk laat de keuze voor *ABCD-model van Neuner* weinig ruimte over voor impliciet *Focus on Form*-onderwijs.

In het vergelijkend onderzoek is aangetoond dat bijna alle thema's alle eindtermen waarborgen. Er wordt alleen te weinig aandacht besteed aan de deelvaardigheid *luisteren* en aan meerdere subvaardigheden van het *spreken*. Verder komt het onderwijs in de deelvaardigheden overeen met de tips die daarvoor gegeven worden in literatuur over tweede taalonderwijs.

Op basis van het voorgaande blijkt *TaalCompleet* een goede taalmethode te zijn voor nieuwe Nederlanders, maar zou de methode meer luisteropdrachten moeten bevatten.

Inhoud

Voorwoord	2
Samenvatting.....	3
Inhoud.....	4
1. Inleiding	6
2. Theoretisch kader	8
2.1. Tweedetaalverwervingsmodellen	8
2.1.1. <i>Cognitieve modellen: universele grammatica</i>	8
2.1.2. <i>Procesmodellen: competitie­model en informatie-verwerkmodel</i>	9
2.1.3. <i>Multicomponente modellen: competentie­controle­model en input­hypothese</i>	10
2.2. Didactische benaderingen	11
2.2.1. <i>Grammatica-vertaalbenadering</i>	11
2.2.2. <i>Audio-linguale benadering</i>	11
2.2.3. <i>Communicatieve benadering</i>	12
2.2.4. <i>Receptieve benadering</i>	13
2.2.5. <i>Eclectische benadering</i>	14
2.3. Deelvaardigheden	14
2.3.1. <i>Leesonderwijs</i>	14
2.3.2. <i>Luisteronderwijs</i>	15
2.3.3. <i>Schrijfonderwijs</i>	15
2.3.4. <i>Spreekonderwijs</i>	16
2.4. Europees Referentiekader.....	16
2.5. Samenvatting.....	16
3. Probleemstelling	18
3.1. Onderzoeksvraag	18
3.2. Verwachtingen	18
3.3. TaalCompleet	19
3.3.1. <i>Opbouw</i>	19
3.3.2. <i>Didactiek</i>	19
4. Methode van onderzoek	21
4.1. Onderzoeksopzet	21
4.2. Methoden van onderzoek.....	21
5. Resultaten.....	23
5.1. Literatuuronderzoek: <i>Focus on Form</i>	23
5.1.1. <i>De rol van de UG</i>	23
5.1.2. <i>Grammatica­onderwijs</i>	25
5.1.3. <i>Focus on Form</i>	26
5.1.4. <i>Werkvormen</i>	27

5.1.5. <i>Grammatica en werkvormen in TaalCompleet</i>	29
5.1.6. <i>Samenvatting</i>	29
5.2. Vergelijkend onderzoek: eindtermen NT2	30
5.2.1. <i>Eindtermen NT2</i>	30
5.2.2. <i>Deelvaardigheden in TaalCompleet</i>	31
5.2.3. <i>Subvaardigheden in TaalCompleet</i>	32
5.2.4. <i>Samenvatting</i>	34
6. Interpretatie.....	35
6.1. Literatuuronderzoek.....	35
6.2. Vergelijkend onderzoek	36
6.2.1. <i>Interpretatie Eindtermen NT2</i>	36
6.2.2. <i>Het onderwijs in de vier deelvaardigheden</i>	37
6.3. Advies	37
6.4. Samenvatting.....	38
7. Conclusie	39
8. Nawoord	40
9. Literatuur.....	41
10. Bijlagen	43
Bijlage 1: Informatie over het nieuwe inburgeringsexamen	43
Bijlage 2: ERK-eindtermen – Subvaardigheden.....	45

1. Inleiding

Wie van buiten de EU komt, tussen de 16 en 65 jaar is, en in Nederland wil wonen, moet inburgeren. Vaak volgt zo'n nieuwkomer lessen om de Nederlandse taal en cultuur te leren kennen. Aan het einde van dit inburgeringsproces legt de kandidaat een examen af (Wet Inburgering).

In 2006 nam de Nederlandse overheid een wet aan met regels over de inburgeringsprocedure en de inhoud van het inburgeringsexamen: de Wet Inburgering. Inmiddels is deze wet gewijzigd: vanaf 1 januari 2013 geldt de gewijzigde Wet Inburgering. Hierin zijn veranderingen doorgevoerd over de organisatie en de inhoud van het inburgeringsproces. Zo zijn er taken van de gemeente overgenomen door Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) en betalen nieuwkomers hun inburgering voortaan zelf (organisatie) en heeft de overheid een nieuw examen laten samenstellen (inhoud).

Dit nieuwe inburgeringsexamen is niet meer gericht op praktische kennis van de Nederlandse maatschappij, maar be vraagt de Nederlandse taalvaardigheden van de examenkandidaat. Tot 2015 kan een nieuwkomer het oude inburgeringsexamen afleggen. Tot die tijd mogen allebei de examens gebruikt worden, iedere kandidaat mag zelf zijn voorkeur aangeven.

Figuur 1: Het oude en het nieuwe inburgeringsexamen. Bron: Duo

Oud Inburgeringsexamen	Nieuw inburgeringsexamen
1. Kennis van de Nederlandse Samenleving (KNS)	1. Kennis van de Nederlandse Samenleving (KNS)
2. Toets Gesproken Nederlands (TGN)	2. Toets Gesproken Nederlands (TGN)
3. Elektronisch praktijkexamen (EPE)	3. Leesvaardigheid
4. Praktijkexamen (PE)	4. Luistervaardigheid
	5. Schrijfvaardigheid

Om immigranten goed voor te bereiden op het nieuwe examen is er ook een nieuwe taalmethode nodig die zich richt op de vaardigheden die in het examen be vraagd worden. De medewerkers van educatieve uitgeverij KleurRijker bogen zich over de eindtermen voor het onderwijs Nederlands als tweede taal (NT2-onderwijs). Op basis van deze eisen maakten zij de methode *TaalCompleet*. Deze methode is in de loop van 2013 bij verschillende onderwijsinstellingen in gebruik genomen.

De uitgeverij ziet graag onderzocht of deze methode aan de eindtermen voldoet die in het inburgeringsexamen aan het niveau van de taalgebruiker gesteld worden. Dit onderzoek is uitgevoerd om deze vraag te beantwoorden.

Het eindwerkstuk is opgebouwd uit twee deelonderzoeken: een literatuuronderzoek en een vergelijkend onderzoek. Vooraf wordt een theoretisch kader geschetst (hoofdstuk 2). Hierin wordt literatuur besproken over tweedetaalverwerving, voortaan ook wel T2-verwerving. In het daaropvolgende hoofdstuk (hoofdstuk 3) wordt de onderzoeksvraag met bijbehorende verwachtingen

uiteengezet. Ook bevat dit hoofdstuk informatie over de methode *TaalCompleet*. Daarna wordt verteld op welke wijze het onderzoek wordt uitgevoerd en hoe de onderzoeksvraag wordt beantwoord (hoofdstuk 4) en volgen de onderzoeksdelen (hoofdstuk 5). Deze resultaten worden geïnterpreteerd (hoofdstuk 6), waarna geconcludeerd wordt in hoeverre *TaalCompleet* een goede taalmethode is die nieuwkomers adequaat voorbereidt op het nieuwe inburgeringsexamen (hoofdstuk 7).

2. Theoretisch kader

Bij het maken van een taalmethode voor volwassen anderstaligen is het van belang om te weten wat zo'n methode moet inhouden. *TaalCompleet* moet niet alleen voldoen aan de inburgerings-eisen van de overheid, maar ook aan didactische principes, waarbij rekening gehouden moet worden met taalverwervingsaspecten. Hoe gaat de taalverwerving bij volwassenen in z'n werk? En op welke didactische principes moet een taalmethode gebaseerd zijn?

Dit hoofdstuk presenteert literatuur over tweedetaalonderwijs voor volwassenen. Hierbij wordt allereerst ingegaan op taalverwervingsmodellen en didactische benaderingen (2.1 en 2.2), daarna komen de deelvaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken aan bod (2.3) en wordt vervolgens kort ingegaan op het Europese taalbeleid (2.4). Het kader sluit af met een samenvatting (2.5).

2.1. Tweedetaalverwervingsmodellen

Deze paragraaf beschrijft modellen voor tweedetaalverwerving, zoals die uiteen worden gezet in Cook (1996). Niet alle modellen uit haar overzicht worden beschreven, alleen degene die relevant zijn voor het beoordelen van *TaalCompleet*. Zo is de beschrijving van sociale modellen achterwege gelaten.

2.1.1. Cognitieve modellen: universele grammatica

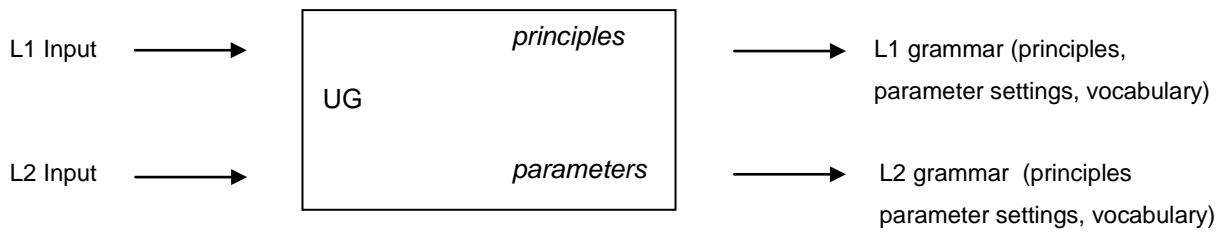
In de jaren 1980 introduceerde Chomsky zijn theorie over de universele grammatica (UG). Deze theorie houdt in dat ieder mens een aangeboren taalvermogen bezit, de UG. Dit is een systeem met principes, condities en regels die elementen of eigenschappen zijn van alle menselijke talen (Chomsky 1976. In: Cook 1996). Om een taal te leren moeten bepaalde open plekken, de zogenoemde parameters, worden ingevuld. Een voorbeeld van een parameter is die van de plaats van het vraagwoord. Een vraagwoord staat niet in elke taal vooraan in de zin. Zo staat het vraagwoord in het Nederlands wel vooraan in de zin, maar in het Japans niet. Daar staat het verderop in de zin.

Figuur 2: parameter: vraagwoord wel/niet vooraan in de zin (Uit: Kerstens et al. 1997)

Jan-wa	dono	sakana-ni	esa-o	youtu	ka?	
Jan	welke	vis	voer	gaf	??	(letterlijk)
	'welke vis	voerde	Jan?'			(vertaling)

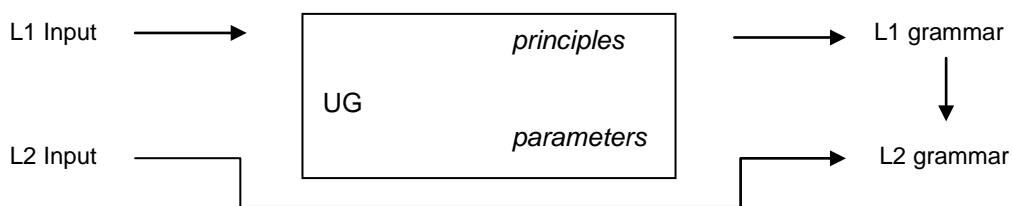
Het *direct access model* veronderstelt dat de UG helpt bij het leren van een tweede taal. Hierbij is het de vraag hoe het instellen van de parameters plaatsvindt. Gebeurt dit op dezelfde manier als bij het leren van de eerste taal? Of heeft het feit dat er al parameters zijn ingesteld invloed op het leren van de tweede taal?

Figuur 3: Direct access model (Cook 1996: 155)



Waarschijnlijk wordt de verwerving van de tweede taal beïnvloed door de verwerving van de eerste taal. Dit is terug te zien in het *indirect access model*.

Figuur 4: Indirect access model (Cook 1996: 156)



De meeste wetenschappers geven de voorkeur aan het indirect access model. Volgens dit model gebruiken taalleerders hun UG niet direct, maar gebruiken zij UG-gerelateerde kennis van de eerste taal bij het verwerven van een tweede taal. Om het voorbeeld uit *figuur 2* te gebruiken: taalgebruikers uit Japan hebben de parameter voor het vraagwoord op *niet* vooraan in de zin ingesteld. Wanneer zij Nederlands leren zullen zij geneigd het vraagwoord ook in het Nederlands niet vooraan in de zin te plaatsen. Maar wanneer zij erachter komen dat in het Nederlands het vraagwoord wel vooraan in de zin staat, zetten zij deze parameter voor het Nederlands op *wel*. Bij het leren van de tweede taal gebruiken zij dus dezelfde parameter.

De relevantie hiervan voor het T2-onderwijs zou zijn dat de docenten taal informatie moeten geven aan de hand waarvan een leerder kan bepalen hoe de parameters moeten staan. Bij talen met verschillende parametersettings maakt een tweedetaalleerder veel fouten, doordat de parameter nog 'op de stand' van de eerste taal staat. Zo gebruikt hij een verkeerde woordvolgorde, omdat die in de eerste taal anders is. Volgens dit UG-model kan de docent dan helpen om de parameter te 'resetten'.

2.1.2. Procesmodellen: competitie model en informatie-verwerkmodel

Tegenover het UG-model bestaan modellen die de taal meer als dynamisch communicatiemiddel zien dan als statische kennis. Dit betekent dat communicatie en interactie centraal staan, en niet de theoretische principes van de taal zelf. Deze modellen brengen de taalsituaties zelf in kaart en niet zozeer datgene wat er in het hoofd van de taalgebruiker gebeurt.

In het psycholinguïstische competitie model van Brian MacWinney (in Cook, 1996) staat communicatie centraal. Dit model gaat uit van vier kernbegrippen: woordvolgorde, woordenschat,

morfologie en intonatie. Tussen deze begrippen bestaat competitie. De aanwezigheid van het ene kernbegrip impliceert de afwezigheid van een ander kernbegrip, want er is maar een beperkte ruimte. Een voorbeeld: hoe meer toon een taal heeft, hoe minder morfologie, zoals het Chinees. Geen enkele taal kent alle vier de verschijnselen, want dat neemt teveel ruimte in beslag in het communicatieproces.

Volgens McLaughlin (1983. In: Cook 1996) begint leren met gecontroleerde processen. Na verloop van tijd automatiseren die processen, op dezelfde manier als bij het leren van autorijden. Dit resulteert in een informatie-verwerkmodel.

Wanneer men uitgaat van (een van) deze procesmodellen heeft dit voor het taalonderwijs de implicatie dat er opdrachten moeten worden gebruikt die interactie en communicatie teweegbrengen bij de leerders.

2.1.3. Multicomponente modellen: competentie-controlemodel en inpuithypothese

Een combinatie van cognitieve modellen en procesmodellen zijn de multicomponente modellen. Hierin kunnen de componenten *UG* en *proces* los van elkaar staan, maar ook uit elkaar voortvloeien.

Het *competentie-controlemodel* is ontwikkeld door Bialystok en Sharwood-Smith (1995. In: Cook 1996). Dit model is te vergelijken met een bibliotheek. De boeken uit die bibliotheek zijn geordend in een systeem, maar tegelijk moet de gebruiker weten hoe hij een specifiek boek kan vinden. Zo bevindt zich ook een systeem in het hoofd van de taalleerder, het taalsysteem (de competence), maar moet hij ook een manier weten waarop hij het systeem kan gebruiken (controle). Het leren van de tweede taal houdt dan in: de controle over de kennis. Met zowel de kennis zelf als met de controle over deze kennis kan een taalleerder moeite hebben. Uit onderzoek van Tarone (1988. In: Cook 1996) blijkt dat T2-leerders hun taalkennis niet gelijk toepassen in informele situaties. Zij passen die eerst in formele situaties toe, bijvoorbeeld in lessen op school, en pas na lange tijd in informele situaties. Dus hoe meer aandacht gegeven wordt aan het spontane spreken, hoe sneller een T2-leerder zijn taalkennis onder controle zal hebben.

Krashen (1985. In: Cook 1996) stelt in zijn *inpuithypothese* dat grammaticaonderwijs niet nodig is. Er zijn volgens hem twee mogelijke vormen van linguïstische kennis: verworven kennis en aangeleerde kennis. Kennis wordt op een natuurlijke manier verworven. Het proces van T2-leren is allereerst afhankelijk van natuurlijke taalverwerving, die wordt verkregen door voldoende taalaanbod, de *input*. De aangeleerde kennis wordt gebruikt als monitor voor de verworven kennis. Die stelt iemand in staat om door middel van aangeleerde grammaticaregels te 'monitoren' of hetgeen iemand zegt juist is. Iedereen controleert zijn kennis van tijd tot tijd. De natuurlijke, verworven taalkennis kan nooit uit regels bestaan, want regels zijn er alleen om te kunnen controleren wat iemand zegt of schrijft. Verworven en aangeleerde kennis staan dus los van elkaar.

Voor het onderwijs betekent dit dat er veel nadruk moet liggen op de verworven kennis: er moet veel taalaanbod zijn. In het literatuuronderzoek wordt hier verder op ingegaan.

2.2. Didactische benaderingen

In het verlengde van de hierboven besproken taalverwervingstheorieën liggen opvattingen over het taalonderwijs. Theorieën die vertellen hoe een leerder het beste een taal kan leren, hebben invloed op het onderwijs in de praktijk. In de loop van de tijd zijn er verschillende didactische benaderingen ontwikkeld.

In deze paragraaf wordt een overzicht gegeven van de didactische benaderingen zoals die beschreven zijn door Appel & Vermeer (1996) en door Kalsbeek (In: Bossers, Kuiken & Vermeer (red) 2010).

2.2.1. Grammatica-vertaalbenadering

Bij deze benadering wordt impliciet uitgegaan van het idee dat bestudering van grammatica en woordenlijsten leidt tot onthouden. Taalleerders leren de grammatica van een taal doordat die hen expliciet aangeboden wordt. Hierbij ligt de nadruk op vertalen. Het belangrijkste kenmerk van deze benadering is *schriftelijk* onderwijs.

In taalmethodes die uitgaan van deze benadering laat de grammaticauitleg vaak te wensen over en doen voorbeeldzinnen soms nogal onnatuurlijk en kunstmatig aan. Methoden volgens deze aanpak lijken alleen geschikt voor taalleerders die geïnteresseerd zijn in een abstracte, analytische benadering van de taal. Het spreken en luisteren komt nauwelijks of niet aan bod.

Omdat de opdrachten vaak niet-communicatief van aard zijn, zijn er methoden gemaakt die voortbouwen op de grammatica-vertaalbenadering, maar waarbij de oefeningen veel meer gericht zijn op de vaardigheden lezen, luisteren, spreken en schrijven. Hierbij is er echter geen sprake van echte, natuurlijke communicatie. De enige manier om een goede grammatica-vertaalbenadering te maken, is om daarbij ook mondelinge taalvaardigheden op te nemen, waarvan de oefeningen aantrekkelijker en gevarieerder zijn dan in de traditionele grammatica-vertaalmethoden.

2.2.2. Audio-linguale benadering

Deze opvatting ontstond in de jaren vijftig en zestig als reactie op de grammatica-vertaalbenadering. Waar de grammatica-vertaalbenadering zich weinig bezighoudt met mondelinge interactie, doet de audio-linguale benadering dit juist wel. De audio-linguale benadering is gebaseerd op de structurele taalwetenschap die taal ziet als een systeem van elementen die structureel met elkaar verbonden zijn (van fonologie tot syntaxis). In deze benadering ligt de nadruk op gesproken taal. Een audio-linguale les begint daarom vaak met een dialoog. Pas daarna komt geschreven taal aan bod. De reden hiervoor is dat leerders anders in de war zouden raken met de uitspraak: dezelfde letters worden in de T2 vaak anders uitgesproken dan in de T1.

In de audio-linguale benadering wordt taalgebruik gezien als de uitdrukking van een aantal 'gewoonten' die mensen zich hebben eigengemaakt. Die gewoonten worden opgeroepen in specifieke omstandigheden, doordat dit aangeleerd is met respons en herhaling van de respons: de zogenaamde drills. Er zijn veel zinnestelsels van een bepaald patroon die vaak moeten worden herhaald, zodat de taalleerder deze patronen automatisch kan produceren. Fouten van leerders worden direct verbeterd. Het gaat hierbij dus om het inslijpen van de juiste patronen. Grammatica wordt hierbij impliciet aangeboden.

Deze benadering gaf een vernieuwende impuls aan het T2-onderwijs, maar riep ook kritiek op. In de eerste plaats is het voor leerders niet motiverend om voortdurend aangeboden patronen te herhalen. Daarnaast maken de dialogen een kunstmatige indruk en komen de dialogen in de werkelijkheid vaak niet voor, zodat een leerder er in de praktijk niet veel aan heeft.

2.2.3. Communicatieve benadering

De communicatieve benadering ontstond in de jaren zeventig als reactie op het T2-onderwijs dat toen vooral taalstructureel georiënteerd was. De communicatieve benadering heeft de volgende uitgangspunten: (1) Een leerder leert de taal door (zo natuurlijk mogelijk) te communiceren in die taal. (2) Een leerder leert niet alleen taalvormen, maar ook regels voor het taalgebruik of de communicatieve gewoonten. Tegenwoordig hebben veel communicatieve methoden grammatica opgenomen in hun teksten en oefeningen om de verwerving te ondersteunen, zoals in *figuur 5*. Vaak worden in communicatieve methoden de grammaticaregels apart behandeld. De achterliggende gedachte hierbij is dat expliciete aandacht op deze regels de taalverwerving bevordert (net als in de grammatica-vertaalbenadering). Daarbij wordt er dus niet zomaar op vertrouwd dat een leerder de regels wel afleidt uit het taalaanbod, zoals in de audio-linguale methode.

Figuur 5: verwijswaarden. Appel & Vermeer 1996, p. 145

Voorbeeld

- | | |
|-----------------------------|--|
| Heb je mijn telefoonnummer? | A. Ja, die heb ik.
B. Ja, dat heb ik. |
| 1. Waar is de stomerij? | A. Die is in de Marktstraat.
B. Dat is in de Marktstraat. |

Zoals hierboven aangegeven, leren cursisten in een communicatieve leergang ook de communicatieve gewoonten van de doeltaalgebruikers. Zo leren zij op welke manieren ze zich kunnen voorstellen, of welke vaste formuleringen er in het dagelijks taalgebruik voorkomen, zoals 'Mooie boel is dat!', 'Ik zou het niet weten hoor...' of 'Hoe kom je daar nu bij?'

Om de opdrachten in een didactisch kader te plaatsen wordt in een communicatieve benadering vaak het ABCD-model van Neuner toegepast. Hierbij worden nieuwe taalelementen achtereenvolgens in A-, B-, C- en D-oefeningen eigengemaakt.

<p>A-oefeningen (aanbieden) vragen beantwoorden bij lees- of luistertekst: meerkeuzevragen, waar/ niet waarvragen, schema's invullen en tekstdelen in goede volgorde zetten.</p> <p>B-oefeningen (inslijpen) invuloefeningen, woorden, routines en plaatjes combineren en rubriceren.</p> <p>C-oefeningen (gestuurde communicatie) vragen beantwoorden, zinnen afmaken, gesprekjes houden waarvan de inhoud voor een deel is gegeven en voorgestructureerde schrijfoopdrachten maken.</p> <p>D-oefeningen (ongestuurde communicatie) discussies en gesprekken voeren, rollenspellen doen, brieven/verslagen schrijven en buitenschoolse opdrachten maken.</p>

Figuur 6: Het ABCD-model. (Naar Kalsbeek. In: Bossers et al. 2010)

Volgens Appel & Vermeer (1996) bouwt de communicatieve benadering uit de jaren zeventig gedeeltelijk voort op de directe benadering die gesitueerd is tussen de audio-linguale en de communicatieve benadering. Hierbij leren mensen een taal leren zoals een kind zijn moedertaal leert: in directe en spontane interactie. Daarbij werd aangenomen dat de regels van de taal impliciet zouden worden afgeleid.

De communicatieve benadering is vanaf de jaren tachtig erg populair. Tegelijk is er ook kritiek op deze aanpak: nagespeelde situaties in de klas zouden niet reëel zijn; rollenspellen vragen niet alleen taalvaardigheid, maar ook fantasie, extraversie en inlevingsvermogen; leerders leveren elkaar een onvoldoende/foutief taalaanbod en de docent kan te weinig sturen in deze rollenspellen; en leerders moeten te veel taal produceren, terwijl ze niet beschikken over receptieve vaardigheden.

2.2.4. Receptieve benadering

Volgens Appel & Vermeer wordt in het tweedetaalonderwijs vaak over het hoofd gezien dat cursisten niet alleen moeten leren *praten*, maar ook moeten leren *begrijpen*. Als reactie op audio-linguale methoden is er gepleit voor meer aandacht voor taalbegrip in de tweede taal. Taalbegrip gaat namelijk aan taalproductie vooraf, daarnaast is receptieve kennis vaak veel groter dan productieve kennis (bijvoorbeeld de woordenschat). Verder is een receptieve aanpak minder bedreigend voor tweedetaalleerders dan een productieve aanpak en is 'luisteronderwijs' veel gemakkelijker in te richten dan 'spreekonderwijs'.

Een echt receptieve methode bestaat niet. Vaak zijn er in zo'n methode ook oefeningen opgenomen waarin taal moet worden geproduceerd. Maar als uitgangspunt wordt er een grondige receptieve basis gelegd. Meestal wordt er eerst aan taalbegrip gewerkt, en daarna aan

taalproductie. De receptieve benadering is dus geen *totaalbenadering*, want het betreft maar een deel van de taalvaardigheid (het taalbegrip).

Een nadeel van een receptieve methode is dat deze vaak monotone en kunstmatige oefeningen bevat. Er vindt geen natuurlijke, betekenisvolle interactie plaats. Wel biedt de receptieve benadering belangrijke aanknopingspunten voor het T2-onderwijs die als 'deelaanpak' kunnen worden gebruikt. In een methode kan dus in het begin meer aandacht worden besteed aan taalbegrip dan aan taalproductie.

2.2.5. Eclectische benadering

In de jaren tachtig kwam men tot het inzicht dat de beste methode niet bestaat. Er zijn veel factoren die invloed hebben op het succes van T2-leren bij volwassenen. Daarom worden tegenwoordig vaak elementen uit verschillende benaderingen gecombineerd. In T2-methoden worden veel keuzemomenten ingebouwd voor de leerders. Ook is er veel variatie in het onderwijsaanbod: analytisch en synthetisch, receptief en productief, aandacht voor woordenschat en grammatica, variatie in werkvormen en media. Vaak zijn de docenten daarbij wel op de hoogte van de belangrijke didactische benaderingen en volgen zij ontwikkelingen op dat gebied, volgens Kalsbeek (In: Bossers et al. 2010).

2.3. Deelvaardigheden

Omdat in het nieuwe inburgeringsexamen de nadruk ligt op de deelvaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken, worden deze vaardigheden hier nog apart behandeld. In hoofdstuk 2.2 kwamen ze ook aan de orde, maar dan als onderdeel van een bepaalde benadering.

2.3.1. Leesonderwijs

In deze paragraaf is gebruikgemaakt van literatuur van Bossers (In: Hulstijn et al. 1995). Bij het lezen worden vaak lagere en hogere deelprocessen onderscheiden. De lagere deelprocessen zijn het herkennen of identificeren van binnenkomende informatie. De hogere processen zijn het begrijpen of interpreteren van de herkende informatie. Daarboven is er nog het besturen van deze processen: het voortdurend bezig zijn om ervoor te zorgen dat het leesproces goed verloopt. Hierbij is het nodig om een leesdoel te stellen en daar de leeswijze aan aan te passen: de zogenaamde metacognitieve en strategische deelactiviteiten.

Leesteksten leiden zowel tot verbetering van leesvaardigheid als tot verbetering van luister-, spreek- en schrijfvaardigheid, volgens Bossers. Daarnaast versnellen ze het taalverwervingsproces in het algemeen. Teksten die gericht zijn op leesvaardigheid moeten weinig nieuw taalaanbod bevatten, want ze moeten alleen leesvaardigheid trainen en niet ook nog eens taalvaardigheid. In de leesteksten mag hoogstens een op de honderd woorden nieuw zijn.

In het begin is dit lastig om een tekst te maken met weinig nieuwe woorden, omdat de T2-woordenschat van de leerders nog klein is. Kenmerken van leesteksten voor T2'ers zijn: eenvou-

dige zinsbouw, een bekend, alledaags onderwerp, ondersteuning met een illustratie, ingebed in een hoofdstuk met een eenvoudig thema, en woorden die al eerder in het hoofdstuk zijn voorgekomen en/of afleidbaar zijn van de illustratie.

De opdrachten bij zulke teksten zijn niet gericht op taal, maar op (globaal) tekstbegrip, bijvoorbeeld met waar/niet-waar vragen. De opdracht bij een tekst moet nadrukkelijk aangepast worden aan de taalvaardigheid van de cursist en aan de tekstsoort, bijvoorbeeld globaal lezen om het onderwerp te bepalen en intensief lezen bij een kookrecept. Vaak wordt in de docent-handleiding een vaste werkwijze voorgeschreven.

2.3.2. *Luisteronderwijs*

Volgens Hosea (In: Bossers et al. 2010) moeten in een onderwijsmethode veel verschillende luistersituaties aan bod komen. Hierbij zal wel de nadruk liggen op zakelijke teksten over relevante onderwerpen uit het dagelijks leven. Als de situatie erom vraagt, moet aandacht worden besteed aan streekaccenten en andere afwijkingen van het Standaardnederlands, zodat de cursisten hier ook vertrouwd mee raken. Daarnaast moeten leerders veel luisteren naar gesproken taal, om gewend te raken aan de kenmerken van verbonden spraak en die geleidelijk aan beter leren doorzien.

Bij het kiezen van teksten en opdrachten moet volgens Hosea goed worden nagedacht over de relevantie ervan voor de cursisten. Tekstmateriaal, luisterdoelen en luistersituaties moeten logisch op elkaar aansluiten. Bij het trainen van globaal luisteren moeten de vragen dus niet op het begrijpen of verstaan van detailinformatie gericht zijn. Ook moeten de vragen niet met voorkennis te beantwoorden zijn. Het is sterk af te raden om cursisten tijdens het luisteren de geschreven tekst aan te bieden, bijvoorbeeld met ondertiteling, want dan zullen ze zich daarop richten. Dit kan wel nadat de tekst is beluisterd, om luisterproblemen op te helderen. Bij een nabespreking moet de docent de formulering uit de tekst laten zien waar het goede antwoord te horen was, anders hebben cursisten niets van hun foute antwoord geleerd. Een goede luistervaardigheid is een kwestie van het veel en vaak verwerken van gesproken taal.

2.3.3. *Schrijfonderswijs*

De Bakker (In: Bossers et al. 2010) maakt onderscheid tussen instrumentele schrijfvaardigheid (schrijven als middel) en functionele schrijfvaardigheid (schrijven als doel). *Instrumenteel schrijven* is schrijven om de taalvaardigheid verder te ontwikkelen. Cursisten schrijven teksten om te oefenen met grammaticale regels, om woorden en woordcombinaties te leren gebruiken en om spelling te oefenen. *Functioneel schrijven* gaat om het beschrijven van zaken, geven van informatie, doen van een verzoek et cetera. Daarnaast leren cursisten met verschillende tekstsoorten om te gaan: formeel, informeel, aantekeningen, formulieren. Hierbij is het belangrijk of aan het tekstdoel is voldaan. Of de tekst grammaticaal in orde is, doet er minder toe. De scheiding tussen een instrumentele of functionele tekst is niet altijd duidelijk. In de beoordeling

moet vooral worden gekeken naar de functionaliteit van de tekst, omdat dat daar bij toetsing het accent op wordt gelegd.

Cursisten moeten geen te moeilijke of te complexe schrijftaak krijgen, maar de schrijftaken moeten wel de nodige uitdaging bieden. Dit kan door de schrijftaken een reden of doel te geven. Zo wordt een schrijftaak uitdagender als een cursist daarbij een brief naar een vriend moet schrijven, inplaats van een stukje tekst aan niemand. Dit is motiverend voor de cursisten. Ook is het goed om interactie aan te brengen door chat of mail, of door in de cursus een reactie op elkaars teksten te schrijven.

2.3.4. Spreekonderwijs

Volgens Van Veen (In: Hulstijn et al. 1995) moeten spreekopdrachten relevant zijn voor de cursisten. Een voorbeeld van een relevante spreekopdracht is een rollenspel waarin cursisten een open dag van een vervolgopleiding naspelen. Niet iedere opdracht hoeft communicatief te zijn, er moet een opbouw in de opdrachten zitten, zoals bij het ABCD-model van Neuner in 2.2.3. het geval is. Om een gesprek te leren voeren, moeten eerst 'brokjes taal' geoefend worden.

Het is afhankelijk van de didactische benadering wanneer er met spreekvaardigheidsonderwijs begonnen wordt. In een audio-linguale methode zeggen cursisten al vanaf het begin zinnetjes na en leren ze die uit het hoofd. In een receptieve methode is er juist een stille periode en krijgen cursisten aan het begin geen spreekopdrachten. Van Veen pleit voor spreekvaardigheidstraining vanaf de eerste les.

2.4. Europees Referentiekader

Sinds 2001 kent Europa het Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen (ERK). Omdat de Europese grenzen opengingen en de opleidings- en arbeidsmarkt internationaliseerde, is er behoefte gekomen aan een uniform systeem om taalbeheersingsniveaus in uit te drukken. Het taalbeheersingsniveau wordt in ERK-eenheden aangegeven, van A1 tot C2. Met dit systeem is het gemakkelijk om talenkennis van inwoners van Europa met elkaar te vergelijken (Europees Referentiekader Talen 2013). Op basis van dit ERK is in Nederland in 2002 een 'Raamwerk NT2' opgesteld. Hierover volgt meer bij de beschrijving van de onderzoeksmethoden in hoofdstuk 4.2 en in het vergelijkend onderzoek in hoofdstuk 5.2.

2.5. Samenvatting

In dit theoretisch kader werden T2-verwervingsmodellen behandeld. Deze modellen zijn ontstaan vanuit verschillende opvattingen over T2-verwerving en hebben verschillende implicaties voor het T2-onderwijs. Vervolgens werden didactische benaderingen uiteengezet. Hierbij kwam aan de orde dat men tegenwoordig vindt dat elke benadering zijn zwakheden heeft en dat het beter is om een methode samen te stellen die van elke benadering wat in zich heeft. Daarna kwamen de deelvaardigheden van het taalonderwijs aan bod waarbij per deelvaardigheid genoemd werd wat

daarbij belangrijk is voor een taalmethoden. Dit komt bij elke deelvaardigheid in het kort neer op 1) niet te moeilijke teksten aanbieden 2) de opdrachten laten aansluiten bij de tekstdoelen 3) de opdrachten relevant laten zijn voor de praktijk. Als laatste werd genoemd dat vanuit het Europees Referentiekader eindtermen zijn opgesteld die in heel Europa kunnen worden gebruikt in het taalonderwijs.

3. Probleemstelling

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen gepresenteerd, samen met de verwachtingen over de uitkomst van het onderzoek. Ook wordt alvast informatie gegeven over de opbouw en de didactische principes van *TaalCompleet* om zo voldoende voorkennis over de methode te hebben en een aanleiding te schetsen voor het literatuuronderzoek.

In het theoretisch kader (hoofdstuk 2) kwamen verschillende onderwerpen naar voren die leiden tot een onderzoeksvraag. Allereerst werden modellen besproken, van waaruit gedacht kan worden bij het maken van een taalmethode. Verschillende modellen leiden tot een verschillende didactische benadering. Die didactische benaderingen zijn ook besproken, aan de hand van de indeling van Appel & Vermeer (1996). Daarnaast is ingegaan op het onderwijzen van de vier vaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken. Al met al zijn er verschillende onderdelen langsgelopen die een lesmethode in zich kan hebben. Vooral de rol van het grammatica-onderwijs kan nog veel verder worden uitgediept.

De methodemakers van *TaalCompleet* zeggen uit te gaan van het principe *Focus on Form* voor het geven van grammatica-onderwijs. Wat is *Focus on Form* precies? En hoe kan een methodemaker dit principe toepassen in een NT2-methode? Hoe wordt dit in *TaalCompleet* gedaan?

Daarnaast moet *TaalCompleet* aansluiten bij het nieuwe inburgeringsexamen. Wat zijn de eindtermen voor het NT2-onderwijs? In hoeverre komen die terug in *TaalCompleet*? Kortom: in hoeverre leidt *TaalCompleet* een leerder naar het inburgeringsexamen?

3.1. Onderzoeksvraag

Bovenstaande vragen leiden tot een overkoepelende hoofdvraag:

Hoofdvraag: Voldoet de methode *TaalCompleet* aan de eisen die worden gesteld aan een taalmethode voor anderstaligen?

Deze vraag beslaat twee deelgebieden:

1. In hoeverre bevat de methode *TaalCompleet* didactisch verantwoord grammatica-onderwijs?
2. In hoeverre komen de exameneindtermen aan bod in de methode *TaalCompleet*?

3.2. Verwachtingen

Verwacht wordt dat *TaalCompleet* voldoet aan de eisen die gesteld worden aan een taalmethode voor anderstaligen.

Wat betreft *Focus on Form*, zullen de methodemakers een goede keuze hebben gemaakt om van dit principe uit te gaan. Deze grammaticaopvatting is een combinatie van twee tegengestelde

opvattingen, dus zal waarschijnlijk de tekorten van beide opvattingen compenseren (zie hoofdstuk 6.1).

Daarnaast wordt verwacht dat de eindtermen evenredig terug te zien zijn in de methode. De methode is tot stand gekomen om cursisten voor te bereiden op het nieuwe inburgeringsexamen en zal er daarom op gericht zijn om de NT2-eindtermen terug te laten komen in de methode. Mogelijk is de ene vaardigheid beter vertegenwoordigd dan de andere.

3.3. TaalCompleet

Zoals in de inleiding (hoofdstuk 2) is aangegeven, ligt in het nieuwe inburgeringsexamen de nadruk niet op kennis van de Nederlandse samenleving (zoals in het oude examen), maar op taalvaardigheid. *TaalCompleet* neemt deze doelstelling over. Zo worden cursisten in de opdrachten bij de teksten niet ondervraagd over maatschappelijke kennis, maar over taalvaardigheid. Volgens de docentenhandleiding van *TaalCompleet* is deze methode voor midden- en laagopgeleide anderstalige volwassenen, die niveau A2 willen halen en/of zich willen voorbereiden op het inburgeringsexamen.

3.3.1. Opbouw

De lesmethode bestaat uit drie boeken en materiaal op de website: boek A1, A2 en TGN/KNS¹. Met *TaalCompleet A1* en *A2* worden cursisten voorbereid op de onderdelen Lezen, Luisteren en Schrijven van het nieuwe inburgeringsexamen. Spreekvaardigheid komt vooral in het derde boek aan de orde, waarin cursisten worden voorbereid op het onderdeel TGN, dat ook deel uitmaakt van het oude examen.

TaalCompleet A1 bevat vier hoofdstukken woordenschat. De opdrachten hierbij bestaan bijna uitsluitend uit het opschrijven van woorden en korte zinnen. Zo leert een cursist eerst zoveel mogelijk woorden, voordat hij begint met het leren van grammatica en het lezen van teksten. Na de woordenschat komen thema's aan bod. Deel A1 bevat vier thema's: *Voorstellen*, *Boodschappen*, *Vervoer* en *Wonen*. In deel A2 worden acht thema's behandeld: *Nederland*, *Geld*, *Kinderen*, *Gezondheid*, *Gemeente*, *Werk zoeken*, *Werken* en *Opleiding*. In deze thema's wordt impliciet kennis over de Nederlandse samenleving overgedragen.

3.3.2. Didactiek

Alle opdrachten zijn opgebouwd volgens het ABCD-model van Neuner: aanbod van nieuwe woorden en formuleringen (A), toepassen/inslijpen van nieuwe woorden en formuleringen (B), gestuurde productie (C) en vrije productie als voorbereiding op praktijksituaties (D) (zie p. 13, *figuur 6*).

¹ Toets Gesproken Nederlands en Kennis van de Nederlandse Samenleving. Zie p.6, *figuur 1*.

Zoals aan het begin van dit hoofdstuk aan de orde kwam, is de methode opgezet volgens het didactische principe *Focus on Form*. KleurRijker verwoordt dit zo:

Dit houdt in dat de grammaticale structuren helder en met visuele kenmerken (zoals kleur en onderstreping) duidelijk worden gemaakt in een context en niet middels losse rijtjes of regels. (Uit: Docentenhandleiding TaalCompleet)

In elk thema heeft grammatica een ondersteunende rol en er worden per thema drie of vier grammaticale onderwerpen behandeld. De grammatica wordt geleidelijk opgebouwd en veel herhaald. In thema 7 en 8 van boek A2 (de laatste twee thema's) worden de onderwerpen herhaald die belangrijk zijn op A2-niveau, zoals werkwoordstijden, werkwoordsvervoegingen en zinsbouw.

Figuur 7: Grammaticaonderwerpen per thema

Thema's A1	Grammaticaonderwerp	Thema's A2	Grammaticaonderwerp
Voorstellen	1.3 zijn en hebben 1.5 het alfabet 1.6 korte en lange klinkers 1.9 lidwoorden	Nederland	1.2 spellingsregels 1.3 willen en kunnen 1.5 verkleinwoorden
Boodschappen	2.3 tegenwoordige tijd regelmatig 2.4 lettergrepen 2.8 cijfers en getallen tot en met 100 2.9 meervoud 2.11 hoofdzin	Geld	2.2 grote getallen vanaf 100 2.4 mogen en zullen 2.8 voorzetsels 2.10 hoofdzin na voegwoord (en, maar, want)
Vervoer	3.5 vraagwoorden 3.6 komen en gaan 3.10 klemtoon	Kinderen	3.4 bijzin na voegwoord (omdat, als) 3.7 bijzin na voegwoord (terwijl, dat, toen) 3.10 tegenstellingen
Wonen	4.2 hoofdzin en inversie 4.4 gesloten vragen 4.5 geen en niet	Gezondheid	4.4 verleden tijd regelmatig 4.6 verleden tijd onregelmatig 4.9 bezittelijke voornaamwoorden
		Gemeente	5.2 vragen stellen als je iets niet begrijpt 5.3 voltooide tijd 5.7 scheidbare werkwoorden 5.9 trappen van vergelijking
		Werk zoeken	6.4 zeggen hoe vaak je iets doet 6.7 vroeger, nu en de toekomst
		Werken	7.3 herhaling: hoofdzin, inversie en voegwoorden 7.5 herhaling: bijzin en voegwoorden
		Opleidingen	8.5 herhaling: werkwoordstijden 8.8 herhaling: onregelmatige werkwoorden

4. Methode van onderzoek

In hoofdstuk 3 is uiteengezet *wat* er wordt onderzocht, in dit hoofdstuk komt aan de orde *hoe* dit onderzoek plaatsvindt. Hierbij worden de onderzoeksopzet en de methoden van onderzoek uiteengezet.

4.1. Onderzoeksopzet

De hoofdvraag '*Voldoet de methode TaalCompleet aan de eisen die worden gesteld aan een taalmethode voor anderstaligen?*' is in hoofdstuk 3 gesplitst in twee deelvragen:

1. In hoeverre bevat de methode *TaalCompleet* didactisch verantwoord grammatica-onderwijs?
2. In hoeverre komen de exameneindtermen aan bod in de methode *TaalCompleet*?

De eerste vraag is een literatuuronderzoek naar *Focus on Form* en de tweede vraag een vergelijkend onderzoek. In hoofdstuk 5 worden hiervan de resultaten uiteengezet, in hoofdstuk 6 volgt de interpretatie, in hoofdstuk 7 een conclusie en in hoofdstuk 8 een discussie. Het onderzoek bestaat dus uit twee theoretische gedeelten.

4.2. Methoden van onderzoek

Voor het literatuuronderzoek wordt gebruikgemaakt van literatuur over het didactische principe *Focus on Form*. Hierbij komt aan bod wat dit principe inhoudt, hoe het begrip tot stand is gekomen, hoe het zich onderscheidt van andere didactische principes, waarom het wel of juist niet wordt toegepast, en welke werkvormen er bij gebruikt kunnen worden. Als laatste paragraaf van dit onderdeel wordt geëvalueerd in hoeverre *TaalCompleet Focus on Form* toepast, dus in hoeverre die werkvormen overeen komen met de werkvormen in *TaalCompleet*.

Het vergelijkend onderzoek beslaat een heel ander soort theorie: het Raamwerk NT2 uit 2002 (zie ook hoofdstuk 2.4.) Hierbij gaat het om de eindtermen van Taal. De eindtermen van KNS worden niet meegenomen in de analyse, omdat het KNS-gedeelte van het inburgeringsexamen niet nieuw is. Het Raamwerk NT2 is in opdracht van het ministerie van OC&W opgesteld. De eindtermen hiervan zijn gebaseerd op het Europese Raamwerk (Common European Framework of Reference for Languages, Council of Europe (CEF)) uit 2001. De eindtermen voor het Nederlands zijn dus gebaseerd op een Europese standaard voor taalvaardigheidniveaus, ontwikkeld door de Raad van Europa. Op deze manier zijn de in Nederland behaalde kwalificaties vergelijkbaar met de niveaus van cursisten in andere Europese landen.

De eindtermen in dit Raamwerk worden vergeleken met de inhoud van *TaalCompleet*. In een figuur wordt overzichtelijk gemaakt in hoeverre de eindtermen terugkomen in de methode. De eindtermen zijn verdeeld over de vier vaardigheden *lezen*, *luisteren*, *schrijven* en *spreken*. Spreken is opgedeeld in *spreken* en *gesprekken voeren*. In dit onderzoeksgedeelte wordt per vaardigheid geanalyseerd hoeveel opdrachten die deel- of subvaardigheid trainen. Uit de figuren

is op te maken of de vaardigheden evenredig terugkomen in de opdrachten en wat de verhoudingen zijn tussen de hoeveelheid opdrachten en de vaardigheden die ermee worden geoefend.

In het onderzoek wordt dus nagegaan hoe het grammaticale principe *Focus on Form* toegepast is in *TaalCompleet* en of dit een goed principe is om van uit te gaan. Daarnaast wordt geanalyseerd in hoeverre de eindtermen van het Raamwerk NT2 zijn verwerkt in de taalmethode. Er zou nog meer te onderzoeken zijn, zoals de hoeveelheid evidentie voor de communicatieve benadering die is gekozen en of het ABCD-model van Neuner goed verwerkt is in de methode. Er moeten echter keuzes worden gemaakt, omdat dit onderzoek anders te groot zou worden.

5. Resultaten

Hier volgen de twee theoretische studies, te beginnen met de literatuurstudie naar *Focus on Form* in 5.2. Hoofdstuk 5.3. bevat het gedeelte waarin de eindtermen van het Raamwerk NT2 worden vergeleken met de methode *TaalCompleet*.

5.1. Literatuuronderzoek: *Focus on Form*

In deze literatuurstudie is gebruikgemaakt van literatuur van Kuiken & Vedder (2000), Kuiken (2004), Kuiken (2006), Blom (2006), Bossers (2008) en Jordens (2000), omdat zij over dit onderwerp geschreven hebben en daarbij verschillende visies vertegenwoordigen. In deze studie zal eerst ingegaan worden op verschillende hypothesen over de manier waarop mensen een tweede taal leren (5.1.1), vervolgens worden bijbehorende typen grammaticaonderwijs uiteengezet (5.1.2) en wordt er verder ingegaan op *Focus on Form*, waarbij ook het effect van deze didactiek aan de orde komt (5.1.3). Vervolgens wordt ingegaan op manieren waarop deze didactiek vorm kan krijgen in een taalmethode (5.1.4) en wordt geanalyseerd hoe de grammatica in *TaalCompleet* aan bod komt en wat voor werkvormen deze methode daarbij toepast (5.1.5). Het literatuuronderzoek wordt afgesloten met een samenvatting (5.1.6).

5.1.1. De rol van de UG

In het theoretisch kader is gesproken over de rol van de UG bij het verwerven van een tweede taal (hoofdstuk 2.1.1). Hierbij werd een onderscheid gemaakt tussen een *direct access model* en *indirect access model*. In het direct access model heeft de UG direct invloed op het verwerven van de tweede taal, op dezelfde manier als bij het leren van de moedertaal (*figuur 3*). Volgens het indirect access model gebruiken taalleerders de kennis vanuit hun UG die zij toegepast hebben bij het leren van de eerste taal (*figuur 4*). Hierbij werd een voorbeeld gegeven over de plaats van het vraagwoord.

Aan het direct access model kan de naam van Krashen worden verbonden. Zijn *inputhypothese* (hoofdstuk 2.1.3.) hangt hier namelijk mee samen. In deze hypothese stelt Krashen dat er vooral veel en begrijpelijke input nodig is om een taal te leren, het zogenaamde onderdompelingsonderwijs. De tweede taalleerders zouden hier vanzelf de regels uit afleiden, zowel bij het eerste taalleren als bij het tweede taalleren. Het expliciet aanleren van grammatica is niet nodig om de taal te leren spreken. Die expliciete kennis kan alleen worden gebruikt om na te gaan of de taalproductie juist is, om die te controleren. Het expliciete taalleren zou dus geen invloed hebben op de impliciete taalverwerving. Deze hypothese wordt ook wel de *non-interfacehypothese* genoemd.

Tegenover de non-interfacehypothese staat de *sterke interfacehypothese* van Rutherford & Sharwood Smith (1988. In: Kuiken 2004) Zij stellen dat expliciete kennis uiteindelijk *wel* in impliciete kennis kan overgaan, dus dat leren kan leiden tot verwerven. Op deze opvatting

baseren Bialystok & Sharwood Smith hun *competentie-controlemodel* (hoofdstuk 2.1.3). Volgens dit model moeten taalleerders controle over hun taalkennis leren krijgen. Dit kan alleen als zij expliciet de grammaticaregels krijgen aangeleerd. Deze metalinguïstische kennis zouden de leerders gebruiken in de taalproductie.

De non-interfacehypothese voorspelt dus dat grammaticaonderwijs *niet* van invloed is de volgorde (het verloop), het tempo en het succes van het verwerven van de structuren van een tweede taal, terwijl de sterke interfacehypothese voorspelt dat grammaticaonderwijs *wel* van invloed is op deze factoren. Uit onderzoek van Larsen-Freeman & Long (1991. In: Kuiken 2004) blijkt dat geen van beide opvattingen helemaal waar of onwaar zijn. Zij tonen aan dat grammaticaonderwijs geen invloed heeft op de volgorde van tweede taalverwerving (overeenkomstig de non-interfacehypothese), maar wel op het tempo en succes ervan (overeenkomstig de sterke interfacehypothese).

Figuur 8: De invloed van grammaticaonderwijs op het tweede taalverwervingsproces

	Verloop	Tempo	Succes
Non-interfacehypothese	-	-	-
Sterke interfacehypothese	+	+	+
Resultaten effectonderzoek	-	+	+

Er is dan ook een *zwakke interfacehypothese* geformuleerd die het midden houdt tussen de andere twee hypothesen: expliciete kennis die verkregen wordt door grammaticale instructie gaat niet rechtstreeks over in impliciete kennis, maar bevordert die kennis wel, indirect. Er is een verband tussen de mate van expliciete kennis over taalstructuren en het niveau van taalvaardigheid, al kan de taal ook zonder expliciete instructie in een bepaalde mate verworven worden (De Graaff 1997. In: Kuiken 2004). Deze opvatting komt overeen met het indirect access model, want daarin wordt ook een combinatie van factoren genoemd: de grammatica van de eerste taal (de UG) samen met het tweede taalaanbod leidt tot beheersing van de tweede taal, niet slechts een van beide. Zonder bijsturing wordt het tweede taalaanbod op een onjuiste manier verwerkt en worden grammaticale aspecten van de taal verkeerd verworven. Het taalaanbod moet dus worden aangevuld met instructie.

Ook Flynn (1996. In: Bossers 2008) deed onderzoek naar de rol van de UG bij de T2-verwerving. Hij toont aan dat de UG wordt ingezet bij het leren van een tweede taal. Zijn belangrijkste argumenten daarvoor zijn het feit dat 1) er grote overeenkomsten zijn tussen de stadia die bij het verwerven van de eerste en tweede taal worden doorlopen, 2) T2-leerders nooit fouten maken die strijdig zijn met de UG-principes en de fouten die ze wel maken vanuit deze principes voorspelbaar en verklaarbaar zijn en 3) de grammaticale aspecten in een vaste volgorde worden verworven, die niet te beïnvloeden is door instructie. Dit laatste argument komt overeen met de uitkomsten van het onderzoek van Larsen-Freeman & Long, waaruit ook bleek dat het verloop van de taalverwerving vastligt (*figuur 8*).

5.1.2. Grammaticaonderwijs

De drie hiervoor besproken interface-hypothesen corresponderen met drie typen grammatica-onderwijs: *Focus on Meaning*, *Focus on Form* en *Focus on FormS*.

Figuur 9: Drie visies op grammaticaonderwijs met bijbehorende kenmerken. Naar: Bossers 2008.

Hypothese	Rol UG	Grammaticatype	Kenmerken
Non-interface hypothese	L1=L2 (Full UG-access)	Focus on Meaning	Inhoud/betekenis centraal geen aandacht voor vorm input is voldoende
Weak interface hypothese	L1=L2+ (+ UG+L1+age)	Focus on Form	Inhoud/betekenis centraal input noodzakelijk maar niet voldoende
Strong interface hypothese	L1≠L2 (No UG-access)	Focus on FormS	Taalregels centraal, metalinguïstisch Expliciete aandacht voor vorm in dienst van latere toepassing

Behalve Larsen-Freeman & Long deed ook Swain (1998. In: Bossers 2008) onderzoek het effect van onderwijs waarin geen expliciete aandacht wordt gegeven aan grammatica. In dit onderzoek bleek dat leerlingen die leerlingen onderdompelingsonderwijs volgden waarin de tweede taal de instructietaal was, wel goed konden lezen en luisteren, maar dat de grammatica in de taalproductie niet goed werd beheerst. Jarenlange blootstelling aan afgestemde input is blijkbaar niet voldoende voor grammaticaal correct taalgebruik. Ook dit getuigt tegen de input- of non-interface hypothese. Er is dus meer nodig dan onderdompeling om de tweede taal goed te leren gebruiken, zonder grammaticale tekorten.

Volgens Swain zijn deze grammaticale tekorten in de taalproductie te compenseren door meer output. Tegenover de inputhypothese doet dus de *outputhypothese* zijn intrede. Volgens deze hypothese moeten leerders meer taal produceren om hun eigen tekorten in de taalproductie te ontdekken en nieuwe grammaticaregels uit te kunnen proberen. Maar bij de eerste generaties arbeidsmigranten leidde noch alle input noch alle output ertoe dat ze de taal leerden beheersen. En de leerlingen uit het onderzoek van Swain spraken al jaren de tweede taal, zonder dat ze de grammatica goed gingen gebruiken.

Zonder aandacht voor de formele aspecten van de taal, leert een tweede taalleerder de taal dus niet goed schrijven en spreken (Bossers 2008). Wat de drie grammatica-onderwijstypen uit figuur 9 betreft, zou *Focus on Form* of *Focus on FormS* meer succes hebben dan *Focus on Meaning*, want in deze twee principes is er wel aandacht voor de formele aspecten van de taal. Om voor een van beide te kiezen, is het van belang om te weten of tweede taalleerders toegang hebben tot hun UG. Als leerders toegang hebben tot hun UG, is er alleen aanvullende instructie nodig en ligt *Focus on Form* voor de hand, zo niet, dan heeft *Focus on FormS* de voorkeur, waarin expliciete kennis over taalregels centraal staat en er vanuit wordt gegaan dat tweede taalleerders

geen UG-kennis gebruiken. Laatstgenoemd principe is het principe waarvan bijvoorbeeld de *grammatica-vertaalbenadering* gebruik maakt (zie 2.2.1).

Naar aanleiding van de overeenkomsten tussen het verwerven van een eerste en een tweede taal vraagt Flynn (1996. In: Bossers 2008) zich af of expliciete regelkennis überhaupt wel een bijdrage kan leveren aan tweede taalverwerving. Dit speelt immers ook geen rol bij het verwerven van de eerste taal. De tweede taal zou op dezelfde manier moeten worden geleerd als de eerste taal. Ook uit effectonderzoek (Bossers 2003. In: Bossers 2008) blijkt dat het expliciet onderwijzen van grammaticaregels en metalinguïstische kennis geen meerwaarde heeft. Onderwijs vanuit het principe *Focus on FormS* heeft dus net zo weinig effect op de tweede taalverwerving als vanuit het *Focus on Meaning*-principe.

5.1.3. Focus on Form

Het *Focus on Form*-principe is gebaseerd op het idee dat tweede taalleerders wel toegang hebben tot hun UG, maar dat de eerste taal daarbij de verwerving van de tweede taal in de weg staat. Er is dus nog aanvullende instructie nodig. Grammaticale aspecten worden niet vanzelf opgemerkt door de tweede taalleerders, zij moeten er op attent worden gemaakt. Hierbij wordt niet geïsoleerd gewerkt aan grammatica (zoals bij *Focus on FormS*), maar in context, als onderdeel van de inhoud van het onderwijs. Kernbegrippen hierbij zijn *aandacht* (noticing), *output* en *interactie*: leerders verwerven een structuur als ze deze opmerken, testen in de taalproductie hun hypothesen over de grammatica, stellen die zo nodig bij en worden in interactie gedwongen om op hun eigen taalgebruik te reflecteren (Swain 1985. In: Kuiken 2004)

Naar het effect van *Focus on Form* is veel onderzoek gedaan. Uit een meta-analyse van Norris & Ortega (2000. In: Bossers 2008) komt naar voren dat van de drie typen uit figuur 9 *Focus on Form* het meest effectief is: onderwijs volgens dit principe versnelt de verwerving van de taal substantieel. De vraag is echter hoe dit grammaticaonderwijs moet worden vormgegeven, in expliciete of meer impliciete grammaticale activiteiten? Bij expliciete instructie wordt er meer met regels gewerkt en metalinguïstische kennis opgedaan, maar wel in betekenisvolle contexten. Impliciete instructie richt zich op bepaalde verschijnsels en regelmatigheden van het taalaanbod, maar zonder dat daarbij op de achterliggende principes of regels wordt ingegaan.

Naar de manier waarop aan het *Focus on Form*-onderwijs moet worden vormgegeven (expliciet of impliciet) is ook veel onderzoek gedaan, maar weinig hiervan is bruikbaar. In deze onderzoeken is in de toetsen vaak metalinguïstische kennis gemeten en geen linguïstische. Oftewel: er zijn regeltjes gevraagd, maar er is geen spontaan taalgebruik gemeten, terwijl het daar in de taalbeheersing om gaat. Op deze manier is niet duidelijk of tweede taalleerders de grammatica werkelijk beheersen of dat zij de regels alleen weten toe te passen in een schriftelijk testje. Bovendien zijn alleen korte termijneffecten gemeten en geen lange termijneffecten. Het is dus uit onderzoek nog niet duidelijk welke vorm van *Focus on Form* het beste is. Waarschijnlijk

sluit impliciet *Focus on Form*-onderwijs goed aan bij de wijze waarop taal wordt verworven (Bossers 2008).

Blom pleit voor nog een andere vorm van grammaticaonderwijs. Zij stelt dat tweede taalleerders alleen grammaticaonderwijs moeten krijgen als zij daar naar vragen. En dit onderwijs bestaat dan slechts uit het geven van verhelderende voorbeelden, niet uit het aanleren van regels. Zo theoretisch kijken ze ook niet naar hun moedertaal en zijn wij ook niet gewend om naar onze taal te kijken. Met grammaticaonderwijs wordt leerders een nieuwe houding aangewend ten opzichte van de taal. Door de aandacht op grammatica te vestigen worden er problemen gemaakt waar ze niet zijn (Blom 2006). Hier stelt zij het leren van een tweede taal gelijk aan het leren van een moedertaal, en wie zegt dat taalgebruikers niet gewend zijn om theoretisch naar hun taal te kijken? Dit wordt niet onderbouwd. Het verschil tussen Bloms opvatting en *Focus on Form* is dat vanuit dit laatste principe de aandacht vanuit de docent en de taalmethode op vormaspecten wordt gevestigd. Blom vestigt hier de aandacht pas op als leerders er vragen over stellen. Het gevaar hierbij is dat er fouten in de taalverwerving sluipen die door de docent niet worden gecorrigeerd, omdat daar nou eenmaal niet naar wordt gevraagd.

Bloms standpunt lokt reactie uit van Kuiken (2006). Hij geeft Blom gelijk in haar opvatting dat de nadruk op grammatica niet te groot moet zijn. Haar artikel is voor hem aanleiding om te pleiten voor *Focus on Form*, op basis van dezelfde onderzoeken als Bossers dat doet.

5.1.4. Werkvormen

Hierbij vult Kuiken concreet in hoe het *Focus on Form*-onderwijs eruit zou moeten zien. Leerders moeten een taak krijgen waarbij sprake is van een informatiekloof, zodat zij genoodzaakt zijn om wederzijdse informatie uit te wisselen. Een voorbeeld hiervan is een opdracht waarbij vier cursisten moeten onderhandelen over een tijdstip om met elkaar af te spreken. Om tot een afspraak te komen, hebben zij hun agenda's nodig en moeten ze aan elkaar uitleggen welke tijden goed uitkomen. Ze zullen regelmatig hun informatie moeten herhalen en herformuleren om er zeker van te zijn dat ze elkaar goed begrijpen. Dan is er dus aandacht voor de vorm van hun zinnen. Dat dit gebeurt, blijkt uit onderzoek van Pica, Kang & Sauro (2006. In: Kuiken 2006)

Een interessante vraag is hoe *Focus on Form* in het onderwijs het beste ingevuld kan worden. Een communicatieve methode zou daarvoor niet de beste zijn, omdat in zo'n methode vaak 'traditioneel aandoende' oefeningen staan en de meer communicatieve werkvormen weinig uitdagend zijn, omdat bij de vragen ook gelijk de antwoorden worden gegeven (Kuiken 2006). Dit hoeft natuurlijk niet in elke communicatieve methode het geval te zijn. Willis (1996. In: Kuiken 2006) noemt voorbeelden van werkvormen die geschikt zijn voor *Focus on Form*. Bij de meeste van deze werkvormen is sprake van een informatiekloof.

1. Het opstellen van een lijst (boodschappen, afspraken, datums, prioriteiten)
2. Het ordenen en sorteren van gegevens (aantrekkelijkste vakantiebestemming bepalen, voordeligste belabonnement kiezen, gewicht en lengte van cursisten sorteren)

3. Het maken van een vergelijking (voedsel vergelijken op prijs, gezondheid, smaak, belangrijkheid)
4. Het oplossen van een probleem (wie deed wat wanneer)
5. Het uitwisselen van persoonlijke ervaringen (herinneringen, slapentijd, hoeveelheid eten)
6. Het uitvoeren van een creatieve taak (brief schrijven, gedicht maken, proefjes uitvoeren)
7. Et cetera

Kuiken (2010. In: Bossers et al.) noemt op een andere plaats nog meer werkvormen voor *Focus on Form*: zinnen in een goede volgorde zetten, een tekst compleet maken, structuur beoordelen (met waar/niet-waar vragen), structuur identificeren (markeren), relaties aangeven, knippen en plakken (het overtoellige woord uit een zin wegstrepen) of een tekst reconstrueren.

Een andere werkvorm van impliciet *Focus on Form*-onderwijs is *Processing Instruction* (Van Patten et al. In: Bossers 2008) Hierbij moeten cursisten vormen aan betekenissen koppelen, zodat ze zien dat bepaalde vormen nodig zijn om een bepaalde betekenis uit te drukken. Een voorbeeld hiervan is dat ze zinnen in de toekomstige, tegenwoordige of verleden tijd koppelen aan afbeeldingen van een persoon die iets gaat doen, iets aan het doen is of iets heeft gedaan. Dit vraagt het noemen van de juiste werkwoordstijd. Deze vorm van *Focus on Form* is intensief onderzocht en lijkt een groot effect te hebben op de tweedetaalverwerving.

Kuiken & Vedder (2000) geven in een tabel aan welke grammatica wel en welke niet in aanmerking zou komen voor *Focus on Form*.

Figuur 10: Overzicht van structuren en regels die wel/niet voor *Focus on Form* in aanmerking komen

Structuur/regel	Wel Focus on Form	Geen Focus on Form
Structuren die grote verschillen met T1 vertonen	Harley (1993)	
Structuren die moeilijk worden opgemerkt	Harley (1993)	
Structuren die niet communicatief relevant zijn	Harley (1993)	
Regels met een groot bereik	Hulstijn (1995)	
Regels met een hoge betrouwbaarheid	Hulstijn (1995)	
Frequent voorkomende structuren	Hulstijn (1995)	
Structuren waarvoor receptieve kennis volstaat		Hulstijn (1995)
Structuren die productieve beheersing vereisen	Hulstijn (1995)	
Begrijpelijke regels	Hulstijn (1995) Williams & Evans (1995)	
Structuren die deel uitmaken van UG		DeKeyser (1998)
Structuren die geen deel uitmaken van UG	DeKeyser (1998)	
Structuren die formeel en functioneel eenvoudig zijn	Krashen (1982) Williams & Evans (1996)	Hulstijn & De Graaff (1994)
Eenvoudige abstracte regels	DeKeyser (1998), Robinson (1996)	
Complexe abstracte regels		Robinson (1996)

Jordens (2000) merkt terecht op dat deze tabel tegenstrijdigheden bevat. Zo staat in de tabel dat volgens Harley structuren die moeilijk worden opgemerkt in aanmerking komen voor *Focus on Form*. Daarbij gaat het om constructies die onregelmatig of weinig voorkomen, zoals voorwaardelijke constructies bij het leren van Frans als tweede taal, volgens Kuiken & Vedder. Hulstijn zegt juist dat veel voorkomende structuren in aanmerking komen voor *Focus on Form*. Blijkbaar

bestaan er verschillende opvattingen over de vraag welke structuren aandacht moeten krijgen in het *Focus on Form*-onderwijs.

5.1.5. Grammatica en werkvormen in TaalCompleet

In de methode *TaalCompleet* staan grammaticaonderwerpen expliciet uitgelegd, zo staan er blokjes over het maken van verleden tijd en voltooid deelwoord, over vergrotende en overtreffende trap (zonder dat die termen genoemd worden), tegenstellingen, bezittelijke voornaamwoorden et cetera. Zie hiervoor *figuur 7* in hoofdstuk 3.3. De uitleg lijkt zelfs te voldoen aan de criteria die in *figuur 10* zijn genoemd. Vaak wordt met typografie de aandacht op de taalstructuur gevestigd. Een voorbeeld hiervan is een uitlegblok over bijzinnen:

Figuur 11: Grammatica-uitleg in TaalCompleet; bijzinnen. Thema 3, deel A2

In een bijzin schrijf je eerst de **persoon** of het **ding** dat iets doet, dan de **rest van de zin** en als laatste het **werkwoord**. (...)

- Ik breng mijn zoon naar het kinderdagverblijf, **omdat ik naar mijn werk ga**.
- Ik herkende Mario bijna niet, **omdat hij er heel anders uitziet**.
- Waarom drink je koffie? Ik drink koffie, **omdat ik dat lekker vind**.
- Waarom loopt Karim zo raar? Karim loopt raar, **omdat zijn been pijn doet**.

De werkvormen zoals beschreven in de vorige paragraaf zijn niet terug te vinden in het boek van *TaalCompleet*. Wel zijn er werkvormen waarbij cursisten zinnen af moeten maken met het woord *terwijl* of waarbij een instructie staat als *Maak zinnen met deze woorden. Gebruik de verleden tijd*. Bij de spreekopdrachten zijn wel veel interessante werkvormen te vinden. Bij veel spreekopdrachten moet worden samengewerkt en is vaak sprake van een informatiekloof.

Figuur 12: opdracht 1 bij 8.9. Thema 8, deel A2

Je werkt bij een garage. Dit zijn je taken vandaag:

- taxi repareren
- nieuwe onderdelen bestellen
- kapotte machine onderzoeken
- vloer schoonmaken

Het is avond. Vertel aan je vrienden wat je allemaal gedaan hebt.

5.1.6. Samenvatting

In dit literatuuronderzoek kwamen drie hypothesen aan de orde over grammaticaonderwijs. Voor de zwakke interfacehypothese en het bijbehorende principe *Focus on Form* bleek de meeste evidentie te zijn. Bij deze vorm van grammaticaonderwijs wordt de aandacht van leerders op de taalregels gevestigd, maar zonder dat die regels expliciet worden aangeleerd. NT2-leerders kunnen op deze manier met de vorm van taal bezig zijn in een zinvolle context, dus bij het uitvoeren van een betekenisvolle opdracht. Werkvormen die hierbij gebruikt kunnen worden bevatten vaak een informatiekloof zodat onderhandeling nodig is. Het is echter niet duidelijk hoe expliciet dit grammaticaonderwijs in die context moet plaatsvinden. Als laatste is een indruk gegeven van de manier waarop in *TaalCompleet* met grammatica omgegaan wordt. Deze resultaten zullen geïnterpreteerd worden in het volgende hoofdstuk.

5.2. Vergelijkend onderzoek: eindtermen NT2

In dit vergelijkend onderzoek wordt een overzicht gegeven van de globale vaardigheden van basisgebruikers (5.2.1). Dit zijn taalgebruikers die de taal op niveau A1 en A2 beheersen. Vervolgens komen de deelvaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven aan bod, zoals die beschreven zijn in het Raamwerk NT2 (zie hoofdstuk 2.4). Daarna wordt geanalyseerd hoe en in hoeverre die globale deelvaardigheden in de taalmethode *TaalCompleet* aan de orde komen (5.2.2). In een volgende stap worden de deelvaardigheden wordt uitgewerkt in achttien subvaardigheden (5.2.3). Hierbij wordt per thema uit de methode geanalyseerd of elke subvaardigheid in het betreffende thema aan bod komt. Het vergelijkend onderzoek sluit af met een samenvatting (5.2.4).

5.2.1. Eindtermen NT2

In het ERK is per taalvaardigheidsniveau (A1 tot en met C2) vastgelegd aan welke kenmerken de taalgebruiker voldoet: de eindtermen. Dit is uitgelegd in hoofdstuk 2.4 en hoofdstuk 3. Voor *TaalCompleet* zijn de eindtermen voor niveau A1 en A2 van belang.

Figuur 12: De globale vaardigheden van een basisgebruiker. Uit: Raamwerk NT2 (2002:9).

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

Een gedetailleerder, maar nog steeds beknopt overzicht is te vinden in de matrix voor zelfevaluatie. Hierin zijn de eindtermen per niveau verdeeld over de vier deelvaardigheden luisteren, spreken lezen en schrijven. Voor deze vaardigheden zijn allerlei subvaardigheden en voorbeeldsituaties bijgevoegd, waarmee concreet is gemaakt wat deze vaardigheden inhouden.

Figuur 13: Matrix voor zelfevaluatie. Uit: Raamwerk NT2 (2002:10)

A1	A2	A1	A2
Luisteren		Spreken	
1. Ik kan vertrouwde woorden en basiszinnen begrijpen die mezelf, mijn familie en directe concrete omgeving betreffen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken.	5. Ik kan zinnen en de meest frequente woorden begrijpen die betrekking hebben op gebieden die van direct persoonlijk belang zijn (bijvoorbeeld basisinformatie over mezelf en mijn familie, winkelen, plaatselijke omgeving, werk). Ik kan de	3. Ik kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreektempo te herhalen of opnieuw te formuleren en mij helpt bij het formuleren van wat ik probeer te zeggen. Ik kan	7. Ik kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Ik kan zeer korte sociale gesprekken aan,

	belangrijkste punten in korte, duidelijke eenvoudige boodschappen en aankondigingen volgen.	eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.	althoewel ik gewoonlijk niet voldoende begrijp om het gesprek zelfstandig gaande te houden.
Lezen		Schrijven	
2. Ik kan vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi.	6. Ik kan zeer korte eenvoudige teksten lezen. Ik kan specifieke voorspelbare informatie vinden in eenvoudige, alledaagse teksten zoals advertenties, folders, menu's en dienstregelingen en ik kan korte, eenvoudige, persoonlijke brieven begrijpen.	4. Ik kan een korte, eenvoudige ansichtkaart schrijven, bijvoorbeeld voor het zenden van vakantiegroeten. Ik kan op formulieren persoonlijke details invullen, bijvoorbeeld mijn naam, nationaliteit en adres noteren op een hotel-inschrijvingsformulier	8. Ik kan korte, eenvoudige notities en boodschappen opschrijven. Ik kan een zeer eenvoudige persoonlijke brief schrijven, bijvoorbeeld om iemand voor iets te bedanken.

5.2.2. Deelvaardigheden in TaalCompleet

In de methode *TaalCompleet* staat bij iedere opdracht een icoontje. Daaraan is te zien wat voor soort opdracht het betreft. Er zijn luisteropdrachten, schrijfopdrachten, spreekopdrachten, online opdrachten en woordenschatopdrachten. Hierbij lijken de schrijfopdrachten in de methode ver in de meerderheid te zijn. Voor een analyse van de opdrachten zijn de eindtermen bij de deelvaardigheden genummerd. Per opdracht is bekeken welke deelvaardigheid met de opdracht wordt getraind. Dit loopt niet parallel met de icoontjes bij de opdrachten: een schrijfopdracht doet vaak ook een beroep op de leesvaardigheid.

Deel A1 bevat vier hoofdstukken woordenschat. De opdrachten hierbij bestaan bijna uitsluitend uit het opschrijven van woorden en korte zinnen. Zo leert een cursist eerst zoveel mogelijk woorden, voordat hij begint met het leren van grammatica en het lezen van teksten. Pas na deze hoofdstukken komen thema's aan bod. Voor dit onderzoek worden de hoofdstukken woordenschat buiten beschouwing gelaten, deze zijn immers gericht op het aanleren van woorden en niet zozeer op het trainen van de vier deelvaardigheden.

De leesteksten hebben een eenvoudige zinsbouw en vooral een bekend, alledaags onderwerp omdat ze in een thema zijn verwerkt. Leesteksten zijn ook belangrijk bij het maken van schrijfopdrachten, luisteropdrachten en spreekopdrachten. Bij de schrijfopdrachten leren cursisten formulieren invullen, woordbetekenissen opschrijven, grammatica toepassen, formele en informele brieven schrijven et cetera. Met de luisterteksten leren cursisten woorden herkennen, maar horen zij ook voorbeelden van een sollicitatiegesprek of een telefoongesprek tussen collega's. De vragen hierbij zijn gericht op globaal tekstbegrip. In de spreekopdrachten worden veel rollenspelen gedaan, vaak in tweetallen, waarin reële situaties worden nagespeeld. Cursisten kunnen de kennis die ze hierbij opdoen toepassen in het dagelijks leven.

Elk thema bevat ongeveer 40 oefeningen. Er zijn twaalf thema's in de delen A1 en A2, dus staan er ongeveer 480 oefeningen in deze delen. En dit zijn dan alleen nog de opdrachten uit het boek,

online zijn er per thema nog zo'n 80 oefeningen, dus 960 voor alle thema's. Dit geeft dat er samen (schriftelijk en online) ongeveer 1440 oefeningen zijn. Het is ondoenlijk om alle opdrachten afzonderlijk te analyseren. Wel is het mogelijk om voor een beperkt aantal thema's per deelvaardigheid te bezien hoeveel opdrachten deze deelvaardigheid trainen.

In de onderstaande tabel is inzichtelijk gemaakt in hoeverre de deelvaardigheden vertegenwoordigd zijn in vier willekeurig gekozen thema's. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen *luisteren*, *spreken*, *lezen*, *schrijven* en *lezen/schrijven*. Een opdracht wordt ingedeeld bij *lezen/schrijven* als deze zowel lezen als schrijven traint, zoals in de volgende invuloefening:

Figuur 14: opdracht 17, Thema 3, deel A1

Vul in. Kies uit:

autoweg – dorp – fietsers – mag – per – snelweg – verboden

Wegen in Nederland

Als je in een stad of bent, je 50 kilometer uur rijden.
(...)

Figuur 15: Deelvaardigheden per thema

	Thema A1-1			Thema A1-2			Thema A2-3			Thema A2-8			Totaal
	Boek	Online	Tot.	Boek	Online	Tot.	Boek	Online	Tot.	Boek	Online	Tot.	
Luister	0	20	20	1	20	21	3	19	22	2	16	18	81
Spreken	0	26	26	0	41	41	0	31	31	1	25	26	124
Lezen	17	26	43	15	33	48	11	22	33	8	28	36	160
Schrijven	17	8	25	11	3	14	12	4	16	15	5	20	75
Lez/Schr	6	10	16	12	15	27	15	19	34	16	5	21	98

Uit de tabel is op te maken dat de opdrachten het vaakst de vaardigheid *lezen* trainen, daarna oefenen de meeste opdrachten *spreken*, vervolgens *lezen/schrijven*, *luisteren* en als laatste *schrijven*. Schrijven komt ook aan bod bij *lezen/schrijven*, dus luisteren wordt het minst geoefend.

5.2.3. Subvaardigheden in TaalCompleet

Elke deelvaardigheid uit het Raamwerk NT2 heeft twee tot vier subvaardigheden. In deze paragraaf wordt per thema geanalyseerd of de subvaardigheden voor het betreffende niveau aan bod komen. Hierbij wordt geen precies getal voor het aantal opdrachten per vaardigheid genoemd, maar wordt met plussen en minnen aangegeven in hoeverre de subvaardigheid aan de orde komt.

In het Raamwerk NT2 zijn bij elke subvaardigheid concrete voorbeeldsituaties genoemd. Die van niveau A2 zijn opgenomen in bijlage 2. De subvaardigheden van *spreken* en *gesprekken voeren* zijn in de tabel samengenomen.

Figuur 16: Subvaardigheden per thema

Legenda : ++ vaak aanwezig
 + aanwezig
 +/- gedeeltelijk aanwezig
 - niet aanwezig

Thema	A1-1	A1-2	A1-3	A1-4	A2-1	A2-2	A2-3	A2-4	A2-5	A2-6	A2-7	A2-8	
Luisteren													
1	Gesprekken tussen moedertaalsprekers verstaan	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	+	+	+	+	+/-	+	+	+
2	Luisteren als lid van een live publiek	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
3	Luisteren naar aankondigingen en instructies	+	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+
4	Luisteren naar TV, video- en geluidsopnames	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
Lezen													
5	Correspondentie lezen	+	+	+	+/-	+	+	+/-	+/-	+	+	+	+
6	Oriënterend lezen	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7	Lezen om informatie op te doen	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++
8	Instructies lezen	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++
Spreken													
9	Informeel gesprekken	++	++	++	++	++	++	++	++	+	+	+	+
10	Bijeenkomsten en vergaderingen	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	+	-	-	-	+/-	+	+	+/-
11	Zaken regelen	+	+	+	++	+	+	+	+	+	+	+	+
12	Informatie uitwisselen	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	+
13	Monologen	+	+	+/-	-	+	+	+	+	+/-	-	+	+
14	Een publiek toespreken	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Schrijven													
15	Correspondentie	+	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+
16	Aantekeningen, berichten, formulieren	+	+	+/-	++	+	+	+	+	+	+	+	+
17	Verslagen en rapporten	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
18	Vrij schrijven	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+

Uit *figuur 16* is op te maken dat de meeste subvaardigheden aan de orde komen in alle thema's. De nadruk ligt hierbij op vaardigheid 8, 9 en 12. Aan vaardigheid 1 wordt in thema A2-5 weinig aandacht besteed. Ook het luisteren naar instructies en aankondigingen (vaardigheid 3) komt in dat thema slechts enkele keren voor. Het lezen van correspondentie (vaardigheid 5) komt in de thema's A1-4, A2-3 en A2-4 wel voor in losse zinnen, maar de cursisten hoeven geen brief of e-mail te lezen. Subvaardigheid 10 komt slechts enkele keren voor. Bij deze vaardigheid gaat het om het verwoorden van een standpunt of mening. In vaardigheid 13 gaat het om een vertelling of het geven van instructies of een beschrijving. Dit varieert van het zichzelf voorstellen tot het instrueren van een nieuwe collega. Dit komt ook niet altijd aan de orde, wel vaak als dialoog. Het toespreken van een publiek komt slechts eenmaal voor, in thema A2-7. De schrijfvaardigheden komen voldoende aan bod. Vooral de vaardigheden bij lezen en schrijven zijn goed vertegenwoordigd, die van luisteren en spreken minder.

5.2.4. Samenvatting

In het vergelijkend onderzoek is een overzicht gegeven van de vaardigheden van een basisgebruiker, van de deelvaardigheden en de bijbehorende subvaardigheden. Daarbij is in *figuur 15* en *16* aangetoond in hoeverre de vaardigheden aanwezig zijn in de methode *TaalCompleet*. De resultaten van dit onderzoeksgedeelte worden geïnterpreteerd in het volgende hoofdstuk.

6. Interpretatie

In hoofdstuk 5 is een literatuuronderzoek uitgevoerd naar het didactisch principe *Focus on Form* en de manier waarop dit principe in de methode *TaalCompleet* naar voren komt. Daarnaast is een vergelijkend onderzoek uitgevoerd naar de mate waarin de eindtermen getraind worden in *TaalCompleet*. In dit hoofdstuk zullen de resultaten hiervan geïnterpreteerd worden aan de hand van de onderzoeksvraag: *'Voldoet de methode TaalCompleet aan de eisen die worden gesteld aan een taalmethod voor anderstaligen?'* Deze vraag werd opgedeeld in twee subvragen:

1. In hoeverre bevat de methode *TaalCompleet* didactisch verantwoord grammatica-onderwijs?
2. In hoeverre komen de exameneindtermen aan bod in de methode *TaalCompleet*?

In 6.1 wordt het literatuuronderzoek geïnterpreteerd en in 6.2 het vergelijkend onderzoek. Daarbij wordt de uitwerking van de deelvaardigheden gerelateerd aan de beschrijving van het onderwijs in deze deelvaardigheden uit het theoretisch kader in hoofdstuk 2.3 en wordt een advies gegeven voor het eventueel verbeteren van de methode *TaalCompleet*.

6.1. Literatuuronderzoek

De eerste deelvraag is tweeledig: enerzijds is er de kwestie of *Focus on Form* een goede grammaticadidactiek is, anderzijds is er de vraag in hoeverre uitgeverij KleurRijker deze didactiek daadwerkelijk toepast in *TaalCompleet*. Beide componenten zijn onderzocht in hoofdstuk 5.

Focus on Form bleek een goede didactiek te zijn voor grammaticaonderwijs. Uit verschillende onderzoeken bleek dat onderwijs volgens dit principe tot een betere taalbeheersing leidt dan onderwijs volgens *Focus on Meaning* of *Focus on FormS*. Grammaticaonderwijs in context is dus beter dan geen grammaticaonderwijs of grammaticaonderwijs zonder context. Het was echter nog niet duidelijk in hoeverre dit *Focus on Form* onderwijs impliciet of juist expliciet moet worden gegeven. Volgens Bossers (2008) is impliciet *Focus on Form* het beste, omdat dat het beste aan zou sluiten bij de wijze waarop een taal wordt verworven.

KleurRijker heeft er dus goed aangedaan om dit type grammaticaonderwijs in *TaalCompleet* toe te passen. In de praktijk wordt *Focus on Form* in het boek van *TaalCompleet* erg expliciet toegepast, Bossers zou het te expliciet vinden. Pas bij de spreekopdrachten zijn er opdrachten die overeenkomen met de werkvormen die door Willis en Kuiken worden aangeraden in hoofdstuk 5.1.4.

De opvatting van Kuiken dat een communicatieve methode zich niet zou lenen voor *Focus on Form* lijkt niet op te gaan. In het theoretisch kader (hoofdstuk 2.2.3) wordt gezegd dat in een communicatieve benadering de nadruk ligt op interactie. Dit leent zich uitstekend voor de werkvormen van *Focus on Form*. De mate waarin het grammaticaonderwijs expliciet de aandacht krijgt, past niet zozeer bij *Focus on Form*, maar is wel te begrijpen vanuit het perspectief van een communicatieve benadering. In hoofdstuk 2.2.3 is dit zo verwoord:

Vaak worden in communicatieve methoden de grammaticaregels apart behandeld. De achterliggende gedachte is dat expliciete aandacht op deze regels de taalvererving bevordert. (Naar: Appel & Vermeer 1996:...)

Het verschijnsel is duidelijk terug te zien in *TaalCompleet*, maar uitgeverij Kleurrijker noemt als achterliggende gedachte niet *Focus on FormS*, maar *Focus on Form*. Dit komt ook wel overeen met dit principe, want de regels worden dan wel expliciet genoemd, maar nog steeds in betekenisvolle context. Er is dus sprake van expliciet *Focus on Form*-onderwijs.

6.2. Vergelijkend onderzoek

In dit gedeelte wordt de tweede deelvraag geïnterpreteerd, dus in hoeverre *TaalCompleet* aan de eindtermen van het Europese Referentiekader voldoet. Een belangrijke vraag hierbij is of de eindtermen in dezelfde mate aan bod komen in de methode en of het onderwijs in de deelvaardigheden overeenkomt met de literatuur in Bossers et al. (2010). In 6.2.1 worden de eindtermen behandeld en in 6.2.2 de kwaliteit van de methode *TaalCompleet* in het onderwijs van de deelvaardigheden.

6.2.1. Interpretatie Eindtermen NT2

Er is relatief veel aandacht voor de deelvaardigheid *lezen* en *spreken* (figuur 15) en voor de bijbehorende subvaardigheden *lezen om informatie op te doen*, *instructies lezen*, *informele gesprekken voeren* en *informatie uitwisselen* (p. 33, figuur 16, vaardigheden 7, 8, 9 en 12).

De nadruk op lezen is te verklaren vanuit de gedachte dat deze vaardigheden een voorwaarde zijn voor het trainen van andere vaardigheden. Door het lezen van instructies weten cursisten wat er in de opdracht van hen verwacht wordt. Bij de meeste opdrachten is dit het geval. Op deze manier is lezen vaak noodzakelijk voor het uitvoeren van een opdracht die bedoeld is om bijvoorbeeld spreken of schrijven te oefenen.

Het voeren van informele gesprekken en het uitwisselen van informatie komen vaak aan de orde in de spreekopdrachten. Dit is begrijpelijk, want ook aan deze vaardigheden wordt al gauw voldaan bij het oefenen van een andere vaardigheid. Een voorbeeld is dat bij het *regelen van zaken* (subvaardigheid 11) ook informatie uitgewisseld wordt. Bovendien zijn deze subvaardigheden (9 en 12) een voorwaarde voor het tot stand komen van *Focus on Form*, want wanneer er een informatiekloof is, moet er informatie worden uitgewisseld en vaak gebeurt dit in informele gesprekken.

De beperkte aandacht voor *luisteren* en de daarbij behorende subvaardigheden (met name subvaardigheid 4) is niet te verklaren, hier zou dus meer aandacht aan kunnen worden besteed. Ook zijn er wel veel spreekopdrachten, maar sommige subvaardigheden van deze spreekopdrachten komen nauwelijks aan bod, andere juist erg veel. Subvaardigheid 10, 13 en 14 komen te weinig aan bod. Ook dit zou kunnen worden verbeterd.

6.2.2. Het onderwijs in de vier deelvaardigheden

De aanwezigheid van de subvaardigheden in de methode alleen is niet genoeg, ook de manier waarop deze vaardigheden worden onderwezen, is van belang. In het theoretisch kader (hoofdstuk 2.3) kwamen kenmerken van het onderwijs in de vier deelvaardigheden aan de orde. In hoofdstuk 5.2.2 is bij de beschrijving van de deelvaardigheden in *TaalCompleet* een korte beschrijving gegeven van de manier waarop deze aan de orde komen in de methode. De resultaten komen met de theorie overeen. Ook vanuit de theorie is er evidentie voor een groter aantal leesteksten dan andere opdrachten, als in hoofdstuk 2.3.1. wordt gezegd dat leesteksten zowel tot verbetering van leesvaardigheid als tot verbetering van luister-, spreek- en schrijfvaardigheid leiden (naar: Bossers, B. In: Hulstijn et al. 1995). Daarnaast voldoen de leesteksten aan de kenmerken van eenvoud, simpele onderwerpen, illustraties en het ingebed zijn in een thema. In de luisteropdrachten wordt vaak gesproken uit onderwerpen uit het maatschappelijk leven. De vragen hierbij zijn niet met voorkennis te beantwoorden en cursisten krijgen tijdens het luisteren geen geschreven tekst onder ogen. Wel zouden er meer luisterteksten moeten zijn, want een goede luistervaardigheid is een kwestie van het veel en vaak verwerken van gesproken taal (2.3.2.). Wat betreft het schrijfonderwijs (2.3.3.) leren cursisten zowel functioneel als instrumenteel schrijven. Ook is er vaak uitdaging aangebracht in de schrijftaken. Cursisten moeten vaak een brief schrijven aan een vriend, of een e-mail aan hun werkgever. Spreekopdrachten (2.3.4) worden vanaf de eerste les gegeven en gaan vaak over relevante onderwerpen. Cursisten leren de benaming en uitspraak van allerhande voorwerpen kennen, sociale conventies van het taalgebruik gebruiken en allerlei soorten gesprekken voeren. Dit gebeurt meestal in rollenspellen.

6.3. Advies

Bij de interpretatie van de NT2-eindtermen bleek dat de balans tussen de subvaardigheden bij luisteren en spreken niet in evenwicht is. Dit kan verbeterd worden door luisteropdrachten toe te voegen waarbij het geluid wordt ondersteund met beelden. Ook zou er meer aandacht moeten zijn voor het toespreken van publiek, voor het voeren van monologen en voor het spreken in bijeenkomsten en vergaderingen (subvaardigheid 10, 13 en 14). Voorbeelden bij subvaardigheid 10 zouden zijn het geven van een eigen mening in een bespreking of het maken van bezwaren tijdens een overleg. Bij subvaardigheid 13 kan gedacht worden aan het beschrijven van huizen, mensen, het eigen uiterlijk, werkzaamheden, activiteiten of uitleg geven over een apparaat, over een cursus, een stage of huiswerkopdracht, of vertellen hoe een gerecht wordt klaargemaakt. Subvaardigheid 14 heeft betrekking op bijvoorbeeld het geven van een rondleiding, het bekendmaken van groepsindelingen, het geven van groepsinstructies geven of het geven van een kleine presentatie (bijlage 2). Met het toevoegen van deze subvaardigheden zullen de eindtermen nog beter vertegenwoordigd zijn.

6.4. Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de resultaten (hoofdstuk 5) in verband gebracht met het theoretisch kader (hoofdstuk 2) en de probleemstelling (hoofdstuk 3). Hierbij kwam aan de orde dat uitgeverij KleurRijker, ondanks dat het feit *TaalCompleet* een communicatieve methode is, toch *Focus on Form* weet toe te passen. Daarnaast kwam aan de orde dat de meeste eindtermen voldoende aan bod komen in *TaalCompleet*, maar dat er nog meer aandacht besteed mag worden aan luisteroefeningen en bepaalde spreekoefeningen. Ook bleek dat de manier waarop aan de deelvaardigheden aandacht wordt besteed overeenkomt met de theorie uit hoofdstuk 2.3. Als laatste is een concreet advies gegeven voor het verwerken van de onderbelichte subvaardigheden.

7. Conclusie

Nu de hoofdvraag ‘*Voldoet de methode TaalCompleet aan de eisen die worden gesteld aan een taalmethode voor anderstaligen?*’ is onderzocht, kan deze bijna volmondig beantwoord worden met ‘ja’. Zowel het literatuuronderzoek naar *Focus on Form* als het vergelijkend onderzoek geven overwegend positieve resultaten. Dit komt overeen met de verwachtingen in hoofdstuk 3.2. waar het vermoeden werd uitgesproken dat *TaalCompleet* voldoet aan de eisen die worden gesteld aan een methode voor anderstaligen.

Deze verwachtingen betroffen ook de twee onderzoeksdelen. Van het literatuuronderzoek werd verwacht dat *Focus on Form* een goede didactiek zou zijn, omdat deze een middenpositie inneemt ten opzichte van andere grammaticaonderwijsprincipes. Inderdaad blijkt uit het literatuuronderzoek dat *Focus on Form* de tekorten van *Focus on Meaning* en *Focus on FormS* compenseert. Kleurrijker blijkt met *Focus on Form* dus een goede keuze gemaakt te hebben. In de praktijk bevat de methode *TaalCompleet* echter heel expliciete *Focus on Form*-opdrachten (soms zelfs *Focus on FormS*) en is het principe impliciet vooral terug te vinden bij de online spreekopdrachten. Een heel positief element is dat de werkvormen bij deze spreekopdrachten vaak dezelfde zijn als de werkvormen die voorgeschreven zijn in de literatuur (5.1.4).

Verder werd verwacht dat het vergelijkend onderzoek zou aantonen dat de eindtermen voldoende evenredig aan bod komen in de thema’s. Dit blijkt in hoge mate het geval te zijn. Daarbij komt ook de manier waarop de deelvaardigheden worden onderwezen overeen met de theorie. Alleen voor luisteren en bepaalde spreekopdrachten mag er meer aandacht komen in de taalmethode. Dit kan door de voorbeelden uit het ERK toe te passen.

TaalCompleet is dus volgens de eisen uit de literatuur een goede taalmethode, waarin er wel meer aandacht mag zijn voor impliciet *Focus on Form*-onderwijs en voor luisteropdrachten en spreekopdrachten.

8. Nawoord

In dit onderzoek is veel aandacht besteed aan de theorie. Hoe moet het onderwijs in de vier deelvaardigheden eruitzien? Wat is *Focus on Form*-onderwijs en hoe krijgt dit gestalte in een taalmethode? Hoe luiden de eindtermen en hoe komen die terug in de methode? De twee onderzoeksdelen waren een literatuurstudie en een vergelijkende studie. De taalmethode is echter ook daadwerkelijk in gebruik op scholen. Het is minstens zo interessant en bruikbaar om te weten wat de docenten die *TaalCompleet* gebruiken van de methode vinden. En hoe cursisten het leren via deze methode ervaren. Daarom zal in de nabije toekomst bij docenten een interview worden afgenomen en bij cursisten een enquête om in kaart te brengen wat zij van de methode te vinden. Zo kan uitgeverij KleurRijker niet alleen de resultaten vanuit de theorie, maar ook resultaten vanuit de praktijk gebruiken om *TaalCompleet* te evalueren.

9. Literatuur

- Appel, R. & Vermeer, A. (1996). *Tweede taalverwerving en tweede taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Blom, A. (2006). 'Geen grammatica in het NT2-onderwijs, wat dan wel?' In B. Bossers (red.), *Vakwerk 3. Achtergronden van de NT2-lespraktijk* (pp. 65-79). Amsterdam: Boom.
- Bossers (2008) 'Vormen van grammaticaonderwijs en hun effect op de taalverwerving'. In: B. Bossers (red.), *Klassiek vakwerk. Achtergronden van de NT2-lespraktijk* (pp. 197-211). Amsterdam: Boom.
- Bossers, B., Kuiken, F. & Vermeer, A. (red.) (2010). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Bussum : Coutinho.
- Cook, V.J. (1996). *Second language learning and language teaching*. London: Hodder Headline Group.
- Hulstijn, J., Stumpel, R., Bossers, B. & Van Veen, C. (red.) (1995). *Nederlands als tweede taal in de volwasseneducatie*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Jordens, P. (2000). 'Focus on Form: De mode, de theorie en de evidentie: een reactie op Kuiken & Vedder. *Gramma/TTT*, 8, 1, 79-84.
- Kerstens, J., Ruys, E., Trommelen, M. & Weerman, F. (1997), *Plato's probleem. Een inleiding in de generatieve taalkunde*. Bussum: Coutinho.
- Kuiken, F. (2004). 'Focus on Form in het onderwijs Nederlands als tweede taal.' In B. Bossers (red.), *Klassiek vakwerk. Achtergronden van de NT2-lespraktijk* (pp. 9-28). Amsterdam: Boom.
- Kuiken, F. (2006). 'Focus on Form als alternatief voor grammaticaonderwijs.' In B. Bossers (red.), *Klassiek vakwerk. Achtergronden van de NT2-lespraktijk* (pp. 81-94). Amsterdam: Boom.
- Kuiken & Vedder (2000). 'Het effect van Focus on Form op de verwerving van grammaticale structuren: enkele theoretische en didactische vragen'. *Gramma/TTT*, 8, 1, 59-78.
- Laarschot, M. van de, (1997). *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nederhoed, P. (1985). *Helder rapporteren. Een handleiding voor het schrijven van rapporten, scripties, nota's en artikelen in wetenschap en techniek*. Deventer: Van Loghum Slaterus.

DUO. Op 1 januari 2013 verandert de Wet Inburgering. (2013). Geraadpleegd op http://www.inburgeren.nl/inburgeraar/Nieuwsberichten_homepage/wet_inburgering_verandert.asp#Bent_u_vóór_1_januari_2013_inburgeringsplichtig

Europese Referentiekader Talen. (2013). Geraadpleegd op <https://www.erk.nl/schoolleiders>.

Wet Inburgering. (2013). Geraadpleegd op http://wetten.overheid.nl/BWBR0020611/geldigheidsdatum_15-05-2013#Hoofdstuk4

10. Bijlagen

Bijlage 1: Informatie over het nieuwe inburgeringsexamen

Het nieuwe inburgeringsexamen 2013

Bureau ICE heeft een workshop gegeven op het jubileumcongres van LES. Naar aanleiding van deze workshop blijkt dat TaalCompleet (tot A2, algemeen taalleren, al dan niet aangevuld met het component inburgeren: TGN en KNS) optimaal aansluit. Voor de beeldvorming, vanuit de TONI toets van Bureau ICE is soort vragen die worden gesteld in de lees-, luister- en schrijftoetsen bekeken. Daarnaast worden de aanvullingen zoveel mogelijk aangeboden met een contextzin ervoor.

Huidige Situatie	Toekomstige situatie
KNS	KNS
TGN	TGN
EPE	Nieuw onderdeel LEZEN
Decentraal Praktijkexamen	Nieuw onderdeel LUISTEREN
	Nieuw onderdeel SCHRIJVEN

Slagingspercentage

Om te slagen voor het nieuwe examen moet iedereen niveau A2 behalen.

Je kunt je voor alle toetsonderdelen apart aanmelden en je kunt dus ook apart herkansen. Alle onderdelen zijn op één dag te maken.

De uitslag van de onderdelen lezen, schrijven en luisteren wordt in hele punten gegeven: 5 = gezakt, 6 = geslaagd.

Tot 1-1-2015 mag je ook nog op de oude manier examen doen. Je mag ook switchen tussen de oude en de nieuwe variant als je zakt, maar dan moet je wel heel pakket A (EPE en CP's) of heel pakket B (lez,lui,sch) maken.

Aantal examens per jaar

Het oude examen is door ongeveer 30.000 mensen per jaar gemaakt (150.000 examens tussen 2007 en nu), waaronder veel oudkomers. Binnen nu en twee jaar zijn alle oudkomers klaar. De toekomst is dus gericht op nieuwkomers (ongeveer 7000 per jaar plus vluchtelingen). Aanzienlijk minder mensen.

Kenmerken van het nieuwe inburgeringsexamen:

- Op 1 dag te maken
- Meet A2
- Bevat geen profielen meer, maar thema's zijn voor iedereen gelijk
- Geen CP's/CH's
- Geschikt voor laag- en niet opgeleiden
- Luisteren, lezen en KNS wordt digitaal afgenomen
- Schrijven wordt schriftelijk op papier afgenomen
- Korte vrijstellingstoets komt te vervallen

Lezen

- digitaal

- ± 25 meerkeuze-items/vragen (50 min excl. instructie)
- lay-out en interface vergelijkbaar met EPE (zie DUO-site)
- niet meer allemaal over één familie, maar wisselende personages en contexten
- wordt automatisch beoordeeld
- gebaseerd op authentiek materiaal
- examen wordt voorafgegaan door voorbeelditems
- A2 Raamwerk NT2 als eindtermen
- Thema's :
 - o werk (e-mail personeelsuitje)
 - o opleiding (lesrooster)
 - o dagelijks leven (krantenbericht, briefje, mailtje)
- de instructies en de vragen zijn alleen schriftelijk en worden dus niet voorgelezen!
- vragen worden altijd gesteld vanuit de 3^e persoon.

Luisteren

- digitaal
- ± 25 MC-vragen (35 min. excl. instructie)
- A2 Raamwerk NT2 als eindtermen
- Video's en geluidsfragmenten (alleen geluidsfragmenten wanneer je in het dagelijks leven ook de gesprekspartner niet ziet, zoals telefoongesprekken, aankondigingen, keuzemenu's) en altijd video als gesprekspartners elkaar in de echte situatie ook zouden zien.
- Thema's :
 - o werk (lunchgesprek in kantine, info nieuwe werknemers)
 - o opleiding (huiswerkopgave)
 - o dagelijks leven
- bij één tekst kunnen meerdere vragen horen
- je kunt een tekst vaker beluisteren als je wilt, je kunt zelf bepalen wanneer je verder gaat. Dit kan betekenen dat je te lang doet over een bepaalde vraag, waardoor je het examen niet binnen de gestelde tijd afkrijgt. Boven in een balk zie je hoeveel vragen er zijn en bij welke vraag je bent (a la EPE en KNS)
- vragen worden altijd gesteld vanuit de 3^e persoon.

Schrijven

- op papier
- 35 min. excl. instructie
- A2 Raamwerk NT2 als eindtermen
- 4 a 6 aanvulzinnen: elke zin wordt voorafgegaan aan een contextzin. Bijvoorbeeld: Aisha is op vakantie geweest. Ze is haar paspoort kwijt. Daarom
- 2 a 3 open taken: correspondentie (briefjes, mailtjes) en formulieren invullen waarbij weinig gelezen hoeft te worden.
- Vraagstelling altijd vanuit 2^e persoon: Uw burens zijn 40 jaar getrouwd. U schrijf een kaartje om ze te feliciteren.
- Thema's :
 - o werk (email aan een collega)
 - o opleiding (email aan een docent i.v.m. afwezigheid)
 - o dagelijks leven (formulier aanvraag verzekering)

Vanaf 17 november zijn er voorbeeldvragen te vinden op de website van DUO.

www.inburgeren.nl

www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/inburgering/nieuws

Bijlage 2: ERK-eindtermen – Subvaardigheden