

Milan Kříž

Onderwijs Nederlands in Centraal-Europa

Zes gevalsbeschrijvingen van
effectieve NVT-instellingen



ONDERWIJS NEDERLANDS IN CENTRAAL-EUROPA

Zes gevalsbeschrijvingen van effectieve NVT-instellingen

TEACHING DUTCH AS A FOREIGN LANGUAGE IN CENTRAL EUROPE

Case studies of six effective institutes for Dutch as a foreign language

(with a summary in English)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Universiteit Utrecht
op gezag van de rector magnificus, prof.dr. G.J. van der Zwaan,
ingevolge het besluit van het college voor promoties
in het openbaar te verdedigen
op maandag 14 april 2014
des ochtends te 10.30 uur

door

Milan Kříž

geboren op 1 oktober 1975 te Polička, Tsjechië

Promotoren: Prof. dr. H. H. van den Bergh
Prof. dr. G.C.W. Rijlaarsdam

Dit proefschrift werd mogelijk gemaakt met financiële steun van de NEDERLANDSE
TAALUNIE, van NUFFIC en van het IFIT-project.

Omslagontwerp: Frans Mensinga

ISBN 978-90-393-6104-7

INHOUDSOPGAVE

1 Inleiding	1
2 Positie van de Neerlandistiek in de internationale context en de effectiviteit van de NVT-instellingen	5
2.1 De Neerlandistiek in de internationale context	5
2.2 De effectiviteit van de NVT-instellingen	8
3 Methode, opzet en instrumenten van het curriculumonderzoek	15
3.1 De keuze van de NVT-instellingen	16
3.2 De pijlers van het curriculumonderzoek	21
3.3 Opzet en instrumenten van het curriculumonderzoek	29
4 NVT-instelling 4	33
4.1 Organisatorische inbedding	33
4.2 Inhouden van het curriculum	36
4.3 Didactische aanpak	39
4.4 Samenvatting en conclusies	46
5 NVT-instelling 5	49
5.1 Organisatorische inbedding	49
5.2 Inhouden van het curriculum	57
5.3 Didactische aanpak	59
5.4 Samenvatting en conclusies	67
6 NVT-instelling 6	69
6.1 Organisatorische inbedding	69
6.2 Inhouden van het curriculum	76
6.3 Didactische aanpak	79
6.4 Samenvatting en conclusies	89
7 NVT-instelling 7	93
7.1 Organisatorische inbedding	93
7.2 Inhouden van het curriculum	97
7.3 Didactische aanpak	100
7.4 Samenvatting en conclusies	102
8 NVT-instelling 8	105
8.1 Organisatorische inbedding	105
8.2 Inhouden van het curriculum	110
8.3 Didactische aanpak	111
8.4 Samenvatting en conclusies	116
9 NVT-instelling 9	119
9.1 Organisatorische inbedding	119
9.2 Inhouden van het curriculum	127
9.3 Didactische aanpak	130
9.4 Samenvatting en conclusies	139

10 Samenvattend en concluderend hoofdstuk	141
10.1 Bronnen van het curriculumonderzoek	141
10.2 Situatie bij de onderzochte NVT-instellingen	147
10.3 Randvoorwaarden met invloed op de didactische aanpak	148
10.4 Organisatorische inbedding - de docenten en de effectiviteit van de NVT-instellingen	149
10.5 Organisatorische inbedding - de studenten en de effectiviteit van de NVT-instellingen	152
10.6 Effectiviteit van de NVT-instellingen in relatie tot de inhoud van het curriculum respectievelijk de didactische aanpak van de docent(en)	155
11 Epiloog - voorbeelden van actuele ontwikkelingen aan NVT-instellingen	165
11.1 Joint-bachelor-studie Dutch Language, Literature and Culture in a Central European Context (DCC)	166
11.2 Europees project NIFLAR (Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research)	171
Bijlagen	181
Bijlage A Thematische terminologielijst	183
Bijlage B Vragenlijst gestuurd naar de gekozen instellingen voorafgaand aan het locatieonderzoek	189
Bijlage C Instrument betreffende NVT-instellingsbeleid gebaseerd op INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (1997a)	204
Bijlage D Randvoorwaarden met invloed op de didactische aanpak	206
Bijlage E Overzicht gebruikte leerboeken	207
Bijlage F Taxonomie didactisch handelen NVT	218
Bijlage G Instrument voor half-gestructureerde interviews met docenten	233
Bijlage H Instrument voor half-gestructureerde interviews met studenten	234
Bijlage I Plan NIFLAR-interactietaak 1 (A2-niveau CEFR)	236
Bijlage J Screenshot NIFLAR-interactietaak 1 (A2-niveau CEFR)	237
Bijlage K Woordweb NIFLAR-interactietaak 1 (A2-niveau CEFR)	238
Bijlage L Transcriptie van een fragment van NIFLAR-interactietaak 1 (A2-niveau CEFR)	239
Bijlage M Evaluatieschema interactiesessie NIFLAR	241
Bijlage N Transcriptie voorbeeld NIFLAR posterpresentatie door docenten in opleiding	242
Bijlage O Wekelijkse enquête uitgevoerd tijdens de tweede en de derde ronde van de NIFLAR-activiteiten onder de Tsjechische studenten Nederlands	243
Overzicht van gebruikte afkortingen	244
Geraadpleegde literatuur	245
Summary	247
Dankwoord	257
Curriculum vitae	261

1. INLEIDING

In deze inleiding wil ik duidelijk maken wat mij als docent Nederlands als vreemde taal (NVT) aan één van de universiteiten binnen het Centraal-Europese gebied er toe gebracht heeft juist het onderwerp van de effectiviteit van het onderwijs in het Nederlands in onze regio te onderzoeken.

Toen ik in 1999 aan de FACULTEIT DER LETTEREN van de PALACKÝ UNIVERSITEIT te Olomouc voor mijn bijvakstudie Nederlands afstudeerde, had ik de hoofdvakstudie Engels aan de pedagogische faculteit van dezelfde universiteit en een stage van zeven maanden als Socrates taalassistent aan de tweetalige onderwijssectie Engels van HET STEDELIJK LYCEUM ZUID te Enschede al achter de rug. Toch, of wellicht juist daardoor, heeft het Nederlands al in het begin van mijn carrière een sleutelrol gespeeld. Dankzij mijn bevoegdheid voor deze in Centraal-Europa minder gebruikelijke vreemde taal werd mij een halve aanstelling als leraar Engels en Nederlands aan een prestigieuze middelbare school aangeboden. Dat ik toen de voorkeur kreeg boven een reeks kandidaten met het Engels in hun portfolio, werd mede veroorzaakt door de bewuste keuze van de toenmalige directeur van het SLOVANSKÉ GYMNÁZIUM OLOMOUC, Vladimír Zicháček, om de in het kader van de STEDENBAND OLOMOUC – VEENENDAAL goed lopende contacten met het CHRISTELIJK LYCEUM VEENENDAAL te intensiveren. Naast lessen Engels en het organiseren van internationaliseringsactiviteiten¹, zette ik een taalcursus Nederlands op. Deze cursus Nederlandse taal en cultuur werd aangeboden als keuzevak in het kader van een pilotproject, gericht op het invoeren van cursussen Nederlands op middelbare scholen in Tsjechië. Dit project werd ondersteund door de NEDERLANDSE TAALUNIE. Dat ik deze boeiende post al na twee jaar zou verlaten en geen Engels meer zou geven om me volledig op de universitaire Neerlandistiek te richten, kon ik me toen nog niet voorstellen.

De overstap naar de universiteit werd vergemakkelijkt door het feit dat aan beide opleidingen voor de taalverwerving dezelfde NT-2 methode werd gebruikt: de audio-lexicale methode *Spoken is silver...*. Gekozen is voor *Spoken is silver...* na intensief overleg tussen mijn oud-docenten van de universiteit, één van de auteurs van de methode, Siel van der Ree en mijzelf als vertegenwoordiger van het gymnasium.

Sinds deze pioniersjaren heb ik allerlei ontwikkelingen van onze NVT-instelling in opbouw van nabij gevolgd. De NVT-instelling is opgebouwd door Wilken Engelbrecht en zijn team van medewerkers. Na het voltooien van mijn master-studies Engels en Nederlands in 2001 heb ik steeds meer de behoefte gekregen om te onderzoeken, wat het onderwijs NVT in onze regio eigenlijk effectief maakt. Is het het gebruikte leerboek in combinatie met aanvullend materiaal, de docent, de selectie voorafgaand en/of tijdens de studie? Of spelen er naast deze voor de hand liggende elementen misschien nog andere zaken een belangrijke rol? De uitkomsten van zo'n onderzoek zouden niet alleen voor mij en mijn naaste collega's, maar ook voor vele

¹ Naast het uitwisselingsproject met de Nederlandse partnerschool behoorde tot deze voornamelijk de deelname van onze studenten aan projecten waar ik tijdens mijn Nederlandse stage ervaring mee had opgedaan. Dit waren INTERNATIONAL STUDENT LEADERSHIP INSTITUTE en PUBLIC SPEAKING COMPETITION.

collega's aan andere NVT-instellingen als inspiratiebron kunnen dienen. Met de collega's buiten onze NVT-instelling heb ik in de loop der jaren veel contact gekregen in het kader van internationale congressen, bij-/nascholingen en verschillende projecten. Uit deze contacten is bij mij de indruk ontstaan dat een onderzoek naar de effectiviteit van het NVT-onderwijs in Centraal-Europa ons antwoorden op vele brandende vragen zou kunnen bieden.

Een onderzoek naar de effectiviteit van NVT-instellingen verspreid over enkele landen is geen gemakkelijke opgave. Er is grote variatie in de organisatie van het onderwijs aan de afzonderlijke NVT-instellingen en in de inhoud en de wijze van aanbidding van de afzonderlijke curricula. Wegens de aanzienlijke verschillen op deze gebieden is het een enorme uitdaging om een eerlijke vergelijking te maken. Daarom is gekozen voor een opzet waarbij het onderwijs NVT aan een aantal effectieve NVT-instellingen nader bekeken wordt (zie paragraaf 2.2 en hoofdstuk 3 voor de toelichting van de selectiecriteria en van de opzet van het onderzoek). Als pijlers van dit curriculumonderzoek fungeren: de organisatorische inbedding (hoe wordt het onderwijs vormgegeven), de inhoud van het curriculum (wat wordt er onderwezen) en de didactische aanpak van de docenten (hoe handelen docenten).

De keuze voor het Centraal-Europese gebied, dat wij als de landen van het CEEPUS-akkoord² definiëren, is niet toevallig en hangt samen met het feit dat ik zelf uit deze regio afkomstig ben. Hierdoor is het gemakkelijker om contacten met docenten en studenten te onderhouden. De voornaamste reden voor deze keuze is echter dat deze regio in de laatste twee decennia sinds de val van het IJzeren Gordijn een enorme ontwikkeling heeft doorgemaakt. Dit geldt ook voor het NVT-gebied. Naast enkele traditionele NVT-instellingen, die de kans hebben gekregen om zich verder te ontwikkelen, zijn er vele nieuwe NVT-instellingen (her)opgericht. En zodra deze zich goed gevestigd hadden, zijn aan vele NVT-instellingen stappen in de richting van het aanbieden van een hoofdvakstudie gezet. Vaak vervangen deze hoofdvakstudies de als een bijvak aangeboden studie Nederlands of de als keuzevak aangeboden cursussen Nederlandse taal en cultuur. Anderzijds blijven er naast NVT-instellingen die als (een onderdeel van) een zelfstandig instituut fungeren, ook 'lectoraten Nederlands' bestaan. Deze basale en bij vele NVT-instellingen vooral in de beginperiode voorkomende organisatorische vorm staat in dit onderzoek voor een kleine zelfstandige NVT-instelling of organisatorische eenheid, waar het onderwijs Nederlands aan een universiteit door één docent primair als een taal cursus aangeboden wordt.

De ontwikkelingen in de Neerlandistiek worden in de laatste twee decennia gekenmerkt door een aanzienlijke groei op allerlei gebieden. Hoofdstuk 2 gaat over de positie van het Nederlands in de internationale context en over de kaders voor de effectiviteit van de NVT-instellingen. Hierbij moet aangetekend worden dat de groeiregio voor de extramurale Neerlandistiek geleidelijk verschuift van Centraal-

² CEEPUS – CENTRAL EUROPEAN EXCHANGE PROGRAMME FOR UNIVERSITY STUDIES.

Aangesloten zijn: Albanië, Bosnië en Hercegovina, Bulgarije, Estland, Hongarije, Kosovo, Kroatië, Letland, Litouwen, Macedonië, Moldavië, Montenegro, Oostenrijk, Polen, Roemenië, Servië, Slovenië, Slowakije en Tsjechië. (zie www.campus.info)

Europa naar verschillende landen ver weg van het Nederlandse taalgebied. Deze verschuiving valt bovendien samen met ontwikkelingen, die het voortbestaan van verschillende NVT-instellingen in Europa bedreigen. Deze bedreigingen kunnen volgens sommige recente publicaties samenhangen met het invoeren van de BaMa-structuur in het universitaire onderwijs in Europa. Gelukkig is voor onze regio ook iets positiefs te melden. Er is sprake van een sterke emancipatie van de extramurale Neerlandistiek in Centraal-Europa.

Al deze ontwikkelingen hebben de keuze voor het onderwerp van mijn proefschrift en het belang van een dergelijk onderzoek voor de extramurale Neerlandistiek in Centraal-Europa alleen maar versterkt. Vanzelfsprekend wil iedere NVT-collega graag effectief onderwijs geven. In recente jaren is deze natuurlijke tendens bovendien versterkt door het groeiende belang van de output-financiering en van internationale samenwerking. Hoewel vooral de collega's werkzaam aan de minder effectieve NVT-instellingen de grootste baat bij dit onderzoek kunnen hebben, kan iedereen zich door de beschrijvingen van de elders goed werkende praktijken laten inspireren. En zo kan er idealiter ruimte gecreëerd worden voor het ontstaan van intensieve samenwerking in het kader van internationale projecten. Hiertoe hoort ook het beter benutten van de kansen die ontstaan zijn door de invoering van de BaMa-structuur. Mede als gevolg van deze enorme ingreep in het fungeren van onder andere de extramurale instellingen Nederlands, moeten de studenten een cursus of zelfs een studie(onderdeel) op een andere universiteit kunnen volgen. Dit betekent dat de studieprogramma's gelijkwaardiger moeten worden en beter beschreven moeten worden (zie hoofdstuk 11).

De beschrijving van effectieve praktijken aan NVT-instellingen in Centraal-Europa kan hopelijk zowel binnen alsook buiten de onderzochte regio, als inspiratiebron dienen voor iedereen die zich met een NVT-instelling bezig houdt.

Over het algemeen geldt dat er veel aandacht voor de Neerlandistiek in Centraal-Europa is, maar dat de resultaten nogal wisselend zijn. Sommige NVT-instellingen blijken veel effectiever te zijn dan andere NVT-instellingen. De vraag is echter waarom deze NVT-instellingen effectief zijn: *Is het onderwijs beter? Zijn de docenten beter? Wordt er strenger geselecteerd voorafgaand aan de studie en/of tijdens de studie? Zijn de curricula beter uitgewerkt? Zijn de gebruikte leerboeken en aanvullend lesmateriaal beter?* etc. Op dit soort vragen proberen wij antwoorden te geven in dit onderzoek.

2. POSITIE VAN DE NEERLANDISTIEK IN DE INTERNATIONALE CONTEXT EN DE EFFECTIVITEIT VAN DE NVT-INSTELLINGEN

Dit hoofdstuk biedt allereerst een nadere toelichting op de actuele situatie van de Neerlandistiek in de internationale context. Vervolgens wordt ingegaan op hoe de effectiviteit gedefinieerd kan worden en wat de mogelijke verklaringen voor de effectiviteit kunnen zijn. De vraag is natuurlijk, in hoeverre er gesproken kan worden van verschillen in effectiviteit tussen NVT-instellingen. Om deze vraag te kunnen beantwoorden moet eerst gedefinieerd worden wat wij onder effectiviteit verstaan, want daar kunnen verschillende opvattingen over bestaan. Specifieke informatie betreffende methode, opzet en instrumenten van het curriculumonderzoek is te vinden in hoofdstuk 3.

2.1 *De Neerlandistiek in de internationale context*

Het begrip Neerlandistiek is een overkoepelende term, waaronder allerlei zaken vallen die iets met de Nederlandse taal, literatuur en cultuur te maken hebben. Veel specifieke informatie over de Neerlandistiek is onder andere te vinden op de website van de NEDERLANDSE TAALUNIE: <http://taalunieversum.org>. Wereldwijd krijgt de Neerlandistiek een heel gevarieerde invulling. Traditioneel wordt de Neerlandistiek binnen het Nederlandse taalgebied de ‘intramurale Neerlandistiek’ en de Neerlandistiek in het buitenland de ‘extramurale Neerlandistiek’ genoemd. Deze basisindeling houdt onder andere in dat buitenlandse studenten het Nederlands als tweede taal (NT-2) leren, indien ze dit in Nederland of in Vlaanderen doen. Wanneer ze het Nederlands buiten het Nederlandse taalgebied leren, wordt er over het leren van het Nederlands als vreemde taal (NVT) gesproken. Aangezien dit onderzoek uitsluitend aan universitaire NVT-instellingen in Centraal-Europa is uitgevoerd, verwijzen wij naar alle NVT-leerders als naar ‘studenten’. Analoog hieraan wordt iedereen die het NVT-onderwijs verzorgt, een ‘docent’ genoemd; de rang van de medewerkers³ speelt in dit onderzoek geen rol.

Informatie over de actuele situatie van de Neerlandistiek ontleen wij aan de eigen ervaringen van de onderzoeker en aan recente publicaties. Deze publicaties plaatsen de actuele ontwikkelingen in de Centraal-Europese regio in een breder perspectief en benaderen de Neerlandistiek vanuit een historisch oogpunt. Van den

³ *Het carrièresysteem aan universiteiten in Centraal-Europa ziet in globale termen als volgt uit: a) een ‘assistent in opleiding’ volgt na het behalen van de mastertitel een postgraduale opleiding en heeft in dit kader een verplichting om 4-6 colleges van 45 minuten per week te geven; b) de rang van ‘lector’ wordt toegekend aan buitenlandse docenten (met uitzondering van hoogleraren) of aan beginnende docenten. Het is de allerlaagste en minst betaalde universitaire rang die echter de grootste onderwijslast heeft (gemiddeld 18 colleges); c) bij de hogere universitaire rangen wordt naast de onderwijsverplichtingen van gemiddeld 14 colleges bij ‘universitaire docent’, 12 colleges bij ‘universitaire hoofddocent’, 8 colleges bij ‘assistent-hoogleraar’ (moet gehabiteerd zijn), respectievelijk 2-6 colleges bij ‘hoogleraar’ steeds meer nadruk op onderzoek gelegd. Dit systeem wijkt in sommige aspecten af van het carrièresysteem gebruikt met uitzondering van sommige hogescholen in het tertiair onderwijs in Nederland, namelijk: ‘(junior – x – senior) universitaire docent/onderzoeker’, ‘(junior – x – senior) universitaire hoofddocent/hoofdonderzoeker’ en ‘hoogleraar’.*

Bosch (2010: 13–18) biedt, vanuit haar toenmalige functie van algemeen secretaris van de NEDERLANDSE TAALUNIE, inzicht in de actuele situatie van de Neerlandistiek wereldwijd. Haar artikel geeft niet alleen de geschiedenis van de Neerlandistiek weer, maar bevat ook een schets van te verwachten ontwikkelingen. Op beide zaken komt Van den Bosch ook terug in haar afscheidstoespraak, gehouden op 24 april 2012 te Breda⁴, waarin zij in het kader van haar toelichting op het in 2010 gelanceerde motto ‘Nederlands, wereldtaal’ de huidige positie van het Nederlands weer geeft (zie Tabel 2.1).

Tabel 2.1. Feiten betreffende de positie van het Nederlands wereldwijd (overgenomen uit Van den Bosch 2012)

-
- 23 miljoen sprekers;
 - Qua omvang de 8^e taal van Europa en ongeveer de 35^e positie op de wereldlijst van ruim 6.000 talen;
 - Officiële taal: Aruba, België, Curaçao, Nederland, Sint-Maarten, Suriname;
 - Verwant aan het Afrikaans;
 - Belangrijke bronnentaal in Indonesië en de Verenigde Staten;
 - 180 afdelingen Nederlands aan universiteiten in 40 landen, 15.000 studenten Nederlands;
 - Duizenden leerders van het Nederlands in de grensgebieden met Duitsland en Frankrijk en in Wallonië;
 - Vertalingen van Nederlandstalige literaire werken naar zo’n 100 talen;
 - Nederlandse woorden in zo’n 135 talen;
 - In de top 10 qua aanwezigheid op internet;
 - Koploper taal- en spraaktechnologie.
-

Deze feiten betreffende de positie van het Nederlands als moedertaal respectievelijk tweede/vreemde taal laten een positief beeld zien. Met betrekking tot het NVT-gebied doet zich echter in vergelijking met de situatie in 1992 een ontwikkeling voor, die Van den Bosch (2010: 13) als volgt beschrijft: *“De belangstelling voor het Nederlands in het buitenland groeit, maar er doet zich een eigenaardig verschijnsel voor. Dichter bij ons taalgebied gaat het moeizamer dan veraf... We stellen minstens een verdubbeling vast in het aantal afdelingen, studenten en hoofdvakken, maar nu ook daar de BaMa-structuur wordt ingevoerd, ontstaan er problemen. Potentie en groei zitten op dit ogenblik in China, Marokko en Armenië.”*

Dat er NVT-instellingen zijn die onder druk komen staan, constateert ook Kristel in haar artikel over de geschiedenis van de INTERNATIONALE VERENIGING VOOR NEERLANDISTIEK (IVN), waarvan ze decennia lang de directeur is geweest (Kristel 2010: 349–361). Naast situaties waarin zelfs intensieve protestacties een NVT-instelling niet kunnen redden, wijst zij erop dat de NVT-instellingen idealiter geen eenmansposten horen te zijn. Deze zijn volgens haar zeer kwetsbaar wanneer de docent vertrekt, want: *“De wat grotere instituten, waar een groot deel van de docenten afkomstig is uit het land zelf, blijken het hechtst verankerd in de universitaire*

⁴ Zie http://taalunieversum.org/taalunie/afscheid_linde_van_den_bosch/index.php

curricula.” (Kristel 2010: 259) Hiervan is volgens Van den Bosch ook de NEDERLANDSE TAALUNIE overtuigd. Dit is te zien aan het reeds sinds de jaren '90 gehanteerde beleid ten aanzien van het NVT-onderwijs. Er worden de volgende uitgangspunten toegepast: de docenten hebben idealiter dezelfde moedertaal als hun studenten; de docenten beslissen zelf, waaraan ze wat de externe steun betreft, behoefte hebben. Als pijlers voor de ondersteuning van de docenten werkzaam aan NVT-instellingen dienen enerzijds de subsidiesystematiek⁵, anderzijds de centrale ondersteuning betreffende bijvoorbeeld certificering van studentenprestaties door middel van het examen Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (www.cnvt.org) of scholingstrajecten voor docenten of studenten NVT (Van den Bosch 2010: 15–16).

Kristel besteedt ook aandacht aan de rol van het invoeren van de universitaire BaMa-structuur in de afzonderlijke landen. Zij benadrukt de positieve kanten van deze ingrijpende wijziging. Die biedt namelijk ruimte voor vruchtbare samenwerking: *“Er komt steeds meer oog voor het grote wederzijdse belang van samenwerking tussen de docenten die buiten en binnen het Nederlandse taalgebied werkzaam zijn en die leidt tot waardevolle internationale synergieën op het gebied van de Neerlandistiek in de brede zin.”* (Kristel 2010: 359) Beide auteurs zijn het er over eens dat er tegenwoordig sprake is van wat Van den Bosch (2010: 16) noemt *“de emancipatie van de Neerlandistiek buiten het taalgebied”*, waardoor *“de kloof tussen de Neerlandistiek binnen en buiten het taalgebied... stilaan gedicht”* wordt. Dit heeft volgens hen te maken met het stijgende zelfbewustzijn van de Neerlandistiek in het buitenland, want: *“De Duitse Neerlandistiek heeft zijn belangrijke positie behouden en heeft nu gezelschap gekregen van enkele landen in Centraal-Europa, waar de Neerlandistiek BOOMING is sinds de politieke aardverschuivingen die zich aandienen aan het eind van de twintigste eeuw.”* (Kristel 2010: 358) Volgens beide auteurs zal het resultaat van dit proces zijn dat de harmonie tussen de intra- en extramurale Neerlandistiek nog zal toenemen. Hierdoor zou het ideaal verwezenlijkt kunnen worden: *“maar één Neerlandistiek... zoals er maar één Germanistiek, één Romanistiek is, en dat binnen- en buitenland hieraan in volkomen harmonie moeten samenwerken”* zoals geformuleerd door Walter Thys in het kader van zijn toespraak ter gelegenheid van de afsluiting van het COLLOQUIUM NEERLANDICUM gehouden in 1967 in Den Haag (ibid.). Hoewel deze visie heel aantrekkelijk is, ontstond er onder andere naar aanleiding van de discussies met collega's en lezingen gehouden in het

⁵ Voor een gedetailleerd overzicht en toelichting op waar de beschikbare subsidies wel/niet besteed aan mogen worden, zie de website van de NEDERLANDSE TAALUNIE (<http://taalunieversum.org/inhoud/subsidiesystematiek-buitenlandse-neerlandistiek>). Hieruit blijkt, dat er naast de *“Steu aan afdelingen Nederlands”* (basissubsidie, projectsubsidie, startsubsidie, toelage voor student-assistenten, suppleties op lokale salarissen, onderzoeksbeurzen (PhD), masterbeurzen en taalunieregeling culturele presentaties in het buitenland) ook voor *“Steu aan docentenplatforms/samenwerkingsverbanden”* (werkingssubsidie, subsidie voor de organisatie van docentenbijeenkomsten, gastdocentenregelingen, zomercursussen op locatie, colloquia voor promovendi) wordt gezorgd.

kader van de 18^e COLLOQUIUM NEERLANDICUM⁶, gehouden in augustus 2012 in Antwerpen bij mij de indruk, dat dit ideaal nog lang geen werkelijkheid is.

2.2 *De effectiviteit van de NVT-instellingen*

Deze paragraaf over de effectiviteit van de NVT-instellingen bevat een reeks benaderingen, die op dit gebied van toepassing kunnen zijn. Hoe onvolledig deze lijst ook mag zijn, hij geeft inzicht in hoe complex deze problematiek is en wat de kaders zijn voor de belangrijke keuzes in dit curriculumonderzoek.

In verschillende studies worden er verschillende definities van effectiviteit van het onderwijs gegeven. Zo kan bijvoorbeeld in het hoger onderwijs het aantal studenten respectievelijk het percentage studenten die zonder vertraging een diploma halen als selectiecriteria voor effectieve NVT-instellingen gehanteerd worden (zie bijvoorbeeld INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS 2012: 139). Deze definitie van de effectiviteit van NVT-instellingen op ‘macroniveau’ is voor dit onderzoek echter niet bruikbaar, omdat in ons onderzoek het ‘microniveau’ van effectiviteit centraal staat. Wij zijn vooral geïnteresseerd in de effectiviteit van het onderwijs, dat aan de studenten wordt aangeboden. Ons gaat het namelijk niet zo zeer over het fungeren van het onderwijs NVT in Centraal-Europa als systeem. Onze ambitie is om goede praktijken aan de effectieve NVT-instellingen in kaart te brengen, die als inspiratiebron kunnen dienen. Daarom bieden gegevens over de behaalde diploma’s onvoldoende specifieke informatie over het leertraject, dat de studenten hebben afgelegd, voorafgaand aan het bereiken van één van hun uiteindelijke streefdoelen⁷. Daarom kunnen wij ook niet goed uit de voeten met een globale definitie van de effectiviteit, waarbij aspecten zoals studie- en/of stageverblijven in het buitenland een rol spelen. Anderzijds moeten we wel rekening houden met sommige andere aspecten zoals selectie voorafgaand en/of tijdens de studie of voorkennis van het Nederlands.

Een ander selectiecriteria zou de aanwezigheid van formele curriculumdocumenten kunnen zijn. Maar ook dit ligt ons inziens moeilijk met betrekking tot het beoordelen van de effectiviteit van de NVT-instellingen op grond van het onderwijs dat ze aanbieden. Wij realiseren ons namelijk dat er tegenwoordig aan alle NVT-instellingen een formeel bewijs van kwaliteit aanwezig moet zijn. Als de NVT-instellingen niet in staat zouden zijn om de administratieve zaken, waaronder de accreditaties naar de vaak per land specifieke eisen, te regelen, zouden de NVT-instellingen niet over een geldige accreditatie van hun studie beschikken. In dat geval zouden ze geen studie kunnen aanbieden. Een dergelijk curriculumdocument

⁶ COLLOQUIUM NEERLANDICUM is een driejaarlijkse congres van neerlandici uit de hele wereld verbonden aan de INTERNATIONALE VERENIGING VOOR NEERLANDISTIEK die afwisselend aan een Vlaamse respectievelijk Nederlandse universiteit gehouden wordt (zie www.ivnnl.com).

⁷ Naast het behalen van een diploma rekenen wij tot de streefdoelen van het volgen van een opleiding voornamelijk het verwerven van kennis en zich eigen te maken van vaardigheden die noodzakelijk zijn voor het kunnen fungeren op de arbeidsmarkt. Daarnaast kunnen bij de afzonderlijke studenten vanzelfsprekend nog individuele factoren zoals de interesse in het gekozen vakgebied, een rol spelen.

biedt geen garantie voor effectief onderwijs. Immers de rol van de docent en de wijze van overdracht blijven dan onderbelicht. De validiteit van deze inzichten van de onderzoekers wordt bevestigd door de bevindingen van de INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS die op grond van de onderzoeken van de NEDERLANDS-VLAAMSE ACCREDITATIEORGANISATIE (NVAO) tot de volgende vaststelling komt: *“De onderzoeken die de NVAO uitvoert voor de accreditatie geven een beeld van de kwaliteit van het hoger onderwijs. In de eerste accreditatieronde tot 2010 zijn alle opleidingen een keer onderzocht. Volgens de NVAO heeft dit een kwaliteitsbodemp in het hoger onderwijsstelsel gelegd. Slechte opleidingen zijn verdwenen en een aantal bestaande opleidingen is niet voor accreditatie voorgedragen (NVAO, 2011)... Voor alle momenteel actieve opleidingen in het hoger onderwijs is de basiskwaliteit door de NVAO eenmaal in de afgelopen zes jaar positief beoordeeld... Accreditatie blijkt geen garantie te zijn dat er niets misgaat bij opleidingen. Het inspectieonderzoek naar alternatieve afstudeertrajecten (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS, 2011a) heeft een aantal tekortkomingen bij geaccrediteerde opleidingen aan het licht gebracht. Deze tekortkomingen waren in het accreditatietraject niet opgemerkt of toen niet aanwezig.”* (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS 2012: 142–143)

Een derde mogelijke criterium voor de effectiviteit van de NVT-instellingen is het meten van de prestaties van de studenten op een vergelijkbare toets. Voor zo'n meting bieden zich onder andere de externe CNaVT-examens aan, die niet alleen schriftelijk, maar ook mondeling de taalvaardigheid meten. De meeste studenten leggen de verschillende niveaus van deze examens af in het begin, halverwege of in het einde van hun opleidingstraject. Voor dit criterium hebben wij gekozen om de NVT-instellingen onderling te kunnen vergelijken. Bij deze vergelijking moeten wij rekening houden met het feit, dat het behalen van soortgelijke prestaties door de studenten aan de afzonderlijke NVT-instellingen verschillende achtergronden kan hebben: terwijl het aan de ene instelling met de hoge kwaliteit van het onderwijs NVT kan samenhangen, kan het aan een andere NVT-instelling het gevolg zijn van het toepassen van selectie tijdens de studie. Deze selectie blijkt namelijk een effectief middel voor het bevorderen van de kwaliteit van het onderwijs. Dit geldt ook voor het toepassen van selectie voorafgaand aan de studie, die enerzijds een grote rol kan spelen bij het samenstellen van de groepen, maar anderzijds geen invloed heeft op het percentage studenten, die op een bepaald moment studeren. Het al dan niet toepassen van selectie heeft in de praktijk tot gevolg dat het behalen van goede resultaten makkelijker te bewerkstelligen is aan de NVT-instellingen, waar selectie tijdens de studie toegepast wordt.

Om deze grote invloed van selectie te minimaliseren en om ons een preciezer beeld van de prestaties van de afzonderlijke studenten te kunnen vormen, lijkt het ons verstandig om de lengte van het te onderzoeken opleidingstraject zo veel mogelijk in te korten. Dit houdt in dat wij door het onderzoeken van het binnen één jaar gehaalde niveau meer gedetailleerde informatie betreffende de prestaties van de afzonderlijke studenten kunnen achterhalen dan wanneer wij ons op een grotere eenheid van observatie zouden concentreren. De studenten en ook hun docenten zullen het bovendien makkelijker vinden om uitspraken over een betrekkelijk korte periode van één academische jaar te doen dan over (de helft van) de driejarige bachelorstu-

die of zelfs een vijfjarig opleidingstraject wanneer daarbij nog de in Centraal-Europa gebruikelijke tweejarige masteropleiding gerekend zou worden.

Het inkorten van het te onderzoeken opleidingstraject tot slechts één academisch jaar brengt onvermijdelijk de vraag met zich mee: welk studiejaar gekozen moet worden om de kwaliteit van het onderwijs dat de studenten hebben genoten, in kaart te brengen? Er valt te verwachten dat tussen de afzonderlijke curricula per land en zelfs per NVT-instelling aanzienlijke verschillen qua opzet, inhoud en doelstellingen zijn. Daarom lijkt het ons verstandig om de effectiviteit van de NVT-instellingen in Centraal-Europa op grond van het eerste studiejaar van de bachelorstudie vast te stellen. Bij deze groep studenten valt er te verwachten dat ze hun complete eerste studiejaar aan hun eigen universiteit volgen. Deze studenten komen, normaal gesproken, niet in aanmerking voor een langdurig verblijf in de Lage Landen in het kader van studiebeurzen, stageprojecten of de zomercursussen georganiseerd in opdracht van de NEDERLANDSE TAALUNIE. Deze beperking is van groot belang, want zo'n verblijf kan een grote invloed op het bereikte niveau in het vervolg van het desbetreffende studiejaar hebben.

Een tweede reden voor het baseren van ons onderzoek op de situatie in het eerste studiejaar van de universitaire studie is, dat de studenten in het begin van hun universitaire studie op een min of meer vergelijkbaar niveau zitten. Voor alle landen in Centraal-Europa geldt namelijk, dat het Nederlands, op een enkele uitzondering⁸ na, niet aan middelbare scholen wordt onderwezen. Daarom is bij de universitaire opleidingen NVT in tegenstelling tot bijvoorbeeld de studies Engels of Duits geen voorkennis van het Nederlands in het begin van de studie vereist. Het valt dus te verwachten dat het accent in het curriculum in het eerste studiejaar voor een groot deel op de taalverwerving van het Nederlands zal liggen. Daarom is er geen beginmeting nodig, want verschillen na één jaar kunnen (met de nodige slagen om de arm) geïnterpreteerd worden als verschillen in effectiviteit.

Dit betekent echter niet dat de samenstelling van de groepen studenten in het eerste studiejaar aan de afzonderlijke NVT-instellingen identiek zal zijn; het aantal studenten met zekere voorkennis Nederlands kan variëren van groep tot groep. Meestal betreft dit studenten die een langdurig verblijf in de Lage Landen als een au-pair of stagiair achter de rug hebben. Bij sommige studenten kan bovendien hun (familie)achtergrond een rol spelen, wanneer bijvoorbeeld één van de ouders Nederlandstalig is. Een specifieke groep hierbij zijn de studenten die in het kader van een andere universitaire studie een cursus Nederlandse taal en cultuur hebben gevolgd. Ook deze studenten beschikken al in het begin van hun studie over een zekere voorkennis van het Nederlands.

Rekening houdend met deze uitzonderlijke situaties betreffende de (taal)achtergrond van de studenten in het eerste studiejaar Nederlands, kunnen wij er niet van uit gaan dat alle studenten in het begin van hun studie op dezelfde 'startlijn' staan. Om een specifiek beeld hiervan te krijgen, zouden wij alle studenten in de regio aan een meting in de vorm van een vragenlijst en/of een (taalvaardigheids)test moeten onderwerpen. Dit zou de eerste meting zijn in een onderzoeksopzet, die minstens

⁸ *Sommige NVT-instellingen nemen deel aan kleinschalige pilotprojecten gericht op het aanbieden van het Nederlands aan middelbare scholen.*

een voormeting en een nameting zou bevatten. Maar zo'n grootschalig onderzoek is ondoenlijk zowel qua organisatie, alsook qua financiële aspecten en qua analyse van de verworven data. Het zou bovendien zeer moeilijk zijn om de collega's aan de afzonderlijke NVT-instellingen in onze regio van het nut van zo'n onderzoek te overtuigen en hen te motiveren om herhaaldelijk hun (onderwijs)tijd in dit soort onderzoek te investeren. Daarom zijn we ons bij de keuze van de effectieve NVT-instellingen in onze regio gaan concentreren uitsluitend op de situatie aan het einde van het eerste studiejaar, de nameting dus.

Het uitgaan van de nameting brengt vanzelfsprekend een beperking met zich mee. Aangezien wij geen voormeting hebben kunnen doen, kunnen wij helaas moeilijk het beschrijven van de 'goede praktijken' aan de door ons als effectief bestemde NVT-instellingen gelijk stellen aan het objectief meten van de 'toegevoegde waarde' van de curricula in het eerste studiejaar NVT.

Het kiezen van de effectieve NVT-instellingen op grond van een nameting tegen het einde van het eerste studiejaar blijft echter een moeilijke en uitdagende taak. Zoals hierboven beschreven, kunnen wij enerzijds verwachten dat een gemiddelde student geen voorkennis van deze taal heeft en dat een betrekkelijk groot deel van het curriculum over de Nederlandse taalverwerving gaat. Toch bevatten de curricula in het eerste studiejaar NVT allerlei verschillende onderdelen. Dit hangt onder andere samen met de opzet van elk curriculum. Bovendien geldt: ook in de gevallen waar verschillende curricula identieke onderdelen zoals taalverwerving, fonetiek of grammatica bevatten, kunnen wij bij het onderzoeken van het eindniveau dat de studenten bereikt hebben, geen gebruik maken van de tentamencijfers, die de studenten hebben gehaald. Los van het feit dat zelfs NVT-instellingen binnen één land verschillende cijferschalen gebruiken, is het het grootste probleem, dat de inhoud van de afzonderlijke cursussen en dus tentamens zeer verschillend (kunnen) zijn. Daarom kunnen we de tentamenprestaties niet gebruiken voor een eerlijke vergelijking van het niveau van studenten van verschillende NVT-instellingen.

Om deze reden hebben wij gezocht naar een cursus-/NVT-instelling-onafhankelijk examen, dat het liefst op één moment aan zo veel mogelijke NVT-instellingen in onze regio afgenomen en centraal nagekeken zou worden. Deze opzet houdt in dat alle NVT-instellingen eerst langs dezelfde meetlat gelegd worden. Zoals beschreven in paragraaf 3.1, gebruiken wij hiervoor het laagste niveau van het *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT)*-examen. Vervolgens worden de NVT-instellingen, waar voldoende data over beschikbaar zijn en waar de prestaties over een reeks jaren relatief hoog zijn, als effectief aangemerkt.

Het baseren van de keuze van de effectieve NVT-instellingen op de resultaten van een voor andere doeleinden opgezet examen heeft vanzelfsprekend zijn nadelen. Het CNaVT-examen gaat namelijk slechts over een deel van de taalvaardigheid van de studenten. Daarom kan een aantal variabelen zoals de kennis van geschiedenis of van realia van de Lage Landen niet meegewogen worden. Toch beschouwen wij deze data als relevant. Het blijft namelijk de meest betrouwbare bron die wij over de

NVT-instellingen verspreid over verschillende landen in Centraal-Europa hebben.⁹ Zo kunnen wij ons concentreren op de NVT-instellingen, die binnen deze opzet blijvend goede prestaties behalen. Dankzij de opzet van ons curriculumonderzoek (zie hoofdstuk 3) kunnen wij vervolgens in de afzonderlijke hoofdstukken 4 tot en met 9 beschrijven hoe de effectieve NVT-instellingen hun prestatie bewerkstelligen.

Mogelijke verklaringen voor de effectiviteit van de NVT-instellingen

Nadat de effectieve NVT-instellingen zijn uitgekozen, rijst de cruciale vraag: Welke factoren zorgen er voor *dat deze NVT-instellingen binnen de opzet van ons onderzoek als de meest effectieve bestempeld worden?* Op grond van de CNaVT-resultaten kunnen wij namelijk slechts vaststellen, dat er aan bepaalde NVT-instellingen op één moment aan het einde van het academische jaar door de studenten gemiddeld een bepaald niveau wordt bereikt. Deze data zeggen echter niets over wat de mogelijke verklaringen van die effectiviteit zijn. Wij hebben er dus geen zicht op of de effectiviteit van de NVT-instellingen te danken is bijvoorbeeld aan: de toegevoegde waarde van de opleiding Nederlands, de voorkennis van het Nederlands in het begin van de studie, de kwaliteit van het curriculum respectievelijk van de docent, die hem toepast of misschien aan het toepassen van strenge selectie voorafgaand aan de studie en/of tijdens de studie. Om dit soort vragen te kunnen beantwoorden is het noodzakelijk om nadere informatie over de NVT-instellingen te achterhalen en indien mogelijk, de reeds bekende informatie te actualiseren en/of valideren. Dit doen wij door middel van het toepassen van de *triangulatie van de data*, dat wil zeggen: nagaan of de data, afkomstig uit verschillende bronnen, hetzelfde beeld te zien geven. De manieren van het verzamelen van deze data worden samen met de afzonderlijke fases van dit curriculumonderzoek in detail toegelicht in hoofdstuk 3 respectievelijk in paragraaf 3.3. In globale termen zijn de data afkomstig van een uitgebreide vragenlijst en van een onderzoek-op-locatie. Dit locatieonderzoek duurde aan elke NVT-instelling één collegeweek tijdens welke naast de collegeobservaties ook interviews met de studenten uit verschillende studie jaren en hun docenten zijn afgenomen. De verworven data zijn vervolgens aangevuld, geactualiseerd en gevalideerd aan de hand van publicaties respectievelijk websites van/over de NVT-instellingen. Toch moet opgemerkt worden dat met het huidige onderzoek geen definitieve antwoorden gegeven kunnen worden; de causaliteitsvraag zelf blijft grotendeels buiten schot. Er worden hypothesen gegenereerd die mogelijke verschillen in de effectiviteit tussen instellingen kunnen verklaren.

Bij de zoektocht naar de verklaringen van de effectiviteit van de NVT-instellingen komen wij terecht bij drie domeinen, namelijk: organisatorische aspecten, inhoudelijke vragen over het curriculum en vragen betreffende de didactische aanpak van de docent. Voor deze domeinen die in paragraaf 3.2 nader toegelicht

⁹ Het feit, dat wij dankzij de steun van de NEDERLANDSE TAALUNIE over deze per student specifieke data beschikking hebben gekregen, is heel belangrijk geweest bij het helpen overtuigen van de docenten aan de door ons gekozen NVT-instellingen om deel te nemen aan ons onderzoek. De NEDERLANDSE TAALUNIE is namelijk bij alle NVT-instellingen bekend onder andere wegens het verstrekken van verschillende (project)subsidies.

worden en als pijlers van ons onderzoek fungeren, geldt, dat ze nauw met elkaar verbonden zijn. In zekere zin kunnen ze als ‘communicerende vaten’ gezien worden. Een gebeurtenis op één gebied heeft in vele gevallen gevolgen ook voor de overige twee gebieden.

3. METHODE, OPZET EN INSTRUMENTEN VAN HET CURRICULUMONDERZOEK

Dit hoofdstuk bevat informatie van algemene aard, die noodzakelijk is voor interpretatie van de resultaten van dit onderzoek. Naast informatie over de keuze van de NVT-instellingen en de verschillende manieren van het verzamelen van de gegevens, bevat het ook een toelichting op de beschrijvingen van de specifieke NVT-instellingen opgenomen in hoofdstukken 4 tot en met 9. Door deze aanpak blijft de tekst overzichtelijk en worden herhalingen in de afzonderlijke hoofdstukken zo veel mogelijk voorkomen. De uitleg van (vak)termen – en indien van toepassing ook de bronvermelding – is te vinden in bijlage A.

Zoals hierboven in paragraaf 2.2 globaal aangegeven en hieronder in paragraaf 3.3 in detail beschreven, is in dit onderzoek zo vaak mogelijk gebruik gemaakt van gegevens afkomstig uit verschillende bronnen. Het is de bedoeling om deze data met elkaar te vergelijken en elkaar te laten aanvullen, zodat een breed of veelzijdig beeld van de situatie aan de onderzochte NVT-instellingen kan worden gemaakt. Deze *triangulatie van de data*, die de validiteit van de uitkomsten van dit onderzoek verhoogt, houdt in dat op alle onderzochte NVT-instellingen de beschrijving van het curriculum op drie soorten bronnen gebaseerd is. Dit zijn: gepubliceerde bronnen over de NVT-instelling, een uitgebreide vragenlijst betreffende de situatie aan de NVT-instelling en een onderzoek-op-locatie ofwel het locatieonderzoek.

Onder de gepubliceerde bronnen, die in verschillende fases van ons onderzoek herhaaldelijk zijn geraadpleegd, verstaan wij bronnen zoals studiegidsen, curriculumoverzichten of websites respectievelijk publicaties van/over de NVT-instellingen. Ook onze uitgebreide vragenlijst (zie bijlage B), die zes van de benaderde NVT-instellingen hebben ingevuld, maakt een integraal onderdeel uit van de beschrijvingen van de NVT-instellingen. Deze vragenlijst biedt aanvullende informatie over aspecten zoals het aantal en de (taal)achtergrond van de docenten en van hun studenten, de toelatingsprocedure, toegepast bij het samenstellen van de groep studenten in het eerste studiejaar, de inhoud van het curriculum in het eerste studiejaar, de didactische randvoorwaarden en het didactisch handelen van de docent(en). Naast deze twee bronnen zijn de data afkomstig van ons locatieonderzoek, waarbij lessen geobserveerd zijn en docenten en studenten geïnterviewd zijn. De collegeobservaties zijn geanalyseerd met behulp van de voor de NVT-doeleinden aangepaste taxonomie van INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (zie paragraaf 3.3).

Chronologisch gezien kunnen wij ons curriculumonderzoek onderverdelen in drie fases, die elk in een serie stappen zijn gerealiseerd. Tijdens de eerste fase is ons concept van het curriculumonderzoek nader uitgewerkt tot een methodisch onderbouwde opzet, die naast de eigen inzichten van de onderzoekers op de vakliteratuur gebaseerd is (zie paragraaf 3.3). Tijdens deze fase zijn ook criteria betreffende de keuze van de NVT-instellingen bepaald en de keuze van de te onderzoeken NVT-instellingen gemaakt (zie paragraaf 3.1). De voor ons onderzoek interessante NVT-instellingen zijn vervolgens benaderd met een verzoek om de uitgebreide vragenlijst in te vullen. Al tijdens de eerste contacten met de collega's is benadrukt dat een wezenlijk onderdeel van het onderzoek het locatieonderzoek zou zijn. Het analyseren van de complexe vragenlijstdata betreffende de situatie aan de NVT-instellingen

vormde een belangrijk onderdeel van de afsluiting van de eerste fase. Het is namelijk heel belangrijk om voor het locatieonderzoek goed voorbereid te zijn. Deze voorbereiding houdt bovendien in: het ontwikkelen van de juiste instrumenten voor het uitvoeren van het locatieonderzoek en indien mogelijk ook het bestuderen van de gepubliceerde bronnen van/over de NVT-instelling.

Tijdens de tweede fase zijn de locatieonderzoeken uitgevoerd aan de zes NVT-instellingen, waarover wij nadere informatie in de vorm van de vragenlijstdata hadden gekregen. Elk locatieonderzoek bestond naast het observatieonderzoek, gerealiseerd door het bijwonen en opnemen van zo veel mogelijke colleges, ook uit interviews met de docent(en) en de studenten. De beschrijving van de specifieke uitwerking van deze fase is te vinden in paragraaf 3.3, dat ook toelichting bevat over de derde fase van ons onderzoek. Deze laatste en de meest tijdrovende fase was gericht op het systematisch analyseren van de data van het locatieonderzoek en het opnieuw raadplegen van de gepubliceerde bronnen. Het was de bedoeling om de informatie van deze bronnen te actualiseren en wanneer van toepassing, aan te vullen met de inmiddels verschenen nieuwe bronnen. Al deze activiteiten dragen bij tot het maximaliseren van de *triangulatie van de data* en uiteindelijk tot het creëren van een overzichtelijk, duidelijk en valide beeld van de onderzochte NVT-instellingen.

3.1 De keuze van de NVT-instellingen

De keuze van de NVT-instellingen waar het curriculumonderzoek is uitgevoerd, is volledig gebaseerd op de prestaties van studenten op het laagste niveau van het CNaVT-examen. Dit examen is NVT-instelling-onafhankelijk; elk jaar wordt het in dezelfde periode wereldwijd afgenomen en worden de prestaties centraal door één team van beoordelaars volgens één set criteria geëvalueerd. Dit houdt dan logischerwijze ook het toepassen van één cesuur in. Bovendien wordt er systematisch aandacht besteed aan het handhaven van een vergelijkbaar niveau van dit internationaal examen door de jaren heen. Omdat alle studenten hetzelfde examen maken en op grond van dezelfde criteria beoordeeld worden, worden de NVT-instellingen langs dezelfde meetlat gelegd.

De keuze voor het laagste niveau van dit examenstelsel heeft te maken met de meetbaarheid van de effectiviteit van het onderwijsproces aan de extramurale NVT-instellingen in verschillende landen. Bij de meeste studenten die het CNaVT-examen op dit niveau afleggen, mag namelijk de volgende situatie worden verwacht: de studenten zijn zonder voorkennis van het Nederlands aan hun studie NVT begonnen en leggen het examen meestal tegen het einde van de collegeperiode in het eerste studiejaar af. Hun taalniveau van het Nederlands is dus voornamelijk afhankelijk van het genoten onderwijs en niet van studie- en/of stageverblijven in het kader van het Erasmus-/CEEPUS-programma of de zomercursussen georganiseerd in opdracht van de NEDERLANDSE TAALUNIE (zie ook 2.2). We nemen bovendien aan dat op NVT-instellingen, waar een hoog niveau van taalvaardigheid gerealiseerd is, ook goed onderwijs gegeven wordt. Hierbij moet aangetekend worden dat wij de term onderwijs hier in een ruime zin van het woord opvatten. Ook selectie van studenten voor en/of tijdens het eerste studiejaar is dan een onlosmakelijk onderdeel van het

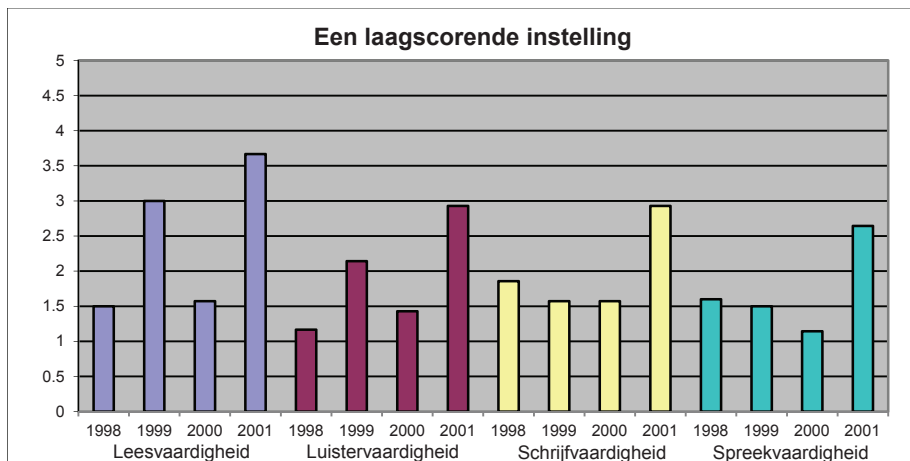
onderwijs en zou een alternatieve verklaring kunnen vormen voor de effectiviteit van de NVT-instellingen. Immers bij scherpe selectiecriteria kunnen betere studenten geselecteerd worden. Hiermee wordt natuurlijk rekening gehouden bij de interpretatie van de resultaten van het onderzoek.

Dankzij de NEDERLANDSE TAALUNIE hebben wij beschikking gekregen over de CNaVT-prestaties van de afzonderlijke studenten uit de hele regio in de vier jaren voorafgaand aan het starten van dit curriculumonderzoek. In totaal betreffen deze data 1.313 studenten die aan 22 NVT-instellingen in 12 landen een examen op één van de niveaus van het CNaVT-examen hebben afgelegd. Op jaarbasis zijn er gemiddeld 143 studenten (44 procent studenten uit het totale aantal) die het CNaVT-examen op het laagste niveau afleggen. Dit gebeurt aan 14 NVT-instellingen, verspreid over 9 landen. Hierbij tekenen wij aan dat het uitsluitend gaat om studenten die daadwerkelijk aan het examen hebben deelgenomen. Elk jaar meldt nog zo'n 16 procent van de studenten zich voor het laagste niveau CNaVT-examen wel aan, maar maakt het uiteindelijk niet.

Een goed presterende NVT-instelling is dan een NVT-instelling, waarvan de studenten in minimaal drie van de vier jaren bij het laagste niveau van het CNaVT-examen goede resultaten halen. Onder goede resultaten wordt verstaan, dat er minimaal op drie examenonderdelen per jaar door de hele groep studenten een gemiddelde van minimaal 2,5 op een schaal van 5 wordt gehaald. Voor een voorbeeld van een overzicht van de gemiddelde prestaties per examenonderdeel bij één van de NVT-instellingen, zie Figuur 3.1. Uit deze figuur blijkt dat het om een laagscorende NVT-instelling gaat waar echter in het examenjaar 2001 een groep studenten het CNaVT-EK heeft afgelegd, waarvan de gemiddelde prestaties zonder meer aan de criteria voor een hoogscorende NVT-instelling zouden voldoen. Dit kan helaas niet gezegd worden over de gemiddelde prestaties van de groepen studenten in de drie voorafgaande jaren.

De situatie aan deze NVT-instelling is in een zekere zin typerend niet alleen voor vele laagscorende, maar ook voor hoogscorende NVT-instellingen. Want de gemiddelde prestaties van groepen studenten per vaardigheid respectievelijk CNaVT-EK-examenonderdeel variëren tussen de vier onderzochte jaren. Ondanks deze fluctuaties hebben wij door het analyseren van deze gedetailleerde gegevens een keuze van de goed presterende NVT-instellingen uit de Centraal-Europese regio kunnen maken. Deze keuze is gebaseerd op de gemiddelde prestaties van groepen studenten per examenonderdeel in een jaar. Elk examenonderdeel komt in de toenmalige opzet van het CNaVT-examen overeen met één van de basisvaardigheden, namelijk de Lees-, Luister-, Spreek- en Schrijfvaardigheid. Uit het totale aantal van 19 NVT-instellingen uit 11 landen waaraan in de bewuste periode het laagste niveau van het CNaVT-examen minimaal één keer is afgenomen, zijn er bij 8 NVT-instellingen uit 4 landen te weinig meetpunten geconstateerd. Dit houdt in, dat er maximaal twee complete examenrondes zijn afgenomen. Daarom komen deze NVT-instellingen niet in aanmerking voor ons onderzoek.

Figuur 3.1. Voorbeeld van de gemiddelde prestaties van de groepen studenten op de vier vaardigheden bij CNaVT-EK 1998 tot en met 2001 bij een laagscorende NVT-instelling.



Bij de overige 11 NVT-instellingen uit 8 landen zijn minimaal drie complete CNaVT-EK examens afgenomen en zijn er dus voldoende meetpunten beschikbaar. Toch is de keuze van hoogscorende NVT-instellingen niet gemakkelijk. De groepen van studenten aan de afzonderlijke NVT-instellingen scoren namelijk verschillend bij verschillende examenonderdelen/vaardigheden. De gegevens van al deze NVT-instellingen met voldoende meetpunten, die met een uitgebreide vragenlijst zijn benaderd, zijn bijeengebracht in de onderstaande Figuur 3.2. In deze figuur wordt elke NVT-instelling met een lijn weergegeven en wanneer er in een bewust jaar een bepaald CNaVT-EK-examenonderdeel niet afgenomen werd, is deze lijn onderbroken.

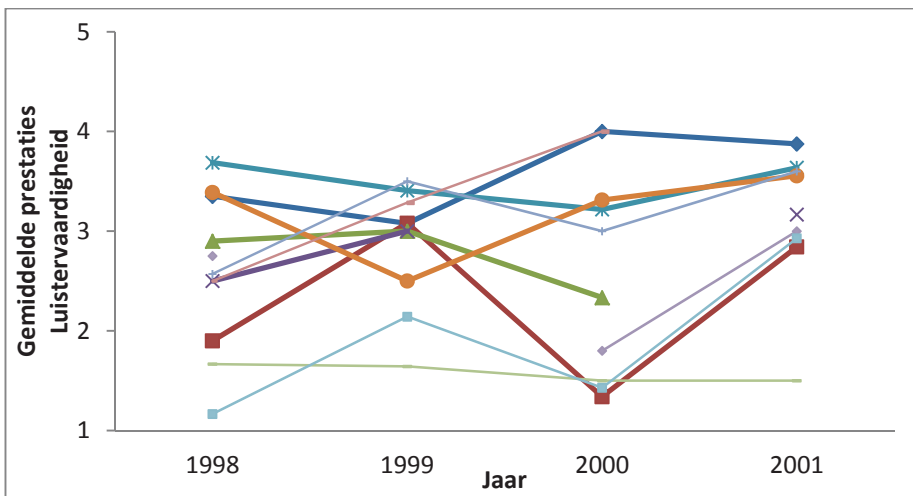
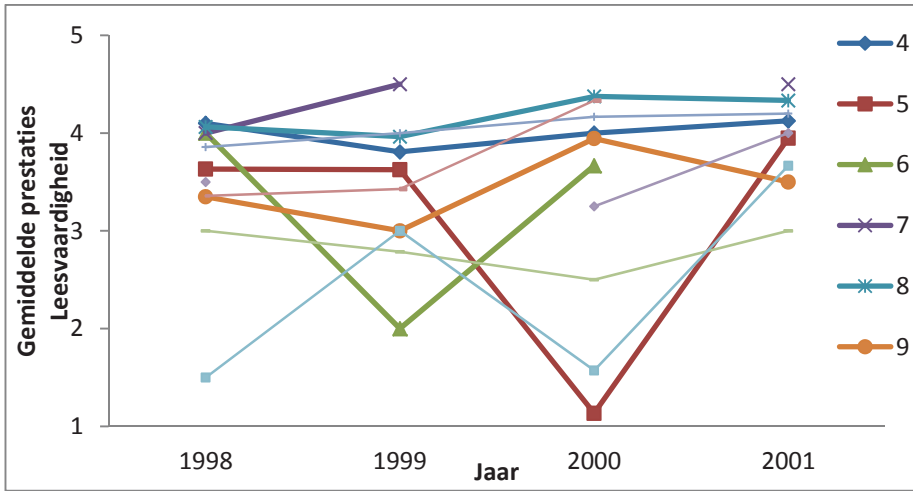
Deze NVT-instellingen kunnen onderverdeeld worden in drie groepen. De groep hoogscorende NVT-instellingen die de vragenlijst wel hebben ingevuld en het locatieonderzoek mogelijk hebben gemaakt, telt in totaal zes NVT-instellingen. Deze onderzochte NVT-instellingen worden in de figuren groter weergegeven en hebben de codenummers 4 tot en met 9 toegewezen gekregen. Deze codenummers corresponderen met de nummers van de afzonderlijke hoofdstukken, waarin deze NVT-instellingen in detail worden besproken. De volgorde waarin ze behandeld worden, heeft echter niets te maken met de gemiddelde CNaVT-prestaties van de studenten¹⁰, maar hangt samen met de grootte respectievelijk de organisatorische vorm van de NVT-instelling. Zo is NVT-instelling 4 een zelfstandig lectoraat bezet door één docent, NVT-instellingen 5 tot en met 7 zijn afdelingen ondergebracht bij een groter instituut, waar tussen de twee en de acht docenten werken, en aan de zelfstandige instituten 8 en 9 zijn tien respectievelijk twintig medewerkers verbonden. Voor al

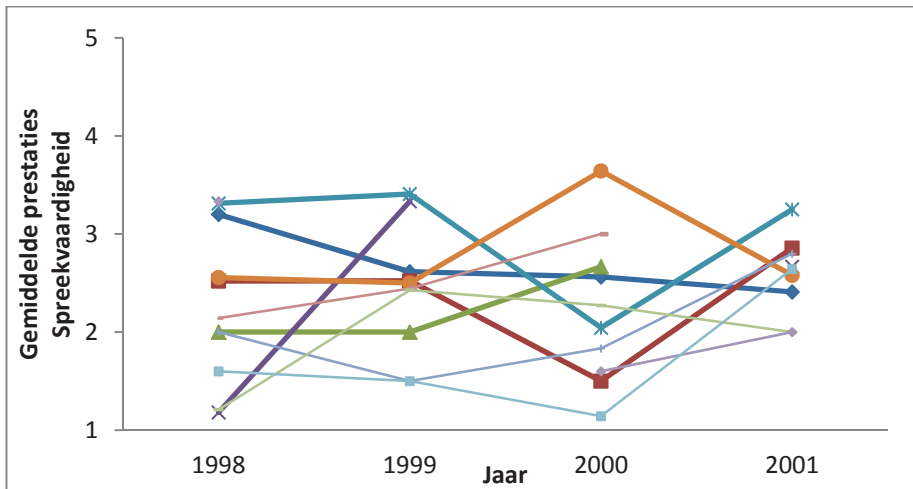
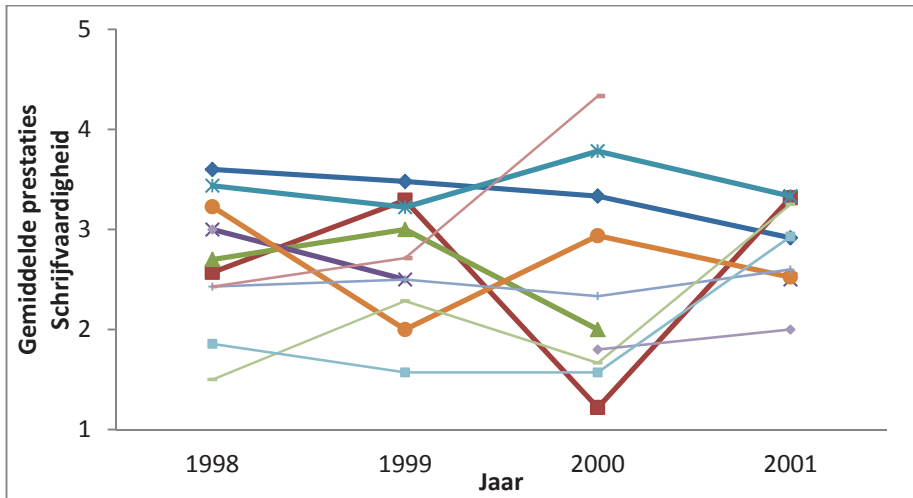
¹⁰ In dit opzicht kunnen de NVT-instellingen als volgt worden onderverdeeld: de toppers (NVT-instellingen 4 en 8), de modale NVT-instellingen nummer 6, 7 en 9 en NVT-instelling 5 die een soort grensgeval is aangezien de gemiddelde prestaties van de groepen studenten niet altijd overtuigend hoog liggen.

deze instellingen geldt dat ze een volwaardige studie Nederlands aanbieden. Deze studie houdt veel meer in dan alleen maar een taalcursus Nederlands.

Voor de overige twee groepen NVT-instellingen geldt dat ze ondanks onze herhaalde pogingen niet hebben gereageerd op het verzoek om onze vragenlijst in te vullen en het locatieonderzoek mogelijk te maken. Dit geldt zowel voor de hoogscorende NVT-instellingen 11 en 12, als ook voor de laagscorende NVT-instellingen 21 tot en met 23 die als een beoogde controlegroep zijn benaderd.

Figuur 3.2. Gemiddelde prestaties CNaVT-EK 1998 tot en met 2001 – examenonderdelen Leesvaardigheid, Luistervaardigheid, Schrijfvaardigheid en Spreekvaardigheid.





Bij de keuze van de zes effectieve NVT-instellingen 4 tot en met 9 moeten enkele opmerkingen gemaakt worden: ook bij de goed presterende NVT-instellingen zijn de prestaties van de studenten niet altijd even goed. We mogen niet vergeten dat wij de afzonderlijke NVT-instellingen op grond van de gemiddelde prestaties van de hele groep beoordelen. Bovendien geldt dat ook bij deze NVT-instellingen incidenteel betrekkelijk lage gemiddelde scores voor een examenonderdeel worden gehaald. Dit is het geval bijvoorbeeld aan NVT-instelling 8 bij Spreekvaardigheid, afgenomen in het jaar 2000. Maar over het algemeen worden er aan de gekozen NVT-instellingen goede resultaten behaald.

De tweede opmerking betreft het algemene beeld van de prestaties per examenonderdeel. De gemiddelde prestaties van de groepen studenten per NVT-instelling

voor de Leesvaardigheid vertonen namelijk aan de meeste NVT-instellingen minder verschillen en liggen iets hoger dan de scores voor de overige examenonderdelen. Dit is te zien bijvoorbeeld bij NVT-instelling 7 die tot de hoogst presterende NVT-instellingen voor het examenonderdeel Leesvaardigheid behoort. Maar bij de overige vaardigheden zijn de gemiddelde prestaties slechts modaal en bij Spreekvaardigheid is er in het jaar 1998 zelfs een hele lage gemiddelde prestatie gehaald. Hoewel deze prestaties niet zo constant hoog liggen zoals bij NVT-instelling 8, behoort NVT-instelling 7 over het algemeen tot de hoogscorende NVT-instellingen. Daarnaast valt de grote spreiding van de gemiddelde prestaties tussen de NVT-instellingen bij het examenonderdeel Spreekvaardigheid op.

De derde opmerking betreft het feit dat op vier van de elf NVT-instellingen met voldoende meetpunten, zich de situatie voordeed dat er in een jaar geen studenten het CNaVT-EK examen aflegden (zie bijvoorbeeld het jaar 2000 bij NVT-instelling 7 in Figuur 3.2 over Luistervaardigheid). Deze situatie is van toepassing op twee onderzochte NVT-instellingen, één hoogscorende NVT-instelling die geen vragenlijstdata heeft verstrekt, en één laagscorende NVT-instelling.

De laatste opmerking betreft het feit, dat alle NVT-instellingen waar in de bewuste periode het laagste niveau van het CNaVT-examen is afgenomen, op identieke wijze zijn benaderd. Aspecten zoals soort studie¹¹ of het aantal studenten hebben geen rol gespeeld. Een beperking op grond van dit soort criteria zou het beeld enorm kunnen vertekenen. Toch moet de vraag gesteld worden of aan bijvakstudenten dezelfde eisen gesteld kunnen worden als aan hoofdvakstudenten. De hoofdvakstudenten krijgen vaak een groter aanbod aan cursussen, waardoor ze meer kansen krijgen om te oefenen en aangeboden informatie te verwerken. Hiermee is in dit onderzoek geen rekening gehouden.

3.2 De pijlers van het curriculumonderzoek

Dit curriculumonderzoek gaat over het onderwijs aan de studenten in het 1^o studiejaar Nederlands. De achtergronden van onze keuze hiervoor staan in de voorafgaande paragraaf aangegeven. Bij dit onderwijs onderscheiden wij de volgende pijlers: *organisatorische inbedding*, *inhouden van het curriculum* en *didactische aanpak van de docent*. De toelichting op deze pijlers staat in deze paragraaf. Voor verdere verduidelijking vermelden wij ook voorbeelden van specifieke vragen die op de afzonderlijke pijlers van toepassing kunnen zijn. Deze vragen laten zien, hoe groot de complexiteit van een onderzoek naar de effectiviteit van NVT-instellingen in verschillende landen is.

Bij de eerste pijler *organisatorische inbedding* schetsen wij de situatie aan de bewuste NVT-instelling. Naast algemene karakteristiek die de (ontstaans)geschie-

¹¹ Hierbij valt te denken aan het verschil tussen de studenten die het Nederlands als een hoofd- respectievelijk bij-/keuzevak studeren. Bovendien zijn er naast de studenten die een één-vak-studie Nederlands volgen, ook anderen die deze taal in combinatie met een andere (gelijkwaardige) hoofdvak studeren. Hierbij valt op dat beide soorten studenten vaak identieke cursussen volgen. De groepen zijn bovendien gemengd ook in de situaties wanneer de groep studenten voor bepaalde (werk)colleges gesplitst wordt.

denis en indien bekend ook de ambities voor de toekomst weergeeft, schetsen we ook de randvoorwaarden waaronder onderwijs gegeven wordt. Het is bovendien belangrijk om rekening te houden met doelgroep waaraan onderwijs gegeven wordt. Dat wil zeggen niet alleen het type studenten, maar ook de grootte van de groep en de wijze waarop die wordt samengesteld. Om het beeld completer te maken wordt ook aandacht besteed aan de achtergrond van de docenten.

Wat de *doelgroep* betreft, wordt er bij alle NVT-instellingen aandacht geschonken aan een reeks elementen: de grootte van de groepen studenten, de manier van het samenstellen van de groepen, het toepassen van selectie voorafgaand en/of tijdens de studie, de organisatorische kant¹² en de bespreking van de achtergrond van de studenten. Onder deze achtergrond verstaan wij voornamelijk de overige studies, die de studenten volgen, en hun beweegredenen om aan een studie NVT te beginnen. Ook de tevredenheid van de studenten met hun studie wordt besproken. Daarnaast worden aan sommige NVT-instellingen de studenten uit een hoger studiejaar aan het woord gelaten. Als voorbeelden van de specifieke vragen die op de doelgroep van toepassing kunnen zijn, vermelden wij:

- *Hoeveel studenten studeren er aan de effectieve NVT-instellingen?*

Hierbij dient opgemerkt te worden, dat een NVT-instelling waar veel studenten met enige regelmaat in het tweede studiejaar worden toegelaten, niet per definitie effectiever is dan een NVT-instelling waar slechts enkele studenten hetzelfde bereiken. Het lagere aantal studenten kan namelijk samenhangen met factoren zoals de personele bezetting van de NVT-instelling of het toepassen van strenge selectie voorafgaand aan de studie en/of tijdens de studie. Ook externe factoren kunnen ertoe leiden dat het aantal studenten beperkt gehouden wordt. Hierbij valt te denken aan zaken zoals het financiële beleid van de universiteit of een bewuste keuze van de docent(en), gebaseerd op de kennis van de arbeidsmarkt waarmee de studenten na hun studie geconfronteerd zullen worden.

- *Studeren de studenten het Nederlands als hoofd-, bij- of keuze-vak?*
- *Welke toelatingsprocedures worden er gehanteerd?*

Bij de *docenten* wordt aandacht besteed aan hun (taal)achtergrond, ervaringen in het NVT-veld, specialisaties en eventueel hun positie aan de universiteit. Hierbij valt onder andere te denken aan hoe zij zich opstellen ten aanzien van nieuwe (vak)ontwikkelingen, het onderhouden van contacten met collega's of het bijhouden van literatuur of (vak)tijdschriften zoals INTERNATIONALE NEERLANDISTIEK, LEVENDE TALEN of LES. In de recente jaren wint ook aan belang het benutten van internetbronnen die te vinden zijn bijvoorbeeld op de website van de NEDERLANDSE TAALUNIE (<http://taalunieversum.org>) en van het TAALUNIECENTRUM NVT (<http://www.taaluniecentrum-nvt.org/>). Ook het deelnemen aan verschillende bijeenkomsten van neerlandici, die regelmatig op regionaal of globaal niveau plaatsvinden, is van belang. Deze symposia, colloquia, cursussen en congressen bieden de docenten NVT namelijk een goede kans om met collega's contacten te onderhouden en ervaringen uit te wisselen. Tot de aandachtspunten behoort ook, of de docenten

¹² Hierbij denken wij bijvoorbeeld aan het splitsen van de groep studenten voor bepaalde (werk)colleges.

binnen hun NVT-instelling een gezamenlijk beleid voeren en zo ja, hoe dit in de praktijk werkt. De verschillende aspecten met betrekking tot het beleid staan naar aanleiding van de vakliteratuur opgesomd in bijlage C. In de praktijk kunnen deze gebieden besproken worden naar aanleiding van vragen zoals:

- *Hoeveel docenten zijn er verbonden aan de effectieve NVT-instellingen? Zijn dat docenten met een volledige aanstelling? Is er eventueel ruimte voor buitenlandse gastdocenten respectievelijk experts uit de praktijk?*
- *Zijn onder de effectieve NVT-instellingen in Centraal-Europa alle drie organisatorische vormen (dat wil zeggen een lectoraat, een zelfstandige afdeling ondergebracht bij een groter instituut, een zelfstandig instituut) vertegenwoordigd? Hebben deze NVT-instellingen een lange traditie?*
- *Hoe stellen de docenten zich op ten opzichte van: bijhouden van vakliteratuur, nieuwe trends in het onderwijs, internationale samenwerking (op projectbasis)?*
- *Hoe gaan de docenten om met de administratieve belasting respectievelijk de (re)accreditaties van de studies?*
- *Hebben de docenten naast hun onderwijs ook veel wetenschappelijke output?*

Bij de *randvoorwaarden met invloed op de didactische aanpak* wordt er gekeken naar de aanwezigheid en geschiktheid van de college/werkruimtes respectievelijk van de bibliotheek. Deze horen idealiter goed uitgerust te zijn en voor de docent(en) en studenten op voor het onderwijs NVT geschikte tijdstippen bereikbaar te zijn. Al deze aspecten hebben invloed op het operationele curriculum¹³, dat in het kader van het locatieonderzoek aan de afzonderlijke NVT-instellingen is waargenomen (zie bijlage D). Als algemeen uitgangspunt met betrekking tot deze randvoorwaarden staat in dit onderzoek de volgende stelling centraal: *“Als de randvoorwaarden minder gunstig zijn, moet de docent hier in zijn/haar didactische aanpak rekening mee houden”*. In algemene zin geldt bovendien: *“Wat men niet heeft, kan men niet gebruiken”*.

Voor alle aspecten van de pijler *organisatorische inbedding* geldt dat de afzonderlijke vragen niet op zichzelf staan, maar in samenhang bekeken moeten worden. De organisatie van de studie is namelijk afhankelijk niet alleen van het aantal studenten, maar ook van het aantal beschikbare docenten. Daarom is het noodzakelijk om bijvoorbeeld bij het toepassen van selectie voorafgaand of tijdens de studie een optimaal evenwicht te zoeken. Hoewel men voor het onderwijs in moderne vreemde talen bijvoorbeeld groepen van 10 à 12 studenten als optimaal kan beschouwen, blijken zulke kleine groepen in de praktijk moeilijk te bekostigen. Daarom krijgen de docenten in de werkelijkheid vaak met grotere groepen studenten te maken. Wanneer er voldoende kandidaten respectievelijk studenten Nederlands zijn, kunnen de docenten er voor kiezen (streng) selectie toe te passen. Anderzijds zou het toepassen van (te) strenge selectiecriteria door de docenten tot gevolg kunnen hebben, dat het voortbestaan van de opleiding NVT bedreigd zou kunnen worden.

¹³ *Voor nadere toelichting betreffende de afzonderlijke niveaus van het curriculum zie hieronder de tekst betreffende de pijler inhouden van het curriculum en de thematische terminologielijst in bijlage A.*

De tweede pijler *inhouden van het curriculum* gaat over verschillende aspecten van de planning binnen het onderwijs NVT en valt uiteen in twee onderdelen: het curriculum zoals het op papier staat en datgene wat werkelijk gerealiseerd en tijdens het locatieonderzoek waargenomen wordt. Bij deze verdeling gaan wij van de eigen inzichten van de onderzoeker uit, maar ook van de benadering van Goodlad (1979), die een onderscheid maakt in maar liefst vijf soorten curricula - het ideologische, het formele, het vermoede, het operationele en het ervaren curriculum (voor de toelichting op deze soorten curricula zie Tabel 3.1). Wij besteden aandacht aan vier van deze vijf soorten curricula; het formele curriculum noemen wij het theoretische curriculum, het gaat over het ‘curriculum op papier’, via de interviews met docenten worden vragen gesteld over het vermoede curriculum, er wordt geobserveerd wat het operationele curriculum is en via de interviews met de studenten worden uitspraken gedaan over het ervaren curriculum. Deze complexe benadering is noodzakelijk, omdat deze soorten curricula in de praktijk niet volledig met elkaar hoeven te corresponderen. Dit hangt nauw samen met de vrijheid van de docenten om naar gelang de omstandigheden en hun eigen voorkeur in hun onderwijspraktijk invulling aan het theoretische curriculum te geven.

Tabel 3.1. Soorten curricula volgens Goodlad en anderen (1979)

Naam van soort van curriculum in het Nederlands	Naam van soort van curriculum in het Engels	Definitie van deze soort van curriculum in het Engels
het ideologische curriculum	the ideological curriculum	the ideal curriculum as construed by scholars and teachers – a curriculum of ideas intended to reflect funded knowledge
het formele curriculum	the formal curriculum	the curriculum officially approved by state and local school boards – the sanctioned curriculum that represents society’s interests
het vermoede curriculum	the perceived curriculum	the curriculum of the mind – what teachers, parents, and others think the curriculum to be
het operationele curriculum	the operational curriculum	the observed curriculum of what actually goes on hour after hour in the classroom
het ervaren curriculum	the experiential curriculum	what the learners actually experience

In de afzonderlijke beschrijvingen per NVT-instelling (zie hoofdstukken 4 tot en met 9) staat een reeks elementen vermeld betreffende verschillen in de curricula.

Met betrekking tot de inhouden van het curriculum zijn dat bijvoorbeeld: de keuze/rol van de leergang die als inhoudelijke en chronologische basis van de cursus dient, het eclectisch werken, het werken met huiswerkopdrachten of het werken met authentiek materiaal. De praktische vragen betreffende de pijler *inhouden van het curriculum* kunnen zijn:

- *Wat doceren de docenten om er voor te zorgen dat de studenten zo snel en effectief mogelijk de Nederlandse taal machtig worden?*

De kern van dit onderzoek gaat namelijk over wat er gedaan wordt om de vier basisvaardigheden (het luisteren, het lezen, het spreken en het schrijven) te leren beheersen en welke andere elementen er eventueel nog aan bod komen. Hierbij valt te denken aan de rol van grammatica, realia van de Lage Landen, literatuur-, taal- of vertaalwetenschap die in principe in de moedertaal van de studenten behandeld kunnen worden.

- *Hoeveel contacturen worden er gegeven? Worden ze aangevuld met het opgeven van huiswerk- en zelfstudietaken?*
- *Welke NT-2 of NVT-leerboeken worden er in Centraal-Europa gebruikt?*
- *Is er ruimte weggelegd voor het gebruik van authentiek materiaal en/of liedjes?*

Als wij weten welke leerboeken er gebruikt worden en wat hun achtergronden zijn, kunnen wij de opnames van de collegeobservaties beter analyseren en interpreteren. Daarom staat in de bijlage E een alfabetisch overzicht van de leerboeken, die tijdens het locatieonderzoek als inhoudelijke en chronologische basis voor het onderwijs aan de onderzochte effectieve NVT-instellingen dienden. Daarnaast staan er ook leerboeken vermeld, waaruit sommige delen als aanvulling op de basisleergang zijn gebruikt. De bedoeling is om hierdoor een karakteristiek van deze materiaalbronnen te geven, die het algemene kader vormt voor de beschrijvingen van de geobserveerde colleges. Hierbij moet opgemerkt worden dat het werken met veel van de aanvullende materiaalbronnen niet geobserveerd is en de verwijzingen alleen uit de interviews met de docenten afkomstig zijn. Maar voor een goed begrip van wat er in de lessen gebeurt, is informatie over deze materiaalbronnen wel degelijk zinvol. Elke beschrijving bevat een algemene karakteristiek van het leerboek met aandacht voor zowel de structuur, als ook de inhoud, de doelgroep en, indien beschikbaar, ook de aanwijzingen voor de docenten over hoe ze met de leerboeken kunnen/dienen te werken. Tenzij anders vermeld, is de informatie ontleend aan het voorwoord of de inleiding van de besproken leergang.

In verband met de gebruikte leerboeken valt op dat één leerboek aan de afzonderlijke NVT-instellingen een verschillende rol kan spelen. Dat komt omdat de docenten in hun cursussen datgene gebruiken, wat ze op een bepaald moment nodig denken te hebben. Het NVT-onderwijs in Centraal-Europa is namelijk heel eclectisch. Dit kan te maken hebben met de verschillende manieren, waarop deze leerboeken omgaan met de rol van grammatica in het onderwijs, het verwerven van nieuwe woorden of het werken met authentiek materiaal. De leerboeken stellen bovendien allemaal andere eisen aan de docenten en hun studenten.

In de onderwijscontext zijn er talrijke mogelijkheden om de term *curriculum* te definiëren (zie ook de toelichting en Tabel 3.1). Meestal wordt er op drie niveaus met deze term omgegaan. Het eerste ‘macro’-niveau van de curriculumdefinitie betreft het onderwijsleerplan op landelijk niveau per schooltype, het tweede ‘meso’-niveau kunnen wij dan als een school- respectievelijk NVT-instellingswerkplan aanduiden. Het derde ‘micro’-niveau van de curriculumdefinitie heeft te maken met een soort onderwijsleerpakket waarin de inhoud van een vak/cursus voor een bepaalde periode worden vastgelegd. Dit leerpakket wordt vaak van aanwijzingen voor de docenten voorzien (zie bijlage A). In dit onderzoek dienen overwegend de laatste twee van deze niveaudefinities als het theoretische kader voor de beschrijvingen van de didactische aanpak van de docent(en). Indien van toepassing kan echter ook de situatie betreffende de eerste curriculumdefinitie in de specifieke Centraal-Europese landen aan bod komen.

Terwijl bij elke beschrijving van de afzonderlijke NVT-instelling de hierboven beschreven paragrafen over de ‘hoofdrolspelers’ en de ‘coulissen’ van het ‘onderwijstoneel’ Nederlands gaan, betreft de paragraaf over het *theoretische curriculum* Nederlands in het 1^e studiejaar het scenario daarvan. Dit schriftelijke document waarop het operationele curriculum gebaseerd is, kan zeer gevarieerd zijn. Het theoretische curriculum kan heel globaal van aard zijn of juist heel gedetailleerd tot op lesniveau uitgewerkt zijn met alle mogelijkheden daar tussenin.

Samen met het locatieonderzoek kan het theoretische curriculum antwoord geven op de vraag, waaraan de effectiviteit van de zes effectieve NVT-instellingen in Centraal-Europa zoals gemeten op grond van de CNaVT-resultaten kan worden toegeschreven. In dit verband zijn de volgende vragen van belang:

- *Worden deze NVT-instellingen door ons als effectief aangeduid wegens de kracht van de inhoud die gebaseerd zijn op een gedetailleerd theoretisch curriculum? Of ligt het meer aan de kwaliteit van de didactische aanpak van de docent?*
- *Wat is de relatie tussen deze twee belangrijke elementen? Hoe beïnvloeden, versterken of compenseren ze elkaar?*

In overeenstemming met de vakliteratuur (Huibregtse 2001: 155) gaan de beschrijvingen van de theoretische curricula ook over de doelstellingen van het curriculum met betrekking tot het eerste studiejaar NVT. De problematiek van de algemene doelstelling komt hierbij aan bod in combinatie met de behoefte aan het beschrijven van het curriculum in evalueerbare termen. Op deze wijze ontstaat er een norm, waarmee de waargenomen resultaten gemeten kunnen worden. Met betrekking tot het NVT kan deze gedachte aangepast worden door middel van het formuleren van de volgende probleemstelling/onderzoeksvraag:

- *Wat is in evalueerbare termen de algemene doelstelling van het 1^e studiejaar Nederlands aan de effectieve NVT-instellingen in Centraal-Europa?*

Bij het zoeken naar antwoorden op deze vraag bieden zich de volgende referentiepunten voor de algemene doelstellingen aan die tevens als (tussentijdse/eind) meetinstrumenten kunnen dienen:

- het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (zie paragraaf 3.1)
- het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader (CEFR)¹⁴
- de ALTE-niveaus

Aangezien de NVT-instellingen in Centraal-Europa over verschillende landen verspreid zijn en in het kader van verschillende onderwijssystemen fungeren, kan men vermoeden dat er (grote) onderlinge verschillen zijn in de doelstellingen, opzet en inhoud van hun curricula. Er bestaat namelijk geen algemeen aanvaard model voor de afzonderlijke studieprogramma's zoals dat bijvoorbeeld voor de basisvorming van het voortgezet middelbaar onderwijs in Nederland het geval is.¹⁵ Van een soortgelijk wettelijk kader¹⁶ is in de context van het wetenschappelijke onderwijs geen sprake. De vorm en inhoud van het programma wordt dan ook grotendeels door de docenten bepaald. Deze relatieve vrijheid vormt samen met de enorme verschillen die op historische gronden zijn ontstaan, de basis voor de veronderstelde onderlinge verscheidenheid onder de NVT-instellingen. Aan de andere kant geldt dat docenten in toenemende mate rekening moeten houden met de strenge eisen van de nationale accreditatie-commissies. Deze worden opgezet door de ministeries van het onderwijs en beschikken in feite over de definitieve beslissingsbevoegdheid over het voortbestaan van de studieprogramma's. Daarom zorgen de (re-)accreditaties aan alle NVT-instellingen met de regelmaat van gemiddeld 4 à 6 jaar voor een zware administratieve belasting.

Bij alle onderzochte NVT-instellingen bevat de paragraaf over de inhoud van het curriculum Nederlands een algemeen kader dat van toepassing is op de theoretische curricula en de onderwijspraktijk aan deze NVT-instellingen. Vervolgens komt de problematiek van de algemene belasting van de studenten aan bod samen met de bespreking van de structurele kant van de theoretische curricula¹⁷, hun inhoud en eventueel de richtlijnen voor de evaluatie.

Het theoretische curriculum kan, maar hoeft niet noodzakelijkerwijs tot op het lesniveau uitgewerkt zijn. Is dat wel het geval, dan stelt de docent specifiek van tevoren vast, welke leerstof in welk college aan de orde komt. Dit kan het geval zijn bijvoorbeeld bij hoorcolleges, die wegens de centrale rol van de docent in dit opzicht makkelijker te plannen zijn. Naarmate het leerproces meer interactief wordt en dus van de participatie en/of feedback van de studenten afhankelijk wordt, blijkt dit soort planning moeilijker te realiseren. Het opnemen van specifieke leerstof(domeinen) in het theoretische curriculum in de vorm van een soort lesplan blijkt

¹⁴ CEFR staat voor *Common European Framework of Reference*. Hieraan worden ook de *CNAVT-profielen* gerelateerd (zie www.cnave.org en bijlage A).

¹⁵ *Anderzijds staat een voorbeeld van een poging tot unificatie van de bachelor-curricula NVT aan verschillende NVT-instellingen beschreven in paragraaf 11.1.*

¹⁶ *Zie de handleiding van "Draaiboek voor de evaluatie van het onderwijsleerproces in de basisvorming" (1997: 7H) die het algemene kader van de door de in het "Besluit kerndoelen en adviesuren tabel basisvorming 1993–1998" (Staatsblad, 1992, 270) vormt en als een soort richtlijn en tevens een norm gehanteerd moet worden. Deze bevat ook de uitleg van de basis termen van toepassing op dit gebied.*

¹⁷ *Dat wil zeggen of ze uit aparte cursussen bestaan en hoe ze opgebouwd zijn.*

dan moeilijker te realiseren. Dan verschuift de nadruk in het theoretische curriculum meer in de richting van de volgende algemene vragen:

- *Is er in het kader van het theoretische curriculum sprake van lange en/of korte termijn planning?*¹⁸
- *Bevat het theoretische curriculum specifieke richtlijnen voor de docent hoe hij/zij het moet volgen?*¹⁹
- *Worden de planning en de bijhorende richtlijnen regelmatig herzien? Indien ja, met welke regelmaat en op welk moment?*
- *Behandelt de docent de specifieke leerstofdomeinen met alle groepen studenten?*

Daarnaast gaan de beschrijvingen van de specifieke NVT-instellingen ook over het feit of de theoretische curricula richtlijnen bevatten betreffende de didactische aanpak van de docent. Dit betreft de vraag of ze in relatie staan tot de realisatie van de domeinen en hun indicatoren uit de taxonomie van de didactische aanpak van de docent (zie bijlage F), die in paragraaf 3.3 nader toegelicht wordt.

De laatste pijler van dit curriculumonderzoek gaat over de *didactische aanpak van de docent* en betreft het operationele ofwel het waargenomen curriculum. Daarom is er aan elke NVT-instelling in het kader van het locatieonderzoek naast de half-structureerde interviews met de docent(en) en hun studenten, een observatieonderzoek uitgevoerd waarin het handelen van de docent tijdens de geobserveerde colleges centraal staat. Deze observaties die vanwege hun beperkte omvang nooit helemaal dekkend kunnen zijn, worden gebruikt als kenmerkend voor de didactiek in het hele programma van de NVT-instelling. De definitie van de didactische aanpak baseren wij op de vakliteratuur. Huibregtse (2001: 8) gaat bij het definiëren van didactisch handelen uit van de volgende benadering: “*het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van onderwijsleerprocessen (Creemers 1987: 102)*”. Huibregtse geeft bovendien aan, dat het voor onderzoeksdoeleinden verstandig is zich te concentreren op het “*observeerbaar gedrag in de klas tijdens de les, omdat het aannemelijk is dat dit deel van het didactisch handelen het meest direct invloed zal hebben op de prestaties van de leerlingen*” (Huibregtse 2001: 8). Wij kunnen ons ook vinden in haar opvatting van het vergelijken van de geobserveerde didactische aanpak van de docenten met wat zij “*een ‘ideaal’ model van didactisch handelen*” noemt, namelijk “*het didactisch handelen van de TTO-docent in de klas waarvan voorspeld kan worden dat het de vreemde-taalverwerving van de leerlingen optimaal stimuleert*” (ibid.).

Tijdens het analyseren van de resultaten van het observatieonderzoek is als referentiekader een taxonomie didactische aanpak van de docent toegepast. Deze taxo-

¹⁸ *De lange termijn planning gaat over de periodes van een studiejaar – een semester – een maand. De korte termijn planning betreft een week of les.*

¹⁹ *Moet de docent het theoretische curriculum 100 % volgen of kan hij/zij met er (deels) flexibel mee omgaan bijvoorbeeld naar aanleiding van de ontstaande collegesituatie, behoefte van de studenten en/of beschikbare materiaal(bronnen)?*

nomie is grotendeels overgenomen van de INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (zie paragraaf 3.3 hieronder).

Wat de mogelijke verschillen tussen het theoretische en het operationele curriculum binnen de laatste pijler *didactische aanpak van de docent* betreft, gaan deze over gebieden zoals: de (tussentijdse) toetsing, het (doel)taalgebruik tijdens de colleges²⁰, de uitleg van grammaticale verschijnselen, het tempo van het behandelen van de collegeonderdelen of het geven van feedback aan de studenten.

Voorbeelden van vragen over de didactische aanpak zijn:

- *Hoe gaan de docenten om met de rol van het huiswerk respectievelijk van de toetsing tijdens het onderwijs?*
- *Hoe gaan de docenten om met studenten die opvallend zwak of juist goed presteren?*
- *Hoe zorgen de docenten bij zichzelf en bij hun studenten voor een optimale verhouding tussen de taalproductie in de doeltaal en de moedertaal? En wat beschouwen ze als zo 'n optimale verhouding?*
- *Houden de docenten zich tijdens de colleges nauwkeurig aan de planning of gaan ze juist flexibel in op vragen van de studenten?*

3.3 Opzet en instrumenten van het curriculumonderzoek

Zoals hierboven vermeld, is het curriculumonderzoek aan de gekozen NVT-instellingen behalve op de beschikbare bronnen en het analyseren van de data uit de vragenlijst, ook gebaseerd op de uitkomsten van het locatieonderzoek. Dit onderzoek aan zes NVT-instellingen, verspreid over vier landen in Centraal-Europa, is uitgevoerd binnen één academische jaar (2003–2004), dat volgde op het jaar waarover de vragenlijst gaat. Als eenheid van observatie is mede omwille van de uitvoerbaarheid van het locatieonderzoek gekozen voor “*een gebruikelijke collegeweek die zo weinig mogelijk proefwerken en bijzondere elementen (bijvoorbeeld gastcolleges, afsluitende toetsing/tentamen of vrije dagen) bevat*”. Om praktische redenen is het echter onmogelijk gebleken om alle locatieonderzoeken in één fase van het academische jaar (bijvoorbeeld na de eerste acht collegeweken) te plannen. Daarom zijn de locatieonderzoeken verspreid over het hele academische jaar. Dit brengt met zich mee dat de data enigszins vertekend kunnen zijn door de mogelijke verschillen in de didactische aanpak van de afzonderlijke docenten in verschillende fases van de onderwijsperiode.

Naast observaties van de colleges zijn aan elke NVT-instelling halfgestructureerde interviews afgenomen met docent(en) en studenten. Indien van toepassing zijn naast de docenten die bij het onderwijs aan de studenten in het eerste studiejaar betrokken zijn, ook hun collega's geïnterviewd die bijvoorbeeld voor de CNaVT-examens, pedagogische zaken of leiding van de NVT-instelling verantwoordelijk zijn. Deze docenten zijn op vrijwillige basis met behulp van een interviewinstrument (zie bijlage G) geïnterviewd over de genoemde pijlers van het curriculumonderzoek.

²⁰ *Bijvoorbeeld wanneer er in het theoretische curriculum een aanwijzing voor 90 % doel-taalgebruik staat, terwijl tijdens het college maar 40 % gerealiseerd wordt.*

In dit kader komen systematisch aan de orde zaken als: de (ontstaans)geschiedenis van de NVT-instelling, het beleid binnen de NVT-instelling, selectie voorafgaand en/of tijdens de studie, het afstudeerprofiel van de studenten of de inhoud van het theoretische respectievelijk operationele curriculum. Ook voor de interviews met de studenten is een interviewinstrument ontwikkeld dat in bijlage H te vinden is. Omdat de interviews toegespitst zijn op de doelgroep van de studenten in het 1^e studiejaar, moeten de oudere studenten bij sommige vragen even improviseren om hun herinneringen uit hun geheugen op te roepen. De vragen voor de groepjes van 3 à 5 studenten die in hun vrije tijd bereid zijn om over hun ervaringen met de studie NVT te spreken, gaan bijvoorbeeld over de perceptie van de studenten betreffende het leertraject Nederlands, hun motivatie voor het leren van het Nederlands, hun eventuele voorkennis van het Nederlands of over hun doelstellingen voor de toekomst. Voor deze opzet van de half-gestructureerde interviews met studenten is gekozen om twee redenen: het afnemen van de interviews kost geen college tijd en de docenten worden dus niet gedwongen om hun planning aan te passen; de studenten die vrijwillig aan het interview deelnemen zullen vermoedelijk meer spontane antwoorden geven dan sommige van hun collega's in een 'gedwongen kader'.

Met de toestemming van de docenten en/of de studenten is als ondersteunend middel voor de weergave van de collegeobservaties en van de interviews een videocamera of een dictafon gebruikt. Dit biedt de mogelijkheid om belangrijke college- of interviewonderdelen weer te geven in de vorm van transcripties van deze opnames. Dit is de enige manier, waarop deze opnames in overeenstemming met de gemaakte afspraken gebruikt en gepubliceerd kunnen worden. Naast de onderzoeker kunnen alleen de docenten zelf over de video-opnames van hun eigen lessen beschikken.

Tijdens de colleges staat de videocamera in een hoek helemaal achter - indien het niet anders kan eventueel voor - de klas op een statief, zodat het zo min mogelijk de normale gang van het te observeren college stoort. De onderzoeker neemt indien mogelijk plaats achter in de klas, buiten het zicht van de studenten. Om het verloop van het college zo min mogelijk te verstoren, maakt hij slechts aantekeningen en neemt hij uitsluitend indien daartoe uitgenodigd, actief deel aan het college. Alhoewel het onvermijdelijk is dat de studenten in de gaten hebben gehad dat tijdens hun college de onderzoeker en de videocamera aanwezig waren, hebben we dankzij de bevestiging van de docenten en van de studenten, afkomstig uit de interviews, de stellige indruk dat wij valide observaties hebben, omdat wij in hun opvatting 'gewone colleges' hebben bijgewoond. Het feit dat sommige studenten op bepaalde momenten even omkijken naar de onderzoeker, wanneer bijvoorbeeld één van hun medestudenten een fout antwoord geeft, zich niet met de opgegeven taak bezighoudt of 'pubergedrag' vertoont, heeft geen invloed op de kwaliteit van de observaties. Dit blijkt uit de bovengenoemde transcripties van de video-opnames, die enerzijds veel tijd in beslag nemen, maar anderzijds voor de weergave worden gebruikt van de realisatie of juist van het ontbreken van een bepaald kwaliteitskenmerk van de voor de NVT-doeleinden aangepaste taxonomie (zie 3.3 hieronder).

Deze transcripties voegen een nieuwe dimensie toe aan de beschrijvingen van de pijlers van ons curriculumonderzoek, die mede door deze expliciete weergave van de opbrengsten van het locatieonderzoek tot een overzichtelijk en gestructureerd

geheel worden verwerkt. In dit verband dient opgemerkt te worden dat deze transcripties bovendien een belangrijke rol spelen in de communicatie tussen de onderzoeker en zijn begeleiders. Dit heeft te maken met het feit dat het beeld van de onderzochte NVT-instellingen in verschillende stappen is gemaakt, waarbij de weergave van de data steeds in herhaaldelijk wederzijds overleg is gepreciseerd. Op deze wijze proberen wij het risico te minimaliseren dat de opbrengsten van het locatieonderzoek in onze beschrijvingen subjectief of zelfs verkeerd weergegeven zouden worden.

Bij het maken van deze beschrijvingen van de afzonderlijke NVT-instellingen is zo veel mogelijk grote nadruk gelegd op de *triangulatie van de data*. Deze triangulatie zou vooral met betrekking tot de didactische aanpak van de docent nog verder bevorderd kunnen worden door het herhalen van het locatieonderzoek en ook door het voorleggen van de finale versie van de beschrijving van de NVT-instelling aan de betrokken collega's. Van deze wijze van het valideren van de verworven data is echter in beide gevallen afgezien wegens de belasting van de docenten aan de onderzochte NVT-instellingen. Hierbij heeft ook de uitvoerbaarheid van dit curriculumonderzoek een rol gespeeld. De derde fase is namelijk zo tijdrovend gebleken, dat vele docenten wier colleges in het kader van het locatieonderzoek zijn geobserveerd en tijdens de interviews zijn besproken, niet meer verbonden zijn aan de bewuste NVT-instelling.

Taxonomie didactische aanpak van de docent

Voor de analyse van het waargenomen curriculum dient een aangepaste vorm van de taxonomie didactische aanpak van de docent (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS). Deze is opgesteld voor het voortgezet onderwijs in Nederland en bevat een serie kwaliteitskenmerken/indicatoren waarbij vijf domeinen onderscheiden worden: *pedagogisch handelen*, *instructie en klassenmanagement (effectief onderwijs)*, *vakdidactisch handelen*, *bevorderen actief leerproces* en *rekening houden met verschillen (differentiëren)*. Bij *pedagogisch handelen* wordt door middel van zeven indicatoren bijvoorbeeld het gedrag en taalgebruik van de docent ten opzichte van de studenten beoordeeld. De tien kwaliteitskenmerken van het domein *instructie en klassenmanagement (effectief onderwijs)* gaan naast de duidelijkheid van de instructies van de docent bijvoorbeeld over de opbouw van de les en zijn onderverdeeld in drie categorieën: structuur, proces en (huis)werk. Ook in het domein *vakdidactisch handelen* dienen er tien kwaliteitskenmerken voor het beoordelen van bijvoorbeeld de proportie van het doeltaalgebruik bij de docent, het geven van communicatief onderwijs of het geven van functioneel grammaticaonderwijs. Het domein *bevorderen actief leerproces* biedt zes indicatoren voor het beoordelen van hoe stimulerend de leeromgeving is. Hierbij wordt aandacht geschonken bijvoorbeeld aan hoe de docent de leeractiviteit bij de studenten stimuleert of voor taakgerichte interactie tussen de leerders zorgt. Het laatste domein *rekening houden met verschillen (differentiëren)* bevat dan vijf indicatoren die onder andere over het verstrekken van extra ondersteuning voor zwakke studenten gaan. Al deze indicatoren worden door de INSPECTIE VAN HET

ONDERWIJS op grond van een observatie van de helft van een specifieke les van 45 minuten beoordeeld.

Deze taxonomie is enigszins aangepast om haar toepasbaar te maken voor het universitaire onderwijs NVT in Centraal-Europa. Deze aanpassing betreft het uitbreiden van sommige indicatoren en het bespreken van de relevantie van andere indicatoren voor de NVT-situaties. Een toelichting op deze wijzigingen vormt een onderdeel van het complete overzicht van de vijf genoemde domeinen, voorzien van interpretatie van de beoordeling van de afzonderlijke indicatoren zoals opgenomen in de bijlage F.

De primaire reden voor het gebruik van deze voor de NVT-situatie aangepaste taxonomie is het feit dat deze bij uitstek voor het beschrijven van het onderwijs dient. Zij biedt aanwijzingen voor de onderdelen van de didactische aanpak, die de grondslag van de beschrijvingen van de onderzochte NVT-instellingen vormen. Aangezien dit curriculumonderzoek echter over de goed presterende NVT-instellingen uit de Centraal-Europese regio gaat, ligt de nadruk op het creëren van een duidelijk beeld wat een onderlinge systematische vergelijking mogelijk maakt. Hierbij dient opgemerkt te worden dat het niet de bedoeling is om de NVT-instellingen onderling te waarderen en aan te geven, welke beter is. Deze effectieve NVT-instellingen zijn namelijk al op hun hoge kwaliteit zoals aangegeven door goede prestaties op het laagste niveau van het CNaVT-examen uitgezocht (zie paragraaf 3.1). Het doel is om na te gaan hoe de effectiviteit tot stand gekomen is in verhouding tot de drie pijlers, waarvan we weten dat ze belangrijk zijn.

De taxonomie is gemaakt voor het observeren en beoordelen van lessen van 50 minuten. Maar wij hebben haar toegepast op het complete weekonderwijs aan de studenten in het eerste studiejaar. In sommige gevallen zijn zelfs parallelle groepen studenten geobserveerd. Het weekonderwijs houdt op alle extramurale instellingen Nederlands een serie colleges in, die op één NVT-instelling na door meerdere docenten worden gegeven. De motivatie voor het observeren van het weekonderwijs is het feit dat dit de enige tijdspanne is, waarover de zeer verschillende curricula en afzonderlijke cursussen te vergelijken zijn. Op deze wijze kan een zo precies mogelijke beschrijving van de didactische aanpak van de specifieke docenten worden gegeven.

De taxonomie bevat veel indicatoren. Sommige indicatoren vallen op als ze gerealiseerd worden, andere indicatoren vallen pas op, als in hun verband negatief gedrag wordt geobserveerd. Hoewel het telkens om een momentopname gaat, is het belangrijk dat deze taxonomie ons in staat stelt om systematische beschrijvingen te geven van het onderwijs aan de zes NVT-instellingen en om hun onderling te kunnen vergelijken. Daarmee zijn we in staat om beelden te creëren van het onderwijs, waaraan andere mensen zich kunnen spiegelen. Als de uitkomsten van dit curriculumonderzoek voor de docenten werkzaam op de (niet) onderzochte NVT-instellingen als een inspiratiebron zullen dienen, kan er hopelijk iets gedaan worden aan de versnippering, die vaak op historische gronden is ontstaan en in de praktijk inhoudt, dat de docenten vaak opnieuw het wiel moeten uitvinden, ook wanneer er bij de 'buren' al relevante ervaring en deskundigheid aanwezig is.

4. NVT-INSTELLING 4

4.1 *Organisatorische inbedding*

NVT-instelling 4 biedt het vak Nederlands vanaf 1989 aan. Toen is er bij deze instelling een lectoraat Nederlands ingesteld. In de beginperiode werd dit lectoraat geleid door een moedertaalspreker van het Nederlands, die het in 1996 aan een oudstudent heeft overgedragen. Deze twee docenten werken nog steeds op allerlei andere gebieden samen. De volledige zorg voor alle zaken die met het functioneren van deze NVT-instelling te maken hebben, rust op de schouders van de huidige docent. Tijdens ons interview beschrijft deze niet-moedertaalspreker van het Nederlands haar visie over de toekomst als *“het opbouwen van een soort uitgebreid lectoraat, zodat ik niet meer alle colleges zelf hoeft te geven en met één of meer collega’s kan overleggen”*. Officieel betreft het aan deze NVT-instelling echter nog steeds een één-persoons-lectorat. Dat er ondanks deze beperking veel meer gebeurt dan alleen het aanbieden van een taalcursus Nederlands, is te danken aan de enorme inzet van deze docent. Anderzijds brengt deze sterke afhankelijkheid van de hele NVT-instelling van één persoon aanzienlijke risico’s met zich mee. Wanneer de docent bijvoorbeeld dankzij haar expertise een gastverblijf aan een buitenlandse universiteit aangeboden zou krijgen of onverhoopt omwille van andere familie-/gezondheidsredenen zou uitvallen, is er niemand die het lectoraat over kan nemen. In zo’n situatie dreigt de in de laatste jaren verworven expertise verloren te gaan en zou uiteindelijk ook het voortbestaan van deze NVT-instelling bedreigd worden.

Het onderwijs Nederlands dat sinds het jaar 2008 als een tweejarige bachelor- en éénjarige masterstudie is opgezet, heeft een ontwikkeling ondergaan van een geïsoleerde taalcursus voor studenten van andere studies tot een bijvakstudie “Nederlands als tweede vreemde taal” voor de hoofdvakstudenten Engels en Duits. Dit is het resultaat van de algemene ontwikkelingen in de hoofdvakcurricula, waarmee de docent niet echt blij is, omdat ze haar minder ruimte voor haar werk bieden. Voorheen studeerden de studenten namelijk een combinatie van twee gelijkwaardige vreemde talen. Onder het nieuwe systeem studeert men maar één taal en de “tweede vreemde taal” wordt slechts twee jaar als bijvakstudie aangeboden. Daarnaast blijven de colleges van de bijvakstudie toegankelijk ook voor andere studenten die het Nederlands uit interesse volgen – de “niet-ingeschreven keuzevakstudenten”.

Met het oog op de situatie op de arbeidsmarkt en de situatie bij de faculteit heeft de docent afgezien van het oorspronkelijke plan om een hoofdvakstudie op te bouwen. Tot dit besluit is ze gekomen na uitgebreid overleg met haar collega Zweeds, die met een soortgelijke situatie te maken had. De voornaamste redenen zijn, dat het *“onverantwoord is om elk jaar bijvoorbeeld vijftien afgestudeerde hoofdvakstudenten Nederlands op de arbeidsmarkt te zetten, waar in principe slechts vraag naar tolken en vertalers is”* en dat *“bovendien de pogingen om met de eigen faculteit en de Nederlandse ambassade te overleggen over de uitbreidingsmogelijkheden niet al te succesvol verlopen zijn”*. Deze NVT-instelling blijft dus het Nederlands aanbieden als *“een goede optie om naast andere talen te studeren”*. Hiertoe heeft volgens de docent ook bijgedragen dat de hoofdvakstudenten Engels en Duits in het nieuwe

systeem naast het Nederlands en Zweeds ook voor bijvoorbeeld het Frans, het Spaans of het Portugees als hun “tweede vreemde taal” kunnen kiezen.

Beschrijving docenten, hun beleid en hun omgaan met studieresultaten

De docent heeft binnen haar NVT-instelling geen directe collega's. Dit brengt met zich mee dat ze voor overleg contact moet zoeken met collega's van andere talen binnen de eigen faculteit of met neerlandici daarbuiten. Deze geïsoleerde positie heeft tot gevolg dat de docent erg veel moeite moet doen om het lectoraat draaiend te houden. Toch, of misschien juist daardoor staat ze altijd open voor nieuwe impulsen en organiseert ze diverse evenementen. Afhankelijk van de beschikbare financiële middelen nodigt ze bijvoorbeeld elk semester één gastdocent uit, organiseert ze herhaaldelijk auteurslezingen, internationale studiedagen Nederlands en verschillende culturele evenementen zoals Nederlandse filmavonden en vertaalworkshops. Daarnaast is de docent ook projectleider geweest voor haar land in het kader van het EU project “*EU Cultuur 2000 (European Literature Heritage in Context)*” en is ze al jaren landelijk coördinator van het uitwisselingsprogramma voor de studenten en docenten uit Midden- en Oost-Europa *CEEPUS*.

De docent heeft een hele brede onderzoeksinteresse. Dat blijkt uit haar aandacht voor: contrastieve analyse van haar moedertaal met het Duits, Engels en Nederlands, lexicologie en lexicografie, Nederlandse cultuur en literatuur en de vergelijking van de identiteit van haar geboorteland met de Nederlandse/Vlaamse identiteit. Daarnaast heeft ze in 2007 in haar eentje het woordenboek Nederlands-moedertaal van de docent uitgebracht, waarvan het eerste exemplaar ter gelegenheid van het staatsbezoek aan de toenmalige kroonprins Willem-Alexander en prinses Máxima is uitgeleerd.

Aangezien de docent geen directe collega's binnen haar NVT-instelling kent, heeft ze binnen de universitaire regels grote vrijheid in het beleid en de wijze van omgaan met de studieresultaten. Ze hoeft dan ook niet allerlei beleidsdocumenten te produceren, waarin ze het beleid voor zichzelf verantwoordt. Deze situatie brengt een grote mate van vrijheid in de keuze van onderwijsmateriaal, bronnen en aanpak met zich mee. Toch geeft de docent in het interview aan dat, hoewel ze er goed mee om kan gaan, ze het niet ideaal vindt.

Interview met de docent

“Ik ben dus nog steeds alleen. Ik heb geen collega ... Ik voel me heel eenzaam. Ik wil heel graag dingen bespreken, ben ik soms niet zo zeker van ... Sommige dingen vallen natuurlijk wel met de tijd en ervaring mee ...”

Met dezelfde flexibele houding reageert de docent op vragen/fouten van haar studenten en overige zaken die zich in de onderwijspraktijk voordoen. In zulke situaties wijkt ze af van de tevoren geplande college-inhouden en maakt ze gebruik van haar expertise op het NVT-gebied, maar ook van haar rijke didactische ervaring, die ze in de loop der jaren vaak met vallen en opstaan heeft verworven. In het interview geeft de docent aan dat ze in haar onderwijs één algemeen streefdoel heeft: “*het geven van*

beter en plezieriger onderwijs voor de studenten en voor mijzelf". Dat probeert ze te realiseren door continu de inhoud van haar colleges en ook haar didactische aanpak te herzien. Het enige kader waarin al haar activiteiten moeten passen, zijn de gebruikelijke algemene regels op universitair niveau betreffende de structuur en de lengte van het academische jaar, de regels met betrekking tot de toetsing en het systematisch vastleggen van evaluatiegegevens in een elektronisch studenten-volgsysteem.

Het is de taak van de docent om zelf er voor te zorgen dat haar evaluatie van de studenten zonder problemen verloopt en dat de toetsing, zoals aanbevolen in de vakliteratuur, niet alleen eerlijk en evenwichtig is, maar vervolgens ook consequenties voor haar didactische aanpak heeft. Het laatste doet ze zeer intensief; het loopt als een rode draad door haar onderwijspraktijk. Hoe succesvol ze hierin is, blijkt uit de reacties van de studenten tijdens haar colleges. Uit de observaties van de colleges en de interviews blijkt dat de studenten haar colleges met heel veel enthousiasme volgen.

Randvoorwaarden met invloed op de didactische aanpak

De docent geeft beide collegeblokken in het 1^e studiejaar Nederlands in 'geleende' college ruimtes opgezet in de U-vorm, die niet als vaklokaal zijn ingericht. Ze beschikt in voldoende mate over kwalitatief goede technische middelen en hoeft haar colleges niet op ongunstige tijdstippen te geven. Haar kantoor ligt niet te ver van de onderwijsruimtes, maar ze moet dat wel met vier andere collega's delen, ook lectoren kleinere vreemde talen en/of docenten met een deeltijdaanstelling aan de universiteit. Er is geen bibliotheek Nederlands, evenmin is er ondersteunend personeel beschikbaar.

Beschrijving doelgroep

Zoals hierboven in 4.1 vermeld staat, mogen naast de hoofdvakstudenten Engels en Duits die het jaarlijks geopende bijvakcurriculum *Nederlandse Taal en Cultuur* als een "tweede vreemde taal" kunnen kiezen, ook andere studenten de colleges als een "niet-ingeschreven keuzevak" volgen. Deze laatste groep studenten die het Nederlands ter uitbreiding van hun talenpakket volgen, vormen de laatste jaren de grote meerderheid in de groepen, die gemiddeld vijftien à twintig studenten tellen. Dit heeft volgens de docent te maken met het uitbreiden van de keuze van de "tweede vreemde taal" van het Nederlands en Zweeds met bijvoorbeeld het Frans, Spaans en Portugees. De studenten beginnen aan hun bij- of keuzevak-studie Nederlands zonder voorkennis van het Nederlands, nadat ze het eerste studiejaar aan hun hoofdvak succesvol hebben afgerond.

De studenten leggen voorafgaand aan hun NVT-studie geen toelatingsexamen in welke vorm dan ook af, maar schrijven zich gewoon voor de studie in. Daarom weet de docent het specifieke aantal studenten pas aan het begin van elk academisch jaar. De doorslaggevende factor voor de toelating tot de colleges is het aantal beschikbare plaatsen. Als optimaal beschouwt de docent groepen van maximaal twintig studenten, maar indien nodig is ze bereid tot aanpassingen om Nederlands aan grotere

groepen te geven. Zo zaten bijvoorbeeld in haar eerste docentenjaren geregeld bijna veertig studenten bij haar in de klas. Ze was toen heel verbaasd dat er tegen haar verwachting in nauwelijks studenten tijdens het academische jaar afgevallen zijn. Bovendien slaagden de studenten voor het CNaVT-examen, en dat was voor hen een uitstekende motivatie om verder te gaan met het Nederlands. Hoewel ze volgens de docent met het certificaat op het laagste niveau praktisch gezien niet veel kunnen, waren ze heel trots dat ze al na zeven maanden na het begin van het leren van Nederlands een internationaal certificaat Nederlands konden tonen. Met deze positieve ervaringen in het achterhoofd zou de docent slechts in het uiterste geval overwegen om een selectie voor de toelating van de studenten toe te passen. Dit is echter nog nooit voorgekomen.

De groep studenten in het eerste studiejaar Nederlands is homogeen wat hun moedertaal betreft met uitzondering van één buitenlandse student, die aan deze NVT-instelling in het kader van het programma voor de studentenmobiliteit *CEEPUS* studeert. Over hun motivatie voor de studie is met een deel van de studenten gesproken tijdens een interview. De zeven geïnterviewde studenten blijken zeer uiteenlopende beweegredenen te hebben om het Nederlands te kiezen. De ene student volgt het Nederlands in het kader van haar bijvakstudie als “tweede vreemde taal” en bij haar medestudenten spelen de volgende factoren een belangrijke rol: eigen ervaring met Nederland en de Nederlandse cultuur, relatie met een Nederlandse partner, plannen om komend semester in Antwerpen te studeren, toeval (één student heeft een Nederlandse film gezien, een andere wil achterhalen waarom ze volgens haar docent Duits een Nederlands accent heeft), nieuwsgierigheid over de bekende stereotypen en interesse in het leren van vreemde talen. Bovendien blijkt, dat ze buitengewoon gemotiveerd zijn voor de cursus Nederlands. Dit ligt volgens hen grotendeels aan de enthousiaste aanpak van hun docent.

4.2 *Inhouden van het curriculum*

Tijdens ons locatieonderzoek zijn beide collegeblokken van 150 minuten - bestaande uit drie colleges van 45 minuten en een pauze van 15 minuten - geobserveerd, die de docent in het kader van de bij-/keuzevak-cursus in het eerste studiejaar Nederlands geeft. In totaal omvat deze cursus 180 werkcolleges van 45 minuten. Deze werkcolleges worden gegeven in zestig dagen verspreid over twee semesters. Het academische jaar duurt van 1 oktober tot en met 30 september en bevat 30 college- en 18 examenweken. De collegeweken omvatten in totaal zeven kalendermaanden en houden voor de studenten in combinatie met hun overige studie in totaal 20 à 30 contacturen van 45 minuten. De examenweken vallen in de maanden juni, juli, september, januari en februari. Volgens de schatting van de docent moet een gemiddelde student aan de voorbereiding drie uur per week besteden. De totale tijdsinvestering voor de studenten Nederlands is dus 8 uur, wat precies overeenkomt met één werkdag per week.

De collegeblokken zijn niet verkaveld in aparte cursussen zoals fonetiek, grammatica, realia/kennis land en volk en dergelijke, maar deze zijn onderdelen van een geïntegreerd programma. Dit alles moet bijdragen tot het verwezenlijken van het

hierboven geformuleerde algemene doel: *“Het geven van - zowel voor de studenten, als ook voor mezelf - beter en plezieriger onderwijs”*. De docent geeft in ons interview aan dat ze taalverwerving als haar voornaamste taak beschouwt, maar dat de taalverwerving in haar benadering onlosmakelijk met cultuur verbonden hoort te zijn. Om deze reden integreert ze verschillende culturele elementen zoals film, muziek, literatuur en kunst systematisch in haar colleges.

Interview met de docent

“Ik geef de studenten taalverwerving – dat is mijn belangrijkste taak. Maar je kan een taal nooit zonder cultuur leren – soms is het bijna belangrijker dan de taal zelf. Ik geef dus een beetje literatuur, kunst, eigenlijk van alles ... het is een mengelmoes ... je begrijpt wel wat ik bedoel, he? Met films daarbij, met heel veel extra activiteiten ...”

De mate waarin dit gebeurt, staat niet nader gespecificeerd in het theoretische curriculum, dat onder andere voor accreditatiedoeleinden gebruikt wordt. Dit vrij compacte maar tegelijkertijd ook betrekkelijk algemene document bevat namelijk op het inhoudelijk gebied naast de toelichting van de toetsing²¹ ook een selectie van de te behandelen onderwerpen en een verwijzing naar het belang van Nederlandstalige kinder- en jeugdliteratuur.

In het eerste studiejaar moeten al deze elementen volgens het theoretische curriculum leiden tot *“het behalen van een taalniveau, dat voor succesvolle communicatie in een vreemde taal noodzakelijk is.”* Deze moet volgens dit document op *“adequate kennis van grammatica en woordenschat gebaseerd zijn, die de studenten horen te verwerven en correct toe te passen... Omdat correcte uitspraak vanaf het begin een belangrijke rol bij het leren van een nieuwe vreemde taal speelt, wordt deze op thematische gronden intensief geoefend ... Voor het gehele proces staat het ontwikkelen van zowel productieve (spreek- en schrijfvaardigheid), als receptieve (luister- en leesvaardigheid) vaardigheden centraal.”*

De specifieke inhoudelijke keuzes van de docent weerspiegelen haar grote flexibiliteit en het continu zoeken naar verbeteringen voor haar onderwijs in de vorm van het herzien van haar leerboek- en materiaalkeuzes: de docent heeft in de periode na het locatieonderzoek haar toemalige keuze voor de leergang *Help! 1* (zie de motivering in onderstaande transcriptie van ons interview) als chronologische en inhoudelijke basis van haar geïntegreerde cursus opnieuw grondig herzien. Volgens de geactualiseerde informatie van de website van deze NVT-instelling heeft de docent namelijk deze leergang in het eerste studiejaar waarin de studenten het streefniveau

²¹ *Het algemene toetsingskader houdt in, dat er gedurende het hele jaar de regelmatig ingeleverde en goed uitgewerkte huiswerkopdrachten en opstellen samen met de aanwezigheid in de colleges en gesprekvaardigheid een rol spelen. In het einde van de cursus is er een toets, die over het verstaan van een luistertekst en over grammaticale competentie gaat. Het eindcijfer is een som van de deeltcijfers en alleen een voldoende eindcijfer maakt het mogelijk om naar het tweede jaar door te stromen. Als één van de mogelijke meetinstrumenten dient het CNaVT-examen, zowel het vroegere CNaVT-EK niveau, als ook het huidige CNaVT-PTIT profiel.*

A2 (ERK) horen te behalen en de mogelijkheid krijgen om het *CNaVT-PTIT examen* af te leggen²², vervangen door de methode *Taal Vitaal*. Dit lijkt een logisch gevolg van de kritische opmerkingen over de inhoud en opzet van *Help! 1*, die de docent aan het einde van de onderstaande transcriptie maakt.

Interview met de docent

“Ik heb de eerste vier jaar *Code Nederlands* gebruikt in het 1^e en 2^e jaar (met de 3^e jaars werken wij al sinds altijd met *Help! III*) ... maar ik was met *Code Nederlands* altijd al heel ontevreden – ik heb ontzettend veel aanvullend materiaal verzameld in de loop van de jaren. En toen ging ik zelf op zoek naar een andere methode ... En hoe gek dat klinkt – ik heb zelfs een paar maanden met de methode *Levend Nederlands* gewerkt – dat zijn driloefeningen. Die heb ik één semester lang gebruikt. Mijn bedoeling was om deze alleen in het 1^e semester te gebruiken om de studenten zo snel mogelijk te laten beginnen met spreken. En daarna ben ik overgeschakeld naar *Code Nederlands* – dat was in 1999-2000. Ik heb de methode *Levend Nederlands* dan niet meer gebruikt. En toen wilde ik iets nieuws hebben ...”

“En toen ben ik bij de nieuwe versie van *Help! 1* terechtgekomen. Ik vond het niveau hoger en ook de grammatica beter bewerkt. De studenten waren er heel erg blij mee, want ze hebben EEN BOEK. Diegenen, die zowel met *Code Nederlands* als ook met *Help* hebben gewerkt, vonden het heel goed... maar ik ben er zelf stéeds meer ongelukkig mee. Ten eerste zijn de luisterteksten ontzettend saai – ik vind ze saai. En ook de wijze, hoe ze zijn opgenomen, begrijp ik niet ... meerdere luisterteksten onder één nummer op de CD zetten... daar geef ik gewoon geen commentaar op ... dat zouden ze gewoon niet mogen doen, vind ik ...”

Hoewel de docent aangeeft dat de studenten het prettig vinden, als er één specifiek leerboek als inhoudelijke en chronologische basis van de cursus gebruikt wordt, past ze de methodes nooit volgzzaam toe. Haar didactische ervaringen, intuïtie en de beschikbare materiaalbronnen vormen de basis voor het aanpassen en/of aanvullen van deze basis met eigen materiaal. Hiernaast speelt het constant zoeken naar nieuwe en meer effectieve onderwijsstrategieën/-materiaal een rol.

Het volgende fragment van ons interview laat zien dat ook de variatie van de materiaalbronnen voor de docent zeer belangrijk is; ze werkt zeer eclectisch en maakt naast reguliere leerboeken ook gebruik van authentiek materiaal. Hierdoor probeert ze het leerproces voor iedereen plezierig te houden. Tot het authentieke materiaal behoren verschillende krantenartikelen en ook Nederlandstalige liedjes. De liedjes zijn deels afkomstig van de leergang *Nederlied*; daarnaast haalt de docent ze met het

²² In het tweede studiejaar (streefniveau B1-ERK, mogelijkheid om het CNaVT-PMT profiel af te leggen) gebruikt de docent volgens deze actuele bronnen de methode *Niet vanzelfsprekend*. In het derde studiejaar - sinds 2008 vormen de cursussen *Cultuurkunde van België en Nederland in het wintersemester* (streefniveau B2-ERK) en *Nederlandse taal en de inleiding in de moderne Nederlandse literatuur in het zomersemester* (streefniveau C1-ERK, mogelijkheid om het CNaVT-PTHO) onderdelen van de éénjarige masterstudie - wordt de methode *Help! 3* toegepast.

oog op een specifieke groep studenten uit haar lievelings-CD's of eventueel uit actuele hitparades.

Interview met de docent

“Maar toch heb ik de indruk, dat in *Help! 1* wat meer en moeilijkere teksten in staan dan in *Code Nederlands* ... maar ik merk nu, dat ik voornamelijk extra aanvullend materiaal gebruik ... ik werk heeeeeeeel erg eclecticisch ... ik kan heel moeilijk kort zeggen, hoe dat in elkaar zit ... ik heb bijvoorbeeld *Taal vitaal* – die gebruik ik ook veel (soms voornamelijk dat ... soms enkele weken alleen dat... dat hangt ook het vocabulair af + het zijn ook leuke luisterteksten) ... *Code Nederlands* gebruik ik ook nog steeds – soms ga ik dus terug naar *Code Nederlands*... En wij hebben ook nog leuke oefenboeken, bijvoorbeeld *Beeldtaal* ... verschillende grammaticale oefeningen ... *Regelrecht* gebruik ik heel veel – wij nemen alle grammaticale hoofdstukken van beide boeken (1 en 2) af ... en de krantenartikelen natuurlijk...”

“Liedjes gebruik ik natuurlijk ook ... liedjes vind ik heel belangrijk ... en wat ik heb aan liedjes ... ik heb *Nederlied* ... maar als ik naar Nederland ga, dan koop ik altijd eigen materiaal... Ik heb vroeger heel veel van *Herman van Veen* gedaan... en dat doe ik eigenlijk nu niet meer... ik doe altijd iets, wat ik ook zelf leuk vind ... ik heb bijvoorbeeld vrij veel van *BLÖF*, *DIJK* gedaan ... en dan bij de *Nederlandse pijl* vinden vrij veel ... zelfs *Marco Borsato* hebben wij gedaan ... ik had ooit een groep, die ontzettend dol was op *Marco Borsato* - die gingen huilen bij zijn liedjes ... maar ik kan me nu niet meer aanzetten met *Marco Borsato* bij de 2^e jaars ... dus ik heb heel veel Nederlandse CD's thuis ...”

4.3 *Didactische aanpak*

Om de didactische aanpak van de docent in kaart te brengen beschrijven wij in deze paragraaf de helft van het weekonderwijs aan de studenten in het eerste studiejaar, dat wil zeggen het verloop van één gehele collegeblok van 150 minuten (pauze van 15 minuten inbegrepen), dat vele karakteristieke lessituaties bevat. Na een algemene schets van de typerende kenmerken van de didactische aanpak van de docent, die in de elfde collegeweek van het wintersemester zijn geobserveerd, beschrijven wij de afzonderlijke episodes in de chronologische volgorde en voegen wij er ook sommige andere elementen uit het andere collegeblok aan toe.

Voor deze docent is typerend dat ze er veel aandacht aan besteedt dat de studenten de leerstof, nieuwe woorden en grammaticale verschijnselen goed begrijpen. Bovendien doet ze veel moeite om de leerstof in een context te plaatsen, die voor haar studenten herkenbaar en begrijpelijk is (zie bijvoorbeeld de episode “Woordenschat” hieronder). Om dit te realiseren bespreekt ze de betekenissen, inhouden en structuren van de taaluitdrukkingen met haar studenten systematisch in de doeltaal. Ook de instructies worden in de doeltaal gegeven. De docent ondersteunt bovendien haar uitleg vaak met het gebruik van het bord en wanneer nodig gebruikt ze de moedertaal van de studenten. Deze vaste strategie, waarbij ze soms ook verwijst naar de kennis van het Engels en/of het Duits bij haar studenten, past ze niet alleen toe wanneer de studenten om feedback vragen. In vele gevallen gebeurt dit als de docent op

grond van haar didactische ervaringen verwacht dat een bepaalde taaluitdrukking/-structuur voor de studenten moeilijk zou kunnen zijn (dit “aanvoelen” gebeurt bijvoorbeeld bij de episode “Luisteren” hieronder). Deze aanpak brengt vaak verschillende vormen van improvisatie met zich mee - de docent wijkt af van de geplande lesinhouden, verwijst terug naar de reeds besproken stof of kondigt aan dat het pas in de toekomst aan bod komt.

Daarnaast probeert de docent zeer systematisch ervoor te zorgen, dat de studenten zich in haar colleges prettig voelen. Bij de opening van haar college begroet ze de studenten. Daarna werkt ze de aanwezigheidslijst van de studenten bij en regelt ze de overige administratieve zaken. Ook tijdens de inhoudelijke episodes en bij het afronden van haar college benadert ze de studenten op een vriendelijke wijze. Om de betrokkenheid van de studenten te verhogen, vraagt ze de studenten om zich over de kwaliteit van het gebruikte materiaal uit te spreken (zie bijvoorbeeld de episode “Dictee” hieronder).

De eerste episode “Dictee” neemt 15 minuten in beslag en houdt het dicteren van vier losse zinnen in zoals “*Er gaat niets boven een lekkere groentesoep met pannenkoeken erbij*”²³, die verwijzingen naar culturele elementen bevatten. Na één keer voorlezen worden ze in verschillende delen opgesplitst, langzaam voorgelezen en indien nodig opnieuw herhaald. Dan projecteert de docent deze zinnen met behulp van het overheadprojector op de muur van het klaslokaal en de studenten controleren zelf hoeveel fouten en welke fouten ze gemaakt hebben. Ze bespreken de teksten eerst in groepjes van twee à drie en wanneer ze daarbij iets te luidruchtig worden, vraagt de docent hun aandacht en bespreekt de zinnen met de hele groep. Naast uitleg van nieuwe of moeilijke woorden zoals “pannenkoek”, waarbij naast het bord soms ook de moedertaal wordt gebruikt, komt in deze feedbackronde het nabespreken van de functie van het grammaticale verschijnsel *er* aan bod. Dit gebeurt aan het einde van deze episode, wanneer de studenten de mogelijkheid krijgen om zich over de moeilijkheidsgraad van het dictee uit te spreken. De docent rondt deze episode af met de vaststelling dat sommige fouten van de studenten minder ernstig zijn dan andere.

De episode “Luisteren” duurt 39 minuten en betreft het openingsgedeelte van les 6 in de leergang *Help! 1*, dat uit drie luisterteksten en de bijhorende (in-vul)oefeningen bestaat (zie ook de algemene toelichting van dit leerboek in bijlage E). De docent vraagt een student om de titel van de luistertekst “Gefeliciteerd” voor te lezen en verwijst naar eerdere lessen waar ze dit onderwerp met haar studenten al heeft besproken. De docent herinnert haar studenten aan de culturele verschillen tussen hun land en Nederland op het gebied van elkaar feliciteren.

²³ De overige drie zinnen zijn: b/ “*Kom je overmorgen naar m’n feestje? Sorry, ik kan niet. Ik heb het zo druk en m’n fiets is stuk*”, c/ “*Het is al kwart over vijf en Karel moet nog een cadeautje kopen voor zijn vriendin, die vandaag jarig is*”, d/ “*Frans vindt Frans moeilijk en Nederlands heel makkelijk*”.

Episode “Luisteren”

Een student leest op verzoek van de docent de titel van de luisteroefening “Gefeliciteerd” voor. De docent verwijst naar vroegere lessen, waardoor ze het onderwerp in context plaatst. Ze stelt aanvullende vragen over wanneer, wie, hoe en met wat mensen elkaar kunnen feliciteren. Ze stipt bovendien een cultureel verschil aan tussen de gewoontes in haar land en in Nederland, want in haar land feliciteren mensen elkaar niet met verjaardag van hun gezinsleden zoals het in Nederland gebruikelijk is (voorbeeldsituatie: op een verjaardagsfeestje van Peter: Jan, gefeliciteerd met je broer Peter.)

In de veronderstelling, dat het onderwerp “feesten” voor haar studenten interessant zou kunnen zijn, vraagt de docent of de studenten van feestjes houden en wat hun ervaringen zijn. Tijdens deze discussie komen nieuwe woorden en ook grammaticale verschijnselen zoals scheidbare werkwoorden en meervoudsvormen van de zelfstandige naamwoorden aan bod, die de docent volgens haar standaardprincipes behandelt (zie het begin van deze paragraaf).

Episode “Luisteren”

De docent nodigt haar studenten uit tot een discussie door middel van een reeks vragen aan ze te stellen, die de studenten actief en ook in het onderwerp geïnteresseerd maken, bijvoorbeeld *Houden jullie van feestjes? Wanneer geven jullie een feestje? Wie komt er naar een feestje? Ze gaat adequaat op de reacties van de studenten in en levert ook commentaar (Ik zie dat jullie niet zo erg enthousiast over feestjes zijn...)*. Dankzij het gebruik van het schoolbord slaagt ze erin om uitgebreid nieuwe woorden (*een feestje organiseren/geven/houden, oud en nieuw, verjaardags-, afstudeer-, bruiloftsfeest, etc.*) en zelfs sommige grammaticaverschijnselen te behandelen. Dit betreft scheidbare werkwoorden (*uitnodigen*), waarbij de docent echter gelijk een opmerking maakt, dat ze wegens het tijdens de les met de studenten gehouden interview pas volgende week in de grammatica uitleg aan bod zullen komen.

De docent schetst ook de situatie waarop de drie luisterteksten gebaseerd zijn. De studenten vullen al tijdens de eerste luisterronde de ontbrekende woorden in de gantekst in. Vervolgens komt de bespreking van de luistertekst aan de hand van verschillende begripsvragen aan bod. Dit combineert de docent met eigen commentaar en indien nodig koppelt ze hieraan een samenvatting in de moedertaal. Haar improvisatievermogen komt van pas, wanneer ze bij de tweede luistertekst gebruik maakt van een studente die een langere periode in Nederland heeft doorgebracht en haar ervaringen met cultuurverschillen met haar collega's kan delen.

Episode “Luisteren”

Dezelfde aanpak hanteert de docent ook voor de 1^e luisterronde van fragment 2. Hierbij verwijst ze onder andere naar het culturele verschil betreffende ontmoetingen (de Nederlandse gewoonte om elkaar drie keer te kussen ten opzichte van in het eigen land niet aanwezige vaste gewoontes op dit gebied).

Hierdoor kunnen onduidelijkheden ontstaan over hoeveel keer het eigenlijk hoort).

De docent maakt bovendien gebruik van een student die zes maanden in Nederland heeft gezeten en eigen ervaringen met verjaardag vieren (met appeltaart die deze student tot in detail beschrijft en vergelijkt met de in het land gebruikelijke soorten taart) kan delen. Tijdens de gedetailleerde bespreking van nieuwe woorden in het kader het reconstrueren van de luistertekst geeft de docent ook commentaar op de poging van de auteurs van *Help! 1* authentiek te zijn door middel van sommige mensen “buitenlands” te laten praten, dus met een buitenlands accent. Dit vindt zij niet al te geslaagd.

Vervolgens relateert de docent de inhoud van de luistertekst (verjaardagsfeest van iemand die 22 wordt) aan de gemiddelde leeftijd van de studenten, waardoor een spontane en ontspannen discussie ontstaat. Daarna checkt de docent of er nog onbekende woorden in de transcriptie van de luistertekst staan. Naar aanleiding van vraag van de ene buitenlandse studente legt ze het woordje *anders* eerst in de doeltaal uit en vervolgens vat ze het samen in het Engels.

Na alle luisterrondes lezen de studenten de transcripties van de luisterteksten in het leerboek. Daarna bespreken ze de nieuwe woorden onderling in groepjes. De docent is bereid om ze hiermee te helpen. Na enige tijd vraagt ze de studenten om in een soort rollenspel de luisterteksten voor te lezen. De docent geeft pas na de voorleesbeurten haar feedback betreffende sommige intonatie-/uitspraakfouten. Daar koppelt ze de uitleg van (nieuwe) grammaticale verschijnselen aan. De afsluiting van de episode dient tevens als overgang naar de volgende episode, die over de woordenschat betreffende familierelaties gaat.

Ook de episode “Woordenschat” komt uit de leergang *Help! 1*. Deze duurt 15 minuten en wordt door de docent geopend met het bespreken van twee tekeningen in het leerboek. Ze stelt een serie vragen over wie er allemaal op de tekeningen staan en vraagt de studenten de tekst met vele nieuwe/onbekende woorden over de familierelaties individueel te lezen en de nieuwe woorden te onderstrepen. De docent probeert deze “*saaie woordenschatoefening die alleen maar over nieuwe woorden gaat*” persoonlijker te maken door het stellen van vragen naar hun eigen familieachtergrond.

Episode “Woordenschat”

Vervolgens stelt de docent aan vier studenten persoonlijke vragen betreffende hun eigen gezinnen en families, bijvoorbeeld *Kom jij uit een grote familie? Hoeveel broers/zussen heb jij?* Wanneer ze hoort, dat een student uit een grote familie komt, maakt ze gelijk een grapje over het aantal tantes en ooms: *Jij bent wel een enigste kind, maar jij hebt dus veel tantes en ooms, jij krijgt dus zeker veel cadeautjes ...* Hiernaast vraagt ze ook of iemand van deze studenten al een *neefje* of een *nichtje* heeft.

Met al haar vragen bevestigt ze een duidelijke, inhoudelijke lijn in haar college, want ook de volgende episode gaat over familierelaties.

De episode “Liedje” duurt 15 minuten. De aanpak van de docent blijft dezelfde. Dankzij de variatie van het onderwijsmateriaal - namelijk het gebruik van een liedje over verschillende familierelaties in de tangostijl - zorgt de docent echter ook voor een stemmingsverandering bij haar nogal vermoeide studenten. Nog voor de eerste luisterronde geeft ze haar studenten bovendien een “organizer” in de vorm van een expliciete instructie: bij het liedje hoort een gatentekst die de studenten wel mogen, maar niet hoeven in te vullen. Daarom kunnen ze ontspannen luisteren. De docent draait vervolgens het liedje en rondt de eerste luisterronde af met de constatering dat dit liedje een voorbeeld is, hoeveel rollen wij in het leven kunnen spelen. Onderhand zijn de studenten toch al met het invullen van de ontbrekende woorden begonnen. De docent gaat dan gelijk na wat de studenten van het liedje vinden. Vervolgens komen aan bod: het nabespreken van de ontbrekende woorden, een inhoudelijke discussie over het onderwerp naar aanleiding van de vragen van de docent, een aanvullende uitleg van de docent over assimilatie en een voorleesronde van de tekst van het liedje gericht op uitspraak. Deze episode wordt afgesloten met de tweede luister-ronde, waarbij de docent haar studenten vraagt om mee te zingen. Daar zijn ze echter nog niet aan toe.

Voorafgaand aan de laatste episode “Cultuur/schilder”, die in totaal 30 minuten duurt en aan de hand van een in het Nederlands gesproken film over het leven en werk van *Piet Mondriaan* zal gaan, geeft de docent een korte toelichting op haar planning voor de rest van het college. Na een korte pauze zal één van de studenten die volgens de docent een expert op dit gebied is, omdat ze als hoofdvak kunstgeschiedenis studeert en enthousiast over deze schilder is, een korte inleiding in de moedertaal houden. Deze inleiding vult de docent nog aan met haar eigen commentaar en vervolgens laat ze de film zien, die ongeveer twintig minuten duurt. Daarna mogen de studenten wat eerder dan normaal naar huis, aangezien ze tijdens het collegeblok hard hebben gewerkt en ook een kortere pauze hebben gehad.

Voordat de docent het woord aan de student-expert geeft, verwijst ze naar één van de colleges in de afgelopen weken, toen op een soortgelijke manier de kunst-/cultuur gebonden elementen in haar colleges aan bod kwamen in het kader van het nabespreken van het werk van *Vincent van Gogh*. Daarna begint de student enthousiast over het werk en leven van *Piet Mondriaan* in de moedertaal te vertellen, de docent stuurt af en toe bij en voegt informatie toe. Zo krijgen de studenten informatie over de periode waarin deze beroemde schilder leefde, over de elementen die hem hebben beïnvloed, over zijn bijdrage aan de kunst en ook over de typische kenmerken van enkele van zijn beroemdste werken. De student sluit haar korte betoog, waaruit haar enthousiasme en grote kennis op dit gebied duidelijk worden, af met een samenvatting van de reacties op het werk van deze schilder. Bovendien ondersteunt ze haar uitleg met gebarentaal, waardoor ze goed in staat is om de basisprincipes van het werk van deze schilder aan haar medestudenten uit te leggen. Hierbij verwijst ze enerzijds naar specifieke voorbeelden in de omgeving van de studenten die in het klaslokaal te vinden zijn, anderzijds naar de verschillen met het eerder besproken werk van *Vincent van Gogh*.

De presentatie van de student verloopt heel succesvol, omdat zij de medestudenten goed bij het college weet te betrekken. Zo profiteren ze het meest van de kennis van hun collega op een niet voor iedereen bekend gebied. Eén van de redenen om

voor deze aanpak te kiezen is dat de student zelf haar collega's en hun leefwereld goed kent. Hierdoor kan ze het onderwerp, dat ze zelf boeiend vindt, goed overbrengen. Ook voor de studenten zelf kan het extra motiverend zijn om op deze manier iets nieuws te leren. Uit hun reacties blijkt dat ze deze aanpak een aangename aanvulling op de overige colleges van de docent vinden. Bovendien merken ze dat de docent hen zodanig vertrouwt dat ze bereid is om een deel van haar onderwijs aan hun toe te vertrouwen. Vandaar dat ze zich ook medeverantwoordelijk voor het uiteindelijke resultaat kunnen voelen.

In de afsluiting van het college kan een afscheid formule niet ontbreken. Het is tevens een teken van de ontspannen en vriendelijke sfeer die in de colleges heerst. Het college is systematisch opgebouwd rondom de planning, die de docent op papier heeft staan en de verschillende onderdelen vloeien natuurlijk in elkaar over. Dit correspondeert met het algemene doel van de docent, namelijk het vormen van optimale leeromstandigheden voor de studenten. De soms betrekkelijk lange episodes bevatten communicatieve elementen, voornamelijk wanneer er in de doeltaal gediscussieerd wordt over de betekenis van nieuwe woorden of wanneer relaties tussen de leerstof en de ervaringen van de studenten aan bod komen. De specifieke episodes volgen elkaar in een logische volgorde en in een uitdagend tempo op. De docent is hierdoor in staat om de aandacht van de studenten vast te houden en kan ook systematisch nagaan of de studenten haar uitleg op allerlei gebieden goed begrijpen.

Naast de genoemde voorbeelden van de eclectische didactische aanpak van de docent hebben wij ook in het andere collegeblok interessante situaties geobserveerd, die wij niet onopgemerkt voorbij willen laten gaan. Deze hebben te maken met het werken met een hand-out die in de moedertaal gedetailleerde uitleg van de enkelvoudsvormen en meervoudsvormen van zelfstandige naamwoorden geeft en daarnaast een serie oefeningen in de doeltaal bevat. Door het maken van deze oefeningen in het kader van een huiswerktaak moeten de studenten bewijzen dat ze de grammaticale regels onder de knie hebben gekregen. Deze episode duurt in totaal 26 minuten en de docent vertelt dat ze zich realiseert dat de uitleg van de regels in de moedertaal saai is. Anderzijds vindt ze de uitleg nodig, omdat deze grammaticale verschijnselen voor de eerste keer worden besproken. Naast de klassikale uitleg in de moedertaal besteedt ze in deze episode ook aandacht aan de spellingregels van de meervoudsvormen en de uitleg van de nieuwe woorden. Hierbij hoort ook de polysemie uitleg bij, die als gevolg van één van de voorbeelden aan bod komt.

Episode "Grammatica"

Naast de klassikale uitleg vormt deze hand-out ook aanleiding tot de uitleg van zowel nieuwe woorden (*huisje - huisjes, boompje - boompjes*), als ook van realia/kennis land en volk gebonden onderwerpen (*het kwartje bestaat niet meer*). Bovendien behandelt de docent ook de spellingregels/orthografie (docent: "*pot - potten ... hoeveel "t" - 1, 2 of 3? ... 2 is goed*") en komt ook een polysemie uitleg (*blad - bladen x bladeren*) aan bod. Bij deze laatste geeft ze de studenten zelfs expliciet het advies om haar uitleg over polysemie te noteren. Naar behoefte maakt de docent gebruik van het schoolbord en ter afronding vraagt ze expliciet – eerst in de moedertaal en vervolgens ook in de doeltaal - of de studenten alles begrijpen. Dan vat ze de algemene regels betref-

fende meervoudsvormen samen en oefent ze met haar studenten de behandelde leerstof aan de hand van specifieke voorbeelden. De meeste onderdelen van deze episode behandelt de docent in de moedertaal.

Dezelfde didactische aanpak past zij ook in de overige delen van deze episode toe, die over de rest van het behandelde onderwerp gaan. Als ze ziet dat de studenten het gezien de lengte van deze episode bijna niet meer aankunnen, troost ze de studenten met een mededeling: *“dit is een heel saaie stuk, maar wij moeten het doen, wij hebben het meervoud nog niet gedaan”*. Met deze mededeling richt de docent zich gedeeltelijk ook tot de onderzoeker.

De oefeningen aan de andere kant van de hand-out geeft de docent vervolgens als huiswerktaak op. Maar eerst mogen de studenten hieraan vijf minuten van de collegetijd besteden, waarbij de docent voor individuele begeleiding zorgt. Vervolgens bespreekt ze met de hele groep studenten hoe ze met deze taak aan de slag zijn gegaan.

Tijdens dit collegeblok zijn er ook situaties geobserveerd, waarbij de docent kritisch is over bepaalde delen van het gebruikte lesmateriaal. Dit gebeurt wanneer ze in het kader van de vaste routine van het afnemen van de oefeningen uit het leerboek *Uitspraak oefeningen Nederlands*²⁴ sommige oefeningen overslaat omdat ze deze niet belangrijk vindt.

Episode “Uitspraak oefeningen”

De docent neemt - na een korte introductie van de onderzoeker en de toelichting van zijn aanwezigheid - in de eerste inhoudelijke episode van het eerste collegeblok de les weer over. Met de woorden *“Wij beginnen zoals gewoonlijk met een uitspraak oefening”* kondigt ze de eerste episode aan. De docent wijst haar studenten bovendien erop, dat sommige luisteroefeningen overgeslagen zullen worden, omdat ze niet zo belangrijk zijn.

De docent volgt dan het gebruikelijke patroon. Ze leest de uitspraak oefening over het “-sch-“ lettercluster voor en laat de studenten de geïsoleerde woorden uit hun hand-out herhalen. Zo nodig koppelt ze hier ook de uitleg van nieuwe woorden aan. Bepaalde woorden voorziet ze ook van een (culturele) context, bijvoorbeeld *schilderij ... schilder ... Van Gogh*. Deze uitleg heeft vaak een relatie tot de onderwerpen die de docent in haar colleges al behandeld heeft of van plan is binnenkort te behandelen. In de volgende fase vraagt ze één van haar studenten om de reeks woorden zelf voor te lezen, waarbij ze op de juiste uitspraak en spreektempo let. Deze woorden gebruiken de overige studenten opnieuw als een uitspraakmodel.

Naast het overslaan van bepaalde oefeningen is de docent ook zeer kritisch over de wijze, waarop de luisterfragmenten opgenomen zijn op de CD die bij het leerboek *Help! I* hoort. Het feit dat er onder één nummer meer opnames staan, is volgens haar helemaal niet praktisch. Het zoeken naar het begin van het tweede respectievelijk derde luisterfragment door middel van een toetsencombinatie op de CD-speler kost namelijk veel tijd en het verstoort het natuurlijke verloop van het college.

²⁴ Dit leerboek bevat hoofdstukken zoals: korte/ lange vocalen, stomme vocale, diftongen, consonanten, het alfabet en dergelijke.

Episode “Luisteroefening”

Voor de eerste luisterronde van een dialoog tussen John en zijn docente van de cursus, vertelt de docent stapsgewijs, hoe er in deze episode precies gewerkt gaat worden. Er zullen 2 à 3 luisterrondes zijn en de specifieke vragen, die de studenten horen te beantwoorden worden pas na de eerste luisterronde gelezen. Eerst moeten de studenten dus alleen maar luisteren. De docent heeft enige moeite met het vinden van het juiste luisterfragment op haar CD, omdat de fragmenten niet als aparte nummers opgenomen staan. Dat betekent, dat de docent gedwongen is om ingewikkeld via een combinatie van een pauze- en fastforwardtoets het begin van het fragment te gaan zoeken. Hoewel de docent hiertoe technisch goed in staat is, verstoort het het natuurlijke verloop van haar college. De studenten weten echter dat het niet haar fout is en wachten geduldig mee.

Na de eerste luisterronde vraagt de docent in de moedertaal haar studenten om de specifieke vragen te gaan lezen. Ze geeft de studenten ook enige toelichting in de moedertaal betreffende de tekst. Daarna zoekt ze opnieuw naar het begin van het luisterfragment.

4.4 *Samenvatting en conclusies*

Deze betrekkelijk jonge NVT-instelling is nooit veranderd qua organisatorische vorm: een lectoraat Nederlands bezet door één docent. Hoewel de zeer actieve docent vele inspanningen moet leveren om haar NVT-instelling functioneel te houden, doet zij nog veel meer ernaast – ze organiseert verschillende culturele evenementen, nodigt gastdocenten uit en neemt deel aan projecten en internationale colloquia. Daarnaast heeft ze ook een belangrijk vertaalwoordenboek Nederlands - moedertaal van de docent op haar naam staan. Ze is ook goed in staat om de gebreken in de randvoorwaarden te compenseren. We hebben niet kunnen vaststellen dat het delen van de werkkamer met collega's buiten de NVT-instelling of de afwezigheid van een vaklokaal, ondersteunend personeel of van een bibliotheek Nederlands negatief effect op het onderwijs heeft.

Ondanks al deze verdiensten brengt de persoonsgebondenheid van deze NVT-instelling echter ook een bepaalde kwetsbaarheid met zich mee. Indien de docent weg zou gaan wanneer ze bijvoorbeeld vanwege haar ervaring en kwaliteiten een gastdocentschap aan een buitenlandse universiteit aangeboden zou krijgen, is er niemand die voor het voortbestaan van deze NVT-instelling kan zorgen. Omdat het lectoraat niet aan een instituut verbonden is, zijn er dan nauwelijks ankerpunten voor een potentiële opvolger. In praktijk betekent het dat alle expertise van de afgelopen jaren verloren zou kunnen gaan en het hele traject van de opbouw van de NVT-instelling opnieuw van start zou moeten gaan.

Deze NVT-instelling opent jaarlijks een twee-jarige cursus *Nederlandse taal en cultuur* voor de studenten die met succes hun eerste studiejaar in de hoofdvakstudie hebben afgerond. Deze studenten kunnen deze cursus op bachelorniveau als een bij- of keuzevak volgen. Indien gewenst, kunnen ze het studeren van het Nederlands nog voortzetten in het kader van de cursussen van één semester *Cultuurkunde van België*

en *Nederland* en *Nederlandse taal en de inleiding in de Nederlandse literatuur* op masterniveau. De studenten beginnen in hun eerste studiejaar zonder voorkennis van het Nederlands en behoeven zich alleen maar te melden want er is geen toelatingsexamen. Tot op heden zijn er altijd voldoende plaatsen beschikbaar geweest. De streefniveaus voor de afzonderlijke cursussen worden gedefinieerd met behulp van het Europees Referentiekader en aan de hand van de CNaVT-examens die de studenten elk jaar kunnen afleggen.

Het theoretische curriculum bevat in het eerste studiejaar Nederlands zes colleges van 45 minuten per week die in twee collegeblokken gegeven worden. Het betreft een geïntegreerde taalverwervingscursus Nederlands waarin vele culturele elementen opgenomen staan. De docent hecht groot belang aan de keuze van de basisleergang. Ze is ook continu op zoek naar onderwijsmateriaal dat het leren van het Nederlands voor haar studenten en ook voor haarzelf aangenaam en zinvol maakt. Voor de materiaalkeuzes geldt dat ze eclectisch van aard zijn en continu herzien worden. Tijdens het locatieonderzoek gebruikte de docent als de inhoudelijke en chronologische basis het leerboek *Help! 1*, dat ze met een reeks van andere leerboeken en aanvullende materiaalbronnen waaronder ook liedjes, aangevuld heeft. Volgens de geactualiseerde informatie heeft ze de keuze van de basisleergang in de periode na het locatieonderzoek inmiddels herzien.

De didactische aanpak van de docent kenmerkt zich door het feit dat, hoewel haar colleges zorgvuldig voorbereid zijn en een duidelijke opbouw vertonen, de docent altijd bereid is om haar planning aan de behoeften van de studenten aan te passen. Ze volgt ook de ontwikkelingen op het gebied van de Neerlandistiek en beschouwt haar cursussen niet als een “*voltooid product*”. Daarnaast gaat ze systematisch om met het opgeven en nabespreken van de huiswerktaken en met de toetsing. In haar colleges, die op tijd beginnen en eindigen, krijgen de studenten onder andere een optimale bewerkingstijd - dus niet te veel of juist te weinig - om hun opdrachten te maken. Er heerst een heel aangename sfeer en de studenten zijn buitengewoon gemotiveerd.

Tijdens de colleges wordt primair in de doeltaal gecommuniceerd en de moedertaal van de studenten wordt slechts als ondersteunend middel voor de communicatie in de doeltaal of tijdens klassikale uitleg van bijvoorbeeld complexe grammaticale verschijnselen gebruikt. Communicatief onderwijs en het begrijpen van de leerstof die vaak in context geplaatst wordt, staan in de colleges centraal. De docent laat ook geen kans voorbijgaan om haar studenten actief bij haar colleges te betrekken bijvoorbeeld door middel van verschillende groepstaken of het inschakelen van een student-expert bij een culturele episode over schilderkunst.

5. NVT-INSTELLING 5

5.1 *Organisatorische inbedding*

Vanaf het academische jaar 1991–1992 wordt de studie Nederlands bij deze NVT-instelling aangeboden. Zoals blijkt uit de interviews met de docenten en ook uit de website zijn eerst de keuzevakken *Nederlandse taal en cultuur* voor studenten Duits van start gegaan en vervolgens uitgebouwd tot de bijvakstudie *Specialisatie Nederlands voor studenten Duits*. Sinds 1999 biedt deze NVT-instelling naast de vierjarige bijvakstudie ook een vijfjarige hoofdvakstudie Nederlands aan. Hierbij is naast de nodige aandacht voor taalverwerving ook aandacht voor kennis van land en volk, literatuur en taalkunde. Dit laatste is het gevolg van het feit dat er zich in het kader van het Instituut voor Germanistiek een sterke afdeling Nederlands heeft ontwikkeld.

Deze afdeling bestaat uit een groep enthousiaste docenten, die op een systematische wijze de zorg voor het onderwijs NVT dragen en met de collega's aan de extra- en intramurale NVT-instellingen samenwerken. Dit gebeurt zowel via projecten op verschillende onderzoeksterreinen als ook in het kader van de verenigingen zoals *IVN* en *Comenius*. Hiernaast worden regelmatig studiereizen voor studenten of bijeenkomsten van neerlandici georganiseerd. De docenten nemen ook deel aan verschillende activiteiten zoals de jaarlijkse nationale studiedagen. Ze nodigen daarnaast regelmatig gastdocenten uit om het onderwijsaanbod te verbreden, en administreren studiebeurzen, zodat de studenten het Nederlands ook buiten de eigen universiteit kunnen studeren.

Naast de onderwijsactiviteiten is er ook aandacht voor onderzoek. Daarom is er ter gelegenheid van het tienjarig bestaan van de afdeling in 2001 een nieuwe wetenschappelijke reeks gestart, die één keer per jaar de kans biedt om “*de resultaten van het onderzoek van de neerlandici aan onze universiteit en van alle binnen- en buitenlandse collega's*” te presenteren (Van Uffelen et al. 2001).

Beschrijving docenten, hun beleid en hun omgaan met studieresultaten

De samenstelling van het team van de medewerkers aan deze NVT-instelling staat hieronder weergegeven in Tabel 5.1. Naast de aantallen van docenten, die op verschillende manieren aan deze NVT-instelling zijn verbonden, bevat dit overzicht ook aanduidingen van hun betrokkenheid bij het onderwijs in het eerste studiejaar Nederlands en van het feit of ze wel of geen moedertaalspreker van het Nederlands zijn. Hierbij moet opgemerkt worden dat dit overzicht geen informatie over het aantal gastdocenten bevat, die aan verschillende intra- en extramurale NVT-instellingen Nederlands verbonden zijn en (met enige regelmaat) gastcolleges komen geven. Dit gebeurt meestal in het kader van de bestaande colleges. Bovendien zijn aan deze afdeling Nederlands twee studentassistenten verbonden. Uit deze tabel blijkt ook dat bij het onderwijs in het eerste studiejaar Nederlands in totaal vier docenten betrokken zijn.

Tabel 5.1. Personele bezetting NVT-instelling 5

Functie	Aantal docenten
hoofd van de afdeling Nederlands	1 * deze docent vervult deze functie naast eigen verplichtingen aan een andere NVT-instelling in het buitenland
docenten met een voltijdse aanstelling	3 betrokken bij eerste jaar 1 * niet betrokken bij eerste jaar
docenten met een lesopdracht	1 betrokken bij eerste jaar 1 niet betrokken bij eerste jaar

* Deze docent is een modertaalspreker van het Nederlands.

Hoewel de meeste docenten betrekkelijk jong zijn, beschikken ze over ruime ervaring op het gebied van NVT en zijn ze voor het vak Nederlands bevoegd. Ze volgen de ontwikkelingen op hun vakgebied: houden de literatuur en vaktijdschriften bij en nemen regelmatig deel aan verschillende vormen van bijscholing. Naast hun promotieonderzoek betreft dit bijvoorbeeld de activiteiten georganiseerd in het kader van de IVN en ook overige (regionale) colloquia en/of cursussen georganiseerd bijvoorbeeld door de NEDERLANDSE TAALUNIE.

De afdeling Nederlands is een zelfstandige eenheid binnen het Instituut voor Germanistiek en heeft reeds meerdere jaren een buitenlandse hoogleraar als afdelingshoofd. Het hoofd van het Instituut voor Germanistiek, die ook zelf bij het onderwijs Nederlands betrokken is, is echter met het dagelijkse bestuur van deze afdeling belast. In ons interview legt ze uit dat het overleg tegenwoordig anders verloopt dan voorheen. Toen ging men onder andere allerlei informatie en inspiratie verzamelen bij de collega's buiten de NVT-instelling. Tegenwoordig heeft het overleg een globaler karakter. De docenten hebben het heel druk. Daarom stellen ze elkaar slechts incidenteel op de hoogte van hun inhoudelijke keuzes en overleggen ze onderling alleen, wanneer bijvoorbeeld nieuw lesmateriaal aangeschaft moet worden. Nog altijd geldt dat aan dit overleg geen beleidsdocument ter grondslag ligt en dat de docenten autonoom in hun didactische en inhoudelijke keuzes voor de colleges zijn. Deze keuzes baseren ze vaak op de beschikbaarheid van de (leer)boeken.

Interview met D3

Onderzoeker: Ik heb nog een andere vraag ... over dit curriculum ... de invulling van de colleges ... wat in de colleges behandeld wordt ... welke leerboeken gebruikt worden ... welk lesmateriaal gebruikt wordt ... staat dat vast? ... of hangt dat (voor een deel) van de docenten af? ... Hoe wordt dat geregeld? ... Wat/Wanneer gegeven wordt?

D3: Dat is een goede vraag ... Wat we in de bibliotheek hebben ... dat is natuurlijk ook van belang ... :->) Bij het opstellen van de bibliotheek hebben

we een principe gehanteerd, dat de TAALUNIE heeft een aanbeveling van een basisboekenlijst gegeven ... en helemaal in het begin - toen we de studie hebben opgestart - hebben we moeite gedaan om deze basisboekenlijst aan te schaffen ... en behalve dat hebben we ook andere dingen aangeschaft, die wij persoonlijk/zelf interessant hebben gevonden ... we hebben dan ook om raad gevraagd bij andere vakgroepen ... wat ze hebben/gebruiken/goed vinden ... en die dingen hebben we aangeschaft ... en we werken met deze boekenmateriaal ... en ja ... en wat wij geven en op de lijst zetten, hangt voornamelijk af van de bestaande bibliotheek bij ons ... wat wij hebben, dat komt op de lijst ... het heeft geen zin boeken op de lijst te zetten, die wij niet hebben ...

D3 legt ook uit, dat met betrekking tot het personele beleid binnen de afdeling veel belang aan continuïteit gehecht wordt. De docenten met een vaste aanstelling bekleeden hun functies op grond van hun bevoegdheid/titel en ook de buitenlandse lector/moedertaalspreker van het Nederlands heeft in principe een volledige aanstelling voor drie jaar. Bij het personeelsbeleid wordt ook rekening gehouden met het belang van de saamhorigheid van de afdeling Nederlands. Bij de keuze van nieuwe collega's krijgen interne kandidaten de voorrang. De keuze wordt voornamelijk gebaseerd op enthousiasme van de kandidaat, goede onderlinge relaties en bereidheid om samen te werken. Deze saamhorigheid is van belang gebleken, wanneer er reden was voor vreugde, bijvoorbeeld bij de promotie van één van de docenten, maar vooral wanneer alle zeilen bijgezet moesten worden om tegenvallers op te vangen.

Interview met D3

Onderzoeker: Ik kan zien, dat niet alleen de collega's, maar ook de studenten zin in het samenwerken hebben ... er wordt gelachen in de colleges... hoe komt dat eigenlijk?

D3: We hebben heel goede collega's ... we hebben zelf bepaald wie onze collega is of zal worden ... D4 was de 1^e student, die hier met Nederlands begon ... maar hij was ook de beste in z'n groep ... dat was natuurlijk geen vraag voor hem dat hij aan de universiteit in de toekomst zou werken ...

En we hadden vroeger natuurlijk heel veel problemen met de accreditatie ... en daarom hebben we heel veel gewerkt voor de accreditatie ... ja werkelijk ... we hebben ook gevochten ...

En we hebben ook goed contact met de studenten ... We hebben bijvoorbeeld ook een feestje met de studenten na de PhD verdediging van D4 georganiseerd ... dat was ook heel leuk ... maar dat doen we binnen het instituut voor Duits niet ... dat is alleen maar onze kleine groep ...

Onderzoeker: Dus het Nederlands is in zekere zin het lievelingskindje van jullie allemaal...

D3: Ja, dat denk ik ... anders heeft het geen zin meer...

Een ander interview met betrekking tot het beleid aan deze NVT-instelling is gehouden met de Nederlandse lector, verantwoordelijk voor de afname van de CNaVT-examens. Hij legt uit dat er in de hogere jaren in zekere mate wel sprake is van het

afstemmen van de inhoud in verschillende colleges, ook al is het niet in de vorm van een vakwerkplan.

Interview met D5

D5: ... in m'n colleges werken we met thema's ... het is altijd ongeveer per 2 weken doen we 1 thema ... eigenlijk 4 colleges aan 1 thema besteden... het is dan woordenschatverwerving, lezen, schrijven, spreekvaardigheid ... lezen doe ik zelf iets wat minder aan, omdat de studenten bij D4 gigantisch veel lezen ... en leesvaardigheid bij CNaVT ... dat haalt men bijna altijd ... dus daarom ...

Volgens deze docent houden de docenten in hun lessen ook rekening met de deelname van hun studenten aan het CNaVT-examen, iets wat ze de studenten sterk aanbevelen. Hoewel het CNaVT-examen los van het onderwijsprogramma staat en er geen specifieke voorbereidingscolleges voor zijn, besteden de docenten in hun colleges aandacht aan de CNaVT- profielen in de verwachting dat de studenten deze examens met succes zullen afleggen.

Interview met D5

D5: Welk CNaVT-profiel de studenten doen is hun vrije keus ... dus we eisen het niet ... maar we bevelen het nadrukkelijk aan ... dus we zeggen altijd in het begin van de colleges, dat de mensen zelf kunnen kiezen aan welk examen ze meedoen ... en we geven ze de voors en tegens van de verschillende keuzes ... en dat bevelen we heel erg aan ... maar we verplichten het niet ... in principe staat dit los van ons onderwijsprogramma ... hoewel we de mensen daarop wel voorbereiden... maar het is niet een toets of zo binnen ons onderwijsprogramma ... maar we zeggen altijd ... als je ooit in Nederland wil gaan werken, dan is dit de objectieve maatstaaf ... welk diploma heb je wat betreft het CNaVT?...

Onderzoeker: de voorbereiding voor het examen ... is dat in het kader van de taalverwerving of hebben jullie er ook aparte lessen voor?

D5: we hebben er geen aparte lessen voor ... nee ... we houden er wel rekening mee in onze lessen ... dat wil zeggen de 1^e jaars zullen wat meer toeristische en informele taalvaardigheid (CNaVT-PTIT) ... ik noem maar wat ... met wat maatschappelijke dingen inbouwen (CNaVT-PMT) ... en de professionele (CNaVT-PPT) en academische (CNaVT-PAT) in de hogere jaren ... maar we hebben er geen aparte lessen voor ... dus het is gewoon een deel wat we bespreken ...

Vanwege de vrijheid van de docenten om de inhoud van de colleges te bepalen, zijn de docenten er zelf verantwoordelijk voor dat de toetsing over het complete aanbod van hun colleges gaat en op kwalitatief hoog niveau gebeurt. Hierbij moeten de docenten zich vanzelfsprekend houden aan de algemene voorschriften betreffende onder andere het invoeren van de studieresultaten in het centrale elektronische registratiesysteem. Het locatieonderzoek heeft één voorbeeld opgeleverd van afspraken over de evaluatie van de studenten op het NVT-instellingsniveau. Dit betreft de

hierboven vermelde informatie over de gedeeltelijke integratie van het CNaVT-examenstelsel in de colleges.

Randvoorwaarden met invloed op de didactische aanpak

De afdeling Nederlands is geen zelfstandig instituut en daarom is zij volledig afhankelijk van collegeruimtes die beschikbaar worden gesteld door de overige instituten van de faculteit. Deze zijn meestal 's ochtends vroeg of 's avonds laat beschikbaar. Daarom zitten de studenten nogal vaak ongeconcentreerd in de collegebanken en slaat ook bij de docenten soms de vermoeidheid toe. Ook het feit, dat de collegeruimtes zich op twee locaties bevinden die op een loopafstand van enkele minuten van elkaar liggen, is niet ideaal. De docent moet namelijk telkens tijdens de pauze voor het college bij de portier/conciërge in het hoofdgebouw de sleutel van het lokaal op de andere locatie halen. Wanneer een collega, die bij een ander instituut werkzaam is, de sleutel te laat inlevert, veroorzaakt dit vertragingen.

Ook de inrichting en uitrusting van de collegeruimtes laten te wensen over. Met uitzondering van een modern auditorium waarin de hoorcolleges plaatsvinden, zijn de overige ruimtes weinig geschikt voor het onderwijs in moderne vreemde talen. De werkcolleges vinden plaats in ruimtes met een slechte akoestiek, die voor de groepen studenten net iets te klein of juist veel te groot zijn. Deze klaslokalen zijn ingericht met oude meubels en bieden op bord en krijt na de docent geen didactische hulpmiddelen of apparatuur. De banken zijn soms vastgeschroefd aan de vloer en kunnen bijvoorbeeld niet in een U-vorm gezet worden. Anderzijds hoort bij de afdeling Nederlands de bibliotheek Nederlands, die op de vrijdag na telkens één uur per dag voor de studenten toegankelijk is. Deze is gekoppeld aan de elektronische catalogus van de universitaire bibliotheek; als ondersteunend personeel zijn er twee studentassistenten aangesteld.

De werkruimte van de docenten Nederlands is verre van ideaal. De docenten delen één ruimte, die vol boekenkasten staat. Daarom moeten ze met elkaar goede afspraken maken, wanneer ze bijvoorbeeld met de studenten willen overleggen of aan scriptiebegeleiding willen doen, zodat ze hun collega's niet in de weg zitten. Om deze reden verrichten de docenten een groot deel van hun taken thuis.

Beschrijving doelgroep

Hoewel de studenten in het eerste studiejaar Nederlands zonder voorkennis van Nederlands aan hun studie beginnen, blijkt uit het interview met D3 dat ze afhankelijk van hun studie en zelfs studiecombinatie aan verschillende toelatingseisen moeten voldoen. D3 geeft naast het beschrijven van de complexe toelatingsprocedure ook aan dat er in haar land ontwikkelingen gaande zijn, die in de nabije toekomst het volledig afschaffen van de toelatingsexamens met zich mee zullen brengen. Over de praktische uitwerking van deze veranderingen heeft ze echter nog geen specifieke informatie.

Interview met D3

Onderzoeker: Hebben jullie toelatingsexamens?

D3: Ja ... toch ... we hebben toelatingsexamens ... Maar dat is natuurlijk ook een beetje vreemd ... Want onze studenten moeten 2 studierichtingen studeren hier ... Nederlands is natuurlijk een hoofdvak, maar in combinatie met een andere vak ... En diegenen die bij ons Duits en Nederlands willen studeren, moeten ... alleen maar schriftelijk ... dat is centraal geregeld ... de studenten moeten voor Duits een toets schrijven ... en een vertaling ... maar voor Nederlands ... dat is een beetje vreemd ... namelijk die studenten die Nederlands met Duits willen studeren, moeten een toelatingsexamen van de moedertaal afleggen ... literatuur en taalkunde ... of een toelatingsexamen geschiedenis doen. Maar diegene die bijvoorbeeld Engels en Nederlands willen studeren, mogen ook toelatingsexamen voor “Duits” doen ...

Onderzoeker: Dus er zijn geen vragen betreffende het doelgebied ... kennis land en volk ... of vertalingen ... literatuur?

D3: Dat is nieuw ... Twee jaar geleden hadden we een mondeling toelatingsexamen ... over Nederland ... De studenten hebben bepaalde boeken gelezen en we hebben natuurlijk vragen gesteld ... vragen over land en volk bijvoorbeeld ... over cultuur ... over literatuur ... Maar dat is nieuw ... Maar we hebben alleen maar volgend jaar een toelatingsexamen ... en daarna geen toelatingsexamen meer ...

Onderzoeker: Hoe wordt het dan geregeld?

D3: Dat is natuurlijk ook nog een vraag voor ons ... maar dat weten we op dit moment nog niet ...

Onderzoeker: Is het een algemene ontwikkeling/verandering in het onderwijsstelsel in jullie land?

D3: Natuurlijk ... een complexe verandering in heel ons land ...

Standaard beginnen volgens D3 elk jaar bijna veertig studenten aan hun studie Nederlands. Na het eerste studiejaar gaat ongeveer de helft van hen er mee door. Tijdens het locatieonderzoek waren er vanwege structurele wijzigingen in de opzet van de studie in totaal tachtig studenten, onderverdeeld in het eerste, tweede en vierde studiejaar.

De groep studenten in het 1^e studiejaar Nederlands bestaat uit twee typen studenten. Aan de ene kant zijn dat studenten, die het Nederlands als hoofdvak in het kader van een vijfjarige opleiding volgen en aan hun universitaire studie beginnen. Deze mogelijkheid bestaat sinds het jaar 1999. Aan de andere kant zijn er (nog steeds) studenten Duits, die het Nederlands als bijvak volgen en al in het 2^e studiejaar zitten wat hun hoofdvak betreft.²⁵ Hoewel alle werkcolleges in het eerste studiejaar Nederlands aan twee parallelle groepen gegeven worden, is de studieachtergrond niet bepalend voor de plaatsing in deze groepen. In elke groep zitten dus de bijvakstudenten samen met de hoofdvakstudenten en het hoorcollege volgen ze allemaal samen.

²⁵ Na het succesvol afronden van het eerste studiejaar moeten deze studenten een specialisatie binnen hun studie Duits kiezen. Naast het Nederlands kunnen ze Duitse letterkunde of Duitse taalkunde kiezen.

De hele groep studenten in het eerste studiejaar Nederlands is geïnterviewd om informatie over hun motivatie en het genoten onderwijs te verkrijgen. Hoewel D3 het begin van haar hoorcollege *Inleiding tot de Neerlandistiek* voor het interview ter beschikking heeft gesteld, is om onbekende redenen slechts de helft van de groep aanwezig. Op één na hebben deze studenten zich passief opgesteld. Hoewel het interview slechts vijftien minuten duurt en in een combinatie van Engels en Duits afgenomen wordt, zodat de voertaal geen belemmering vormt, blijven de studenten afwachtend en zijn ze moeilijk tot antwoorden te bewegen. Uiteindelijk blijkt een gemiddelde student de colleges met uitzondering van het werkcollege *Grammatica* positief te beoordelen.

Het tweede deel van het interview met de studenten in het eerste studiejaar vindt plaats meteen na afloop van het hoorcollege van D3. Naast de enige actieve student uit het eerste deel zijn er nog drie andere studenten die voor het interview hun pauze opofferen. In hun antwoorden betreffende de motivatie voor de studie Nederlands geven ze verschillende redenen aan waarom ze het Nederlands willen studeren. Naast kennissen in het Nederlandse taalgebied hebben deze te maken met het Nederlands als taal. De studenten vinden het Nederlands interessant klinken (vooral de “-g-“ klank). Het is volgens hen bovendien een exotische taal, die niet zo veel mensen beheersen, de studie is niet zo massaal zoals bij het Engels of Duits en kan hun, onder andere met het oog op de positie in Europa, bepaalde kansen bieden bij hun toekomstige loopbaan.

Interview met 1^e jaar studenten

SI: ... In this country there are just 3 universities where you can learn Dutch... and we're very few ... Dutch is a small language ... and of course with the European Union ... in the EU it's quite important ... and so ... and I've got some friends in Belgium ...

Onderzoeker: ... hmm ... isn't it so that everybody is going to speak English? ... in some 10 years? ... This is what some people say ...:>)

SI: ... oh ... no! :>)

Onderzoeker: ... so you see the future within the European Union as well ... with the smaller languages as well...

SI: ... maybe ... maybe...

Bovendien vinden ze het Nederlands dankzij hun kennis van andere Germaanse talen niet zo moeilijk om te leren. Bij één van de studenten die ook geschiedenis studeert, speelt hiernaast de fascinatie voor de Gouden Eeuw en de VOC een belangrijke rol. Bij een andere student, die graag vreemde talen studeert en genoeg van het Duits had, is het Nederlands een goede optie om als een tweede hoofdvak naast het Engels te studeren.

De studenten geven ook aan, dat ze het belangrijk vinden om enige tijd in het buitenland door te brengen. Dit hoort volgens hen bij “*een volwaardige opleiding in een moderne vreemde taal*”. Voorlopig kennen ze het doelgebied echter alleen maar uit boeken. Hoewel ze voorafgaand aan hun studie Nederlands niet veel specifieke informatie over de Lage Landen hadden, vinden ze het nu een aantrekkelijk gebied

dat bekend staat om zijn rijke geschiedenis en de tolerante maatschappij waarin mensen van verschillende achtergronden met elkaar (kunnen) leven.

Interview met 1^e jaar studenten

Onderzoeker: What did you know about the culture of the Low Lands ... Belgium and the Netherlands ... and their society prior to your study?

SI: ... Not much.... (de overige studenten gaan met deze uitspraak akkoord)

Onderzoeker: What is your idea of the Low Lands now? (de studenten bespreken de vraag kort in de moedertaal)

S4: ... I like the people's personality in a way ... and the way they are organizing their country ... You can feel free in it. I have never been to the Netherlands yet ... but as I have heard, people do not feel there like being abroad ... everybody who has visited the country feels there at home ... so many nations are together ... and they can accept each other ... everybody is different in a way ... and that's why it's so interesting ... when so many nations live together ...

Aan het einde van het interview blijken de studenten een opvallend unaniem mening over hun studie Nederlands te hebben. Ze vinden de wijze, waarop ze het Nederlands aan deze NVT-instelling leren, heel goed en plezierig, maar ze realiseren zich ook dat er vooral in de testfasen van hun studie ook pittige en minder aangename dingen zullen komen.

Interview met 1^e jaar studenten

Onderzoeker: This is my impression from the last three days ... simply ... students like it ... and the teachers like it ... sort of community feeling ... Am I right about this?

SI-S4: ... Yes ... (alle studenten knikken ja)

Onderzoeker: Do you think that it helps with studying a foreign language when you have such a personal sort of partnership? ... with your teachers ... not "I'm the boss and you're the student"....

SI-S4: ... (alle studenten moeten spontaan lachen)

SI: ... Well ... I know only the Dutch word for it ... "hoorcollege" ... that's very impersonal of course ... but the "werkcolleges" are very very good ... and we are laughing all the time ... in the Dutch lessons and the English lessons, too ...

SI-S4: ... (alle studenten moeten spontaan lachen)

Onderzoeker: So you are enjoying it? ... :>)

SI: ... yet ... at this moment ... but when the tests will come ... it will be different :>)

Wegens het beperkte aantal geïnterviewde studenten in het eerste studiejaar Nederlands heeft de onderzoeker in samenwerking met D5 veel moeite gedaan om de studenten in het tweede studiejaar voor de vrijwillige deelname aan het interview te motiveren dat na afloop van hun college *Spreekvaardigheid - groep A* is afgenomen. Toch zijn er slechts twee studenten in het klaslokaal na het avondcollege gebleven. Eén van hen vindt het Nederlands een betere specialisatie dan de Duitse letterkunde

of taalkunde. De andere student heeft na een bezoek aan Nederland aan het Nederlands voorkeur gegeven bij het zoeken naar de tweede vreemde taal voor een studiecombinatie met het Engels. Beide studenten geven bovendien aan dat ze het leuk vinden om nieuwe vreemde talen te leren. Net zoals hun jongere collega's vinden ze het belangrijk om naar de Lage Landen af te reizen en daar enige tijd te studeren.

In het verdere verloop van het interview is er geleidelijk van het Nederlands als voertaal naar het Engels overgeschakeld zodat de studenten zich beter kunnen uitdrukken bijvoorbeeld over het hoge niveau van hun studie en de strenge eisen tijdens de studie – deze zorgen er voor dat het aantal studenten tijdens het eerste studiejaar met de helft vermindert. Daarom beschrijven ze het eerste studiejaar als “*te moeilijk om van te genieten*”. Maar anderzijds zijn ze blij dat het niveau aan hun universiteit zo hoog ligt dat er betrekkelijk veel mensen uit de verre hoofdstad komen studeren. De studenten geven ook aan, dat ze buitengewoon geprofiteerd hebben van het feit dat ze vóór het Nederlands het Duits goed hebben geleerd. Tegenwoordig stellen deze studenten het in het tweede studiejaar zeer op prijs dat ze onder andere colleges van de moedertaalspreker van het Nederlands krijgen, want ze vinden het nogal moeilijk om deze taal te spreken.

Ten opzichte van hun jongere collega's hebben de studenten in het tweede studiejaar al iets meer specifieke ideeën over hun toekomstplannen. Aangezien ze zowel van reizen als van vreemde talen houden, willen velen van hen graag als tolk werken. Ze realiseren zich echter dat de zoektocht naar een interessante en uitdagende baan niet gemakkelijk zal zijn. Voorlopig houden ze zich vooral met hun studie bezig en plannen ze ook een studieverblijf in het buitenland.

De afsluitende vraag van dit interview gaat over de onderdelen van het 1^e studiejaar, die deze studenten achteraf gezien lastig of onplezierig hebben gevonden. Beide studenten geven op deze vraag een unaniem antwoord dat ze zoiets niet hebben meegemaakt. Hierin komt hun positieve opstelling ten opzichte van deze NVT-instelling, hun docenten, medestudenten en vooral het leren van het Nederlands naar voren.

5.2 *Inhouden van het curriculum*

Voor het beschrijven van het theoretische curriculum Nederlands zijn wij naast het interview met D3 afhankelijk van secundaire bronnen, met name de websites van en over deze NVT-instelling. De reden is dat het theoretische curriculum op het derde ‘micro’-niveau van curriculumdefinitie - het studieprogramma Nederlands dat een overzicht van alle vakken per studiejaar bevat - slechts in de lokale taal beschikbaar is. Volgens D3 is dit theoretische curriculum het product van een samenwerkingsverband met een andere universitaire NVT-instelling die in hetzelfde land gevestigd is, maar niet in ons onderzoek opgenomen wordt.

Interview met D3

D3: ... dit curriculum hebben ook de studenten Nederlands in de hoofdstad ... niet alleen maar hier bij ons ... we hebben dit curriculum samen met de collega geschreven ...

Onderzoeker: Dat is interessant.

D3: Dat is hetzelfde ... alleen maar de specialisatie is anders ... maar de studie als studierichting Neerlandistiek studeren ... dat is aan beide universiteiten identiek ... aan de andere universiteit in de hoofdstad hebben de studenten iets meer en anders ... maar bijna hetzelfde ... Nederlands wordt alleen maar aan 3 universiteiten gegeven...

Dit oorspronkelijke bijvakcurriculum is ontstaan op grond van het keuzevakcurriculum van de taal cursus Nederlands aangevuld met elementen van kennis land en volk, literatuur en taalkunde. Deze opzet is verder aangepast en omgebouwd in een hoofdvakcurriculum, want in elk studiejaar van het jaarlijkse programma zitten aan deze NVT-instelling studenten van beide studies. Aan deze situatie zijn de docenten al gewend en ze zijn er in principe tevreden mee. Het enige bezwaar vinden ze dat ze maar met weinig collega's het onderwijs moeten verzorgen, terwijl ze daarnaast nog onderzoeksverplichtingen hebben. De docenten realiseren zich ook dat ze het curriculum zullen moeten aanpassen. Tegelijkertijd constateert D3 dat het niet slechts een kwestie wordt van wat ze zouden willen, maar vooral van wat ze zullen mogen.

Tijdens het interview is ook het afstudeerprofiel van de studenten ter sprake gekomen. Een afstudeerprofiel dat D3 vrij algemeen vindt. Het is volgens haar “*voornamelijk op een goede beheersing van het Nederlands in combinatie met een overzicht van Nederlandse taal- en letterkunde gericht*”. Dit biedt echter hooguit bescheiden kansen voor de studenten op de lokale arbeidsmarkt, waar nauwelijks mogelijkheden zijn om de taalkennis van het Nederlands te gebruiken. Dit is het gevolg van het feit dat het Nederlands niet op de middelbare scholen wordt onderwezen. Zo blijven er alleen het vertalen en tolken in het bedrijfsleven of bij (semi-)overheidsinstellingen over.

Interview met D3

Onderzoeker: ... Wat is jullie visie voor een afgestudeerde student Nederlands? Wat is jullie doelstelling met het curriculum? Met die activiteiten die jullie hier doen? Wat zijn de afzetmogelijkheden op de arbeidsmarkt? Wat is het profiel van een afgestudeerd iemand?

D3: ... We hebben alleen maar een specialisatie voor taal- en letterkunde. Dat betekent ... de meeste studenten kennen natuurlijk goed Nederlands ... en ze weten ook iets over literatuur en taal ... maar de meeste studenten werken natuurlijk niet als leraar Nederlands aan de middelbare school ... maar vooral in het bedrijfsleven, vertalen ... maar het probleem is, dat de meeste studenten niet echt dat profiel hebben - we hebben natuurlijk nog heel weinig ervaring ...

Onderzoeker: ... Weten jullie waar de studenten terecht komen?

D3: ... 1 studente heeft in de hoofdstad een baan gevonden ... ze werkte bij de ambassade ... een andere studente die met het Nederlands bezig is werkt bij een bedrijf ... maar ik weet niet precies wat voor een bedrijf het is ... en een andere studente werkt bij de politie in een stad hier in de buurt ... zij vertaalt maar ... schriftelijk ... voor de politie ...

Hoewel D3 niet over specifieke/systematische gegevens beschikt over hoeveel studenten en in welke functies zich met het Nederlands bezig houden, vermoedt ze op basis van sommige voorbeelden dat het profiel in feite meer zakelijk gericht zou moeten zijn en ook meer nadruk op het vertalen en tolken zou moeten leggen.

Verder blijkt uit de beschikbare bronnen dat het academische jaar aan de bewuste universiteit rond 7 september begint en rond 30 juni afgesloten wordt. Het is onderverdeeld in twee semesters en het bevat naast gemiddeld 28 collegeweken 12 examenweken. De examenperiodes vinden plaats in de maanden januari, februari, mei en juni. Een gemiddelde student zit in de collegeperiode die zich over 8 maanden uitstrekt met 20 à 30 contacturen per week in alle vakken die hij/zij studeert waaronder ook het Nederlands. Samen met de geschatte voorbereidingstijd van 7 uur per week besteedt een student ongeveer 12 uur per week aan het Nederlands. Dit komt overeen met een anderhalve werkdag.

De colleges Nederlands worden door verschillende docenten verzorgd in de vorm van afzonderlijke hoor-/werkcolleges, die losse onderdelen van het curriculum vormen. Hoewel de werkcolleges aan twee parallelle groepen worden gegeven, is de verdeling van de studenten niet afhankelijk van de studiesoort die ze volgen. Elk student volgt in het 1^e studiejaar per semester wekelijks zes colleges van 50 minuten. De nadruk ligt hierbij op de taalverwerving, want die neemt twee derde van de collegetijd in beslag. In de praktijk houdt het de volgende werkcolleges in: twee colleges *Grammatica* van D1, één college *Spreekvaardigheid* van D2 en één college *Taalverwerving* van D4 in. De overige twee colleges worden besteed aan kennis van de cultuur in de vorm van een hoorcollegeblok *Inleiding tot de Neerlandistiek*, dat door D3 in de moedertaal wordt gegeven.

Zoals hierboven beschreven, zijn de docenten zelf verantwoordelijk voor de keuze van het leerboek, aanvullend materiaal en ook hun didactische aanpak. Deze situatie is de basis voor grote onderlinge verschillen. Terwijl D1 er bijvoorbeeld in haar colleges *Grammatica* voor kiest om via de website van de afdeling de structuur en inhoud van de colleges aan de studenten bekend te maken²⁶, is dit bij de overige docenten niet het geval.

5.3 *Didactische aanpak*

Een karakteristieke collegeweek van de studenten aan de afdeling Nederlands komt neer op 4 cursussen per week, die in totaal 6 colleges van 50 minuten omvatten en door verschillende docenten worden gegeven.²⁷ Wij beperken ons tot de werkcolle-

²⁶ Voor elk college staan in het semesteroverzicht van D1 paragrafen uit het leerboek *Welkom!* aangegeven, die in het college aan bod zullen komen. Deze planning geeft D1 onder andere de mogelijkheid om de studenten specifieke leerstof voor zelfstudie op te geven als compensatie voor een korte vakantieperiode tijdens het semester of voor een college, dat wegens de afwezigheid van D1 niet is doorgegaan.

²⁷ In de beschrijving hebben wij door omstandigheden echter slechts twee van deze vakken kunnen opnemen. De eerste reden is, dat de twee colleges *Inleiding tot de Neerlandistiek* van D3 die het hoorcollegeblok vormen, in de moedertaal worden gegeven. Aangezien de onderzoeker deze taal niet machtig is, heeft hij met D3 afgesproken, dat hij slechts het begin gaat

ges *Grammatica* van D1 en *Taalverwerving* van D4. In de onderstaande beschrijving concentreren wij ons eerst op de gemeenschappelijke karakteristieken van de didactische aanpak van de beide docenten en vervolgens vermelden wij bij elk van hen de bijzonderheden.

In beide cursussen speelt het Nederlands een belangrijke rol zowel in de instructies als ook in de uitleg en bespreking van de leerstof. Tegelijkertijd maken beide docenten, die geen moedertaalsprekers van het Nederlands zijn, in alle onderdelen stelselmatig gebruik van de moedertaal van de studenten. Dit gebeurt niet naar aanleiding van reacties/verzoeken van de studenten, maar min of meer automatisch. Een andere overeenkomst is dat beide colleges - hoe verschillend van aard en inhoud ze ook zijn - een sterk leerboekvolgend karakter dragen. Dit houdt in dat het leerboek volledig uitgevoerd wordt en niet alleen als chronologische en inhoudelijke basis dient, die bijvoorbeeld met authentiek materiaal en/of liedjes aangevuld worden. Het leerboek is bepalend zowel voor de inhoud als ook voor een aanzienlijk deel van de didactische aanpak van de docenten.

In het werkcollege *Grammatica* wordt deze sleutelrol vervuld door het leerboek *Welkom!* en D1 koppelt in haar semesteroverzicht voor de studenten zelfs de afzonderlijke hoofdstukken aan de specifieke collegedata. Daarnaast maakt ze van tevoren via de website van de NVT-instelling ook haar overige eisen aan de studenten bekend. Ze moeten voor drie kleinere testen en één grote test slagen en indien ze één of meerdere collegeblokken missen, moeten ze een zogenaamde instapvraag in de afsluitende test beantwoorden. Zo'n strikte organisatorische planning is niet van toepassing bij het college *Taalverwerving* van D4, waarin hij het leerboek *Dag allemaal!* volledig volgt.

Tot de gezamenlijke karakteristieken van de didactische aanpak van de beide docenten behoort ook dat ze gegeven het beperkte aantal taalverwervingscolleges intensief gebruik maken van de mogelijkheid om de studenten buiten het college aan het werk te zetten door telkens een serie huiswerk oefeningen op te geven. Vervolgens besteden de docenten een aanzienlijk deel van de college tijd aan de inhoudelijke bespreking van deze huiswerk taken. Een soortgelijke situatie doet zich voor bij het opgeven en controleren van opdrachten binnen de college tijd. Beide docenten geven een duidelijke instructie en onderschatten vervolgens niet het belang van het controleren van de uitvoering daarvan. Als voorbeeld hiervan wijzen wij naar het tweede deel van de episode uit het college blok *Grammatica* van D1, dat over de uitleg van de meervoudsvormen gaat.

Werkcollege Grammatica van D1

De docent geeft vervolgens de opdracht aan de studenten om in groepjes van 2 of 3 de woorden uit de oefening 2b op blz. 48 in het meervoud te zetten. Terwijl ze met deze taak bezig zijn, zet ze de woorden op het bord. Even later kondigt ze aan, dat de studenten nog 2 minuten de tijd hebben. Zodra deze tijd

bijwonen om het interview met de studenten af te nemen (zie hierboven). De tweede reden is, dat het werkcollege Spreekvaardigheid tijdens de week van het locatieonderzoek niet is gegeven.

voorbij is, controleert ze met de hele groep de meervoudsvormen, die de studenten hebben gemaakt.

Beide docenten proberen ook systematisch na te gaan, of de studenten de besproken leerstof en de grote hoeveelheden nieuwe woorden begrijpen. Dit doen ze voornamelijk door middel van vertalingen van de besproken uitdrukkingen aan hun studenten te vragen of deze zelf te geven. Daarnaast vragen de docenten ook aan de studenten of ze alles begrijpen. Maar op zo'n algemene vraag krijgen ze vaak geen antwoord. Omdat de docenten er vervolgens maar zelden dieper op in gaan, valt er te veronderstellen dat ze het zwijgen van de studenten als een teken beschouwen dat alles in orde is.

Anderzijds zijn er wel momenten geobserveerd waarbij de docenten door specifieke vragen te stellen proberen te achterhalen of de studenten de uitdrukkingen werkelijk goed begrijpen. In het college van D1 gebeurt dit bijvoorbeeld in de episode, wanneer de studenten bij het voorlezen van de inleidende tekst van een nieuwe les uit het leerboek *Welkom!* geen vragen stellen over nieuwe woorden en realia, die volgens de docent extra aandacht verdienen.

Werkcollege Grammatica van D1

Vervolgens vraagt de docent of er in de tekst onbekende woorden zitten. De studenten blijven maar zitten en de docent vraagt dus, wat de betekenis van de volgende woorden is: “*pond*”, “*gehakt*”, “*runder gehakt*”, “*anderhalf*”, “*mager x vet*”. Er volgt een korte bespreking van deze uitdrukkingen in de moedertaal. De uitleg van een “*kwartje*” gebeurt wel in het Nederlands (*Hebt u er misschien een kwartje bij? ... een kwartje hebben wij helaas niet meer... want we hebben alleen Euro's ... maar een paar jaar geleden ... toen hadden wij nog geen euro ... maar gulden ... en hier staat een kwartje ... Wat is een kwartje?*) en een student geeft vervolgens de vertaling in de moedertaal. De docent leest dan de afsluitende drie zinnen van de tekst voor.

Als voorbeeld van een soortgelijke situatie in het werkcollege *Taalverwerving* van D4 wijzen wij op een episode, die over het voorlezen van de inleidende tekst voor een nieuwe les van het leerboek *Dag allemaal!* gaat. De docent laat de student die voorgelezen heeft, de voornaamste delen van de tekst vertalen, voegt er soms aanvullende uitleg aan toe en plaatst sommige woorden in context. De meeste interactie van de docent blijft echter beperkt tot deze student. De overige studenten mogen alleen iets inbrengen wanneer hun collega er niet zelf uit komt.

Werkcollege Taalverwerving van D4

De docent vraagt een student om te gaan voorlezen. De tekst is een deel van de inleiding voor les 3. “Les 3... de 3^e les... op het bezoek... Jan en Anneke hebben vanmiddag vrij. Het is mooi weer. Zij gaan op de fiets naar oom Hans en tante Didi... Ze hopen dat oma niet ook op bezoek gaat. Zij zeurt altijd over school en vraagt alles drie keer...”

De docent vraagt vervolgens of de student deze tekst heeft begrepen (“Heeft u het begrepen?”) en de student antwoordt, dat het niet helemaal het

geval is (“...niet zo...”). De docent leest de zinnen opnieuw zelf voor en geeft uitleg. “Jan en Anneke hebben vanmiddag vrij.” ... De student probeert in de moedertaal te vertellen, wat deze zin betekent en de docent helpt haar daarbij. Hij helpt met de betekenis van “vanmiddag”... met behulp van “vanochtend”... docent overige studenten geven de vertaling in de moedertaal... De docent gaat met deze akkoord... en hij voegt er nog andere woorden aan toe, legt de wijze hoe ze tot stand komen uit en maakt er een hele rij woorden van ... “vanochtend” ... “vanmiddag” ... “vanavond” ... “vannacht” ...

Op een soortgelijke wijze worden de overige moeilijke/nieuwe uitdrukkingen besproken. Dit gebeurt echter niet met de hele groep studenten, maar in de meeste gevallen betreft het de interactie tussen de bewuste student, die voorgelezen had en de docent. Deze student leest de zinnen opnieuw voor en vertaalt ze met behulp van de docent in de moedertaal.

Naast het uitleggen, in context plaatsen en vertalen van vele nieuwe woorden besteden beide docenten in hun colleges, waarin ze in een hoog tempo veel episodes afhandelen, ook veel aandacht aan de uitspraak en het corrigeren van uitspraakfouten. Vaak gaat dit gepaard met aanvullende uitleg en eventueel een vergelijking met het Duits, dat voor vele studenten de meest bekende vreemde taal is. Dit gebeurt bijvoorbeeld wanneer D4 in het kader van het nabespreken van één van de huiswerktaken inhoudelijke vragen over tekstbegrip stelt.

Werkcollege Taalverwerving van D4

Bij één van de volgende antwoorden van de studenten besteedt de docent aandacht op de uitspraak van de achternaam van één van de personages in de tekst (*mevrouw Dekker*) ... hij geeft als uitleg: *In het Nederlands moet je de “-r” aan het einde van het woord rollen ... zo ... rrrrrr ... Ik weet dat in het Duits dat woord weggeslikt wordt ... in het Duits is het Dekkə ... maar ... het is Nederlands, he? ... je moet hem rollen ... veel mensen hebben daar moeite mee... veel mensen vinden dat moeilijk ... die ook Duits spreken ... ik weet het ... maar helaas ... het is Nederlands ...* Ook bij deze uitleg maakt de docent geen gebruik van het bord of andere hulpmiddelen. Daardoor verloopt de lesactiviteit vrij snel en vloeiend. Alles gebeurt mondeling alleen met behulp van visueel contact tussen de docent en sommige studenten. Bij de overige studenten is het moeilijk om vast te stellen, hoe goed ze het begrijpen.

Voor beide docenten geldt ook dat ze overwegend met de hele groep studenten werken. Wegens het hierboven beschreven leerboekvolgend karakter van hun colleges geven ze de studenten alleen een individuele taak of een groepstaak, als het leerboek hiertoe een aanleiding/instructie geeft. Dit is bijvoorbeeld het geval bij het college van D1, waarin de studenten hun voorkeur voor eten en drinken moeten aangeven. Deze episode verwijst naar het eerder behandelde onderwerp van eten en drinken en is tevens een voorbeeld van een episode, waarin de afzonderlijke collegeonderdelen snel afgehandeld worden. Vermoedelijk met het oog op het beginnersniveau van de studenten - in acht weken hebben ze in alle colleges Nederlands bij elkaar ongeveer 40 contacturen van 50 minuten aan onderwijs gehad - wil de docent checken, of ze

de instructies goed begrijpen. Tijdens het uitvoeren van deze taak begeleidt de docent haar studenten ook individueel.

Werkcollege Grammatica van D1

Als een aanloopje voor een oefening over de persoonlijke voorkeuren van de studenten verwijst de docent naar het eerder in de les behandelde onderwerp van eten en drinken. Vervolgens leest ze de instructie voor: *Zet een “plus” bij dingen die je lekker vindt en een “min” bij alle dingen die je niet lust. ... En een “plus plus” voor je favoriete levensmiddelen en drankjes ... en een “min min” voor alle dingen die je erg vies vindt... Vergelijk daarna de lijst met die van je collega’s/buurman/buurvrouw.* De docent vat de instructie vervolgens nogmaals in de moedertaal samen.

De docent telt de studenten en vraagt de onderzoeker of hij mee wil doen. Dat doet hij graag. De docent kiest dus een partner voor hem en wijst de onderzoeker aan, waar hij moet gaan schrijven.

De docent begeleidt de overige studenten in het Nederlands wanneer ze bijvoorbeeld de betekenis van sommige woorden niet kennen. De studenten gaan zonder overbodige vertragingen aan de slag en werken snel. Vandaar dat de docent al na 1 minuut vraagt of iedereen klaar is ... De studenten maken eenvoudige zinnen volgens het voorbeeld, die de docent heeft gegeven.

De werkcolleges *Grammatica* van D1 vertonen kenmerken van een hoorcollege. Hoewel de docent hoffelijk met haar studenten omgaat, is de sfeer zakelijk. Volgens de strakke planning moeten er namelijk veel oefeningen worden behandeld, die vaak pittige stof bevatten. Daarom moeten de studenten veel oefenleerstof thuis voorbereiden en ook na de les nogmaals bestuderen.

Tot de algemene richtlijnen en gedragsregels voor haar colleges behoort ook dat de laatkomers het verloop van het college niet mogen storen. Dit is te zien aan het begin van het college wanneer D1 de testen van de vorige keer uitdeelt en de cijfers bekendmaakt. Op dat moment stapt een student het lokaal binnen. Hij wordt gelijk ingeschakeld. Hij moet eerst snel in het Nederlands duidelijk maken, waar hij gaat zitten en vervolgens zich aan de onderzoeker voorstellen. Er mogen geen overbodige vertragingen ontstaan.

Werkcollege Grammatica van D1

De docent deelt de testen van de vorige les uit en maakt voor de hele klas bekend wie welk cijfer heeft gehaald. Dit geldt ook voor de afwezige studenten en één laatkomer. De laat komende student wordt door de docent gelijk ingeschakeld. De docent vraagt hem om z'n jas uit te trekken en zichzelf aan *“de gast”* voor te stellen. Eerst mag hij echter zelf kiezen waar hij wil gaan zitten. Maar hij moet het wel in de doeltaal duidelijk doen, omdat de docent het in het Nederlands vraagt.

In haar betrekkelijk complexe grammaticale uitleg maakt D1 systematisch gebruik van de Nederlandse vakterminologie, en aangezien ze de meeste activiteiten zelf doet, hebben vele onderdelen van haar colleges een sterk docentgecentreerd ka-

rakter. Deze docent bepaalt niet alleen wie wanneer aan het woord komt, maar laat ook betrekkelijk weinig ruimte voor de inbreng van de studenten. Deze blijft veelal beperkt tot het voorlezen van een instructie, het invullen van een woord in een zin of het voorlezen van een stuk tekst. Soms mag dan wel de hele groep studenten gezamenlijk een uitdrukking of een korte zin volgens het uitspraakmodel van de docent hardop herhalen. Deze elementen komen samen met de genoemde uitleg van veel nieuwe woorden, het vertalen van de woorden/zinnen en het samenvatten in de moedertaal aan bod in een episode, die over het uitleggen van de nieuwe grammatica betreffende grammaticaal geslacht van zelfstandige naamwoorden gaat.

Werkcollege Grammatica van D1

Vervolgens gaat de docent verder. *Grammatica 2 is het meervoud van de zelfstandige naamwoorden ...* De docent leest opnieuw zelf de tekst uit het boek met alle regels en uitzonderingen en vat deze daarna in de moedertaal samen. Ze vraagt de studenten bovendien om de woorden (bijvoorbeeld ei - eieren, kind - kinderen) met z'n allen te herhalen. Behalve deze herhaalmomenten is de docent de hele tijd aan het woord. De studenten hebben tijdens deze lange passage van 20 minuten enige moeite met het concentreren op het grote aantal nieuwe dingen.

Wat de specifieke kenmerken van het werkcollege *Taalverwerving* van D4 betreft, valt het op, dat de sfeer betrekkelijk ontspannen en informeel is, ondanks het feit dat de docent en de studenten te maken hebben met gebrekkige didactische randvoorwaarden. Deze hebben naast de roostertechnische aspecten ook met de onderwijsruimte te maken. Beide parallelle colleges van 50 minuten vinden namelijk plaats op een ongunstig tijdstip: na een drukke werkweek zijn alle betrokkenen op donderdagsavond tussen 18.00 en 20.00 uur vanzelfsprekend moe en kunnen zich daardoor minder goed concentreren. Bovendien krijgen ze te maken met een rampzalige combinatie van factoren betreffende de onderwijsruimte: de studenten passen maar net in het oude video-lokaal op de zolder, de banken zijn vastgeschroefd aan de vloer, de ventilatie en de verlichting laten te wensen over en de deur bevindt zich tussen de twee kleine borden voorin. De laatkomers lopen dus gelijk tegen de docent aan en verstoren de gang van het college behoorlijk.

Naast de al genoemde elementen zoals de systematische afhandeling van de (huiswerk)oefeningen uit het leerboek en het omgaan met de uitspraakfouten, besteedt D4 veel aandacht aan de uitleg van de nieuwe woorden. Deze voorziet hij vaak van een passende context, waarbij aanvullende uitleg over verschillende elementen zoals realia, culturele elementen of verschillen tussen de Lage Landen en het geboorteland van de studenten aan bod komen. Een voorbeeld hiervan is de nabespreking van de Nederlandse gewoontes van koekjes eten naar aanleiding van een inleidende tekst uit het leerboek *Dag allemaal!*, die over 'op bezoek gaan' gaat.

Werkcollege Taalverwerving van D4

Vervolgens vertaalt de student nog een paar zinnen en de docent vraagt een andere student om door te gaan met het vertalen. Deze student is in staat

om aanzienlijk sneller de zinnen te vertalen en moet maar bij enkele woorden de docent om hulp vragen. De docent voegt er dus naar aanleiding van de zin “*Heeft u trek in een koekje, oma?*” slechts wat uitleg in de moedertaal aan toe over de culturele verschillen tussen Nederland en het eigen land. Deze houden ook de beschrijving van koekjes in Nederland in. Daarna worden de overige zinnen vertaald.

D4 probeert studenten op verschillende momenten tot talige productie te stimuleren. Dit gebeurt bijvoorbeeld in het begin van het college, wanneer hij in het kader van het herhalen van de besproken leerstof geleidelijk vier korte interviews afneemt. Uitgaande van een basismodel moeten de studenten in een soort sneeuwbal effect steeds meer gedetailleerde informatie over zichzelf vertellen. Tijdens deze interviews zitten hun collega's te luisteren en blijft de docent de geïnterviewde student steunen. Wanneer de student naar woorden begint te zoeken, stelt D4 een aanvullende vraag of maakt hij bijvoorbeeld een gebaar of iets dergelijks.

Werkcollege Taalverwerving van D4

D4: Goed, wat voor kamers heeft het huis?...

S5: Wij hebben een woonkamer, twee slaapkamers, keuken, kelder, eetkamer ... (D4 knikt de hele tijd ja)

D4: Je hebt gezegd dat je ook een tuin hebt ... (S5 knikt ja) ... Wat staat in de tuin?

S5: veel bomen...

D4: veel bomen?... Wat voor bomen?

S5: appelbomen...

D4: ooh... alweer die appelbomen...:>) (verwijzing naar het gesprek met de vorige S).....en?...

S5: notenboom ... en pruimenboom...

D4: Wat nog meer?... Staan er ook bloemen?... aha... Wat nog?...

S5: een hond...

D4: een hond?... Die loopt.... die staat niet alleen.... ja?... Heb je ook een kat?...

S5: Ja... zeker...

D4: Wat voor kleuren hebben de katten?...

S5: Ik weet het niet...

D4: Je weet het niet?... We houden het eenvoudig.... een zwarte kat?...

S5: ja...

D: Een witte kat?...

S5: nee...

D: Wat voor katten hebben we nog?... een grijze kat?... ah... een grijze... dat is ook goed..... (D4 verplaatst zich en gaat bij het bord staan en maakt het hierdoor duidelijk, dat de herhaling en interviews voorbij zijn...

Gezien het ongunstige tijdstip van het college moet D4 ook extra moeite doen om de studenten bij de les te houden bijvoorbeeld tijdens het nabespreken van één van de huiswerktaaken, wanneer de studenten vragen over de tekst over familierelaties moeten beantwoorden. De docent geeft niet alleen feedback op de uitspraak van sommige woorden, maar in één geval keurt hij bewust een goed antwoord af. Dat verbaast

niet alleen de student in kwestie, maar ook haar collega's. Ze gaan nogmaals in de tekst zoeken en na enige twijfel blijven ze het oorspronkelijke antwoord toch juist te vinden. De docent houdt het nog even spannend en pas dan bevestigt hij dat het uiteraard een juist antwoord is. De studenten zijn opgelucht en gaan door met deze oefening.

Werkcollege Taalverwerving van D4

De docent kondigt de volgende vraag aan met: *Goed ... nu de tweede ... heel gecompliceerde vraag ... Wie is Jan? ...* en hij laat een student hun antwoorden op een identieke wijze als bij de vorige vraag geven. De docent let ook op (uitspraak)fouten die de studenten maken en herstelt ze onmiddellijk ... bijvoorbeeld "vriend" ... de docent vraagt... *Jan is de ...?...* de student probeert het woordje goed uit te spreken ... de docent helpt haar en geeft nog aanvullende uitleg... *Jan is de vriend van Saskia... vriend... vriend.... he?... Een man is een vriend... een vrouw is een vriendin...* Vervolgens hanteert de docent dezelfde werkwijze ook bij het bespreken van de overige vragen: *Wie zijn meneer en mevrouw Smit? Wie is de moeder van Anneke en Jan? etc.*

Bij één van de vragen (*Wie is de zoon van meneer en mevrouw Smit?*) probeert de docent, nadat hij het juiste antwoord heeft gekregen (*De zoon van meneer en mevrouw Smit is Jan*), ook de overige studenten bij deze controle-ronde te betrekken door aanvullende vragen te stellen... (*Is het juist?... Is het zo?*) ... De studenten twijfelen eventjes ... maar dan bevestigen ze, dat het wel zo is ... De docent lacht ze vriendelijk toe en gaat daarmee akkoord ... de studenten zijn opgelucht ...

In zijn colleges besteedt D4 ook aandacht aan de grammaticale uitleg in de doeltaal naar aanleiding van een invuloefening uit het leerboek. De docent leest eerst zelf de instructie voor en laat vervolgens één student de juiste persoonsvormen van de werkwoorden wonen/horen/slapen/lopen invullen. Naast feedback op de uitspraakfouten van de student voegt hij naar aanleiding van de zin "Slaap jij in een eigen kamer?" er ook een gedetailleerde uitleg over de inversie aan toe.

Werkcollege Taalverwerving van D4

Aan deze zin besteedt de docent spontaan meer aandacht. Hij herhaalt de zin en vraagt hoe men dit woord spelt... De student antwoordt zonder enige moeite: S - L - A - A - P. De docent voegt er aan toe: *Er is geen "t" aan het einde ... geen "-t", he?...* en hij vraagt: *Waarom niet? ... Je zegt toch: Jij slaapt ...* hij gaat naar het bord om het uit te leggen... de student geeft het juiste antwoord ... *Jij slaapt ... maar "Slaap jij..."* ... de overige studenten lachen, de docent legt uit ... *Precies ... in een vraagzin ... als persoonlijk voornaamwoord na het werkwoord komt ... dan valt "-t" weg ...* En hij herhaalt nogmaals de correcte zin ... De bewuste student gaat nog door met de volgende zinnen uit deze oefening ...

5.4 *Samenvatting en conclusies*

Deze betrekkelijk jonge NVT-instelling is net zoals de meerderheid van de onderzochte NVT-instellingen organisatorisch gezien een afdeling Nederlands, ondergebracht bij een groter instituut. De nauwe verbondenheid met de Germanistiek weerspiegelt zich in het feit dat het hoofd van de Germanistiek belast is met het dagelijkse bestuur van de afdeling. Zij is tevens bij het onderwijs Nederlands betrokken. Tot de bijzondere kenmerken van de organisatorische structuur behoort ook dat er naast de vaste docenten, waarvan oudstudenten de meerderheid vormen, sommige colleges door externe docenten worden gegeven. Verder is het opvallend dat de studie Nederlands jaarlijks voor twee soorten studenten geopend wordt. Zij beginnen daaraan zonder voorkennis, nadat ze per studiecombinatie verschillend toelatingsexamen hebben afgelegd. Naast de studenten Duits, die vanaf hun tweede studiejaar het Nederlands als een bijvak volgen, zitten ook de hoofdvakstudenten in dezelfde grote groep studenten. Na afloop van het eerste studiejaar Nederlands zakt het aantal studenten tot ongeveer de helft. Wat de motivatie van de studenten betreft, heeft deze naast positieve ervaringen en verwachtingen met betrekking tot de Lage Landen te maken met het vergroten van de kansen op de arbeidsmarkt. De enkele studenten, die vrijwillig aan de interviews deel hebben genomen, vinden de studie leuk maar realiseren zich dat ze er hard voor moeten werken.

Het theoretische curriculum is oorspronkelijk als een bijvakcurriculum ontwikkeld in samenwerking met twee andere NVT-instellingen uit het land. Dit curriculum wordt met slechts kleine aanpassingen uitgevoerd. Aan deze NVT-instelling volgen de studenten in hun eerste studiejaar 6 colleges van 50 minuten, die in 4 afzonderlijke cursussen worden gegeven. Twee van deze colleges vormen een hoorcollegeblok, de overige werkcolleges worden aan twee parallelle groepen gegeven. Bij het onderwijs aan de studenten in het eerste studiejaar zijn in totaal vier docenten betrokken, die geen van allen moedertaalsprekers van het Nederlands zijn. Voornamelijk de docenten met de vaste aanstelling zijn heel actief en doen veel moeite om hun NVT-instelling draaiend te houden. Dit houdt naast het deelnemen aan projecten en congressen onder andere in: het uitgeven van een wetenschappelijke reeks, uitnodigen van gastdocenten en organiseren van studiereizen.

Aangezien het overleg onder de docenten voornamelijk over de dringende zaken van organisatorische aard gaat, zijn ze zelf verantwoordelijk zowel voor de inhoudelijke keuzes als ook voor de toetsing. In elk van de geobserveerde colleges gebruiken ze een ander leerboek, dat als de inhoudelijke en chronologische basis voor de cursus dient. In het werkcollegeblok *Grammatica* betreft dit het leerboek *Welkom!* en in het werkcollege *Taalverwerving* is het *Dag allemaal!* Er wordt geen aanvullend en/of authentiek materiaal toegepast en ook het werken met liedjes of didactische werkvormen zoals TPR of dramatisatie is niet geobserveerd. Wat het CNaVT-materiaal betreft, fungeert het examen als een extern vergelijkingskader. De docenten houden er slechts impliciet rekening mee.

Wat de didactische aanpak betreft, worden de oefeningen uit de leerboeken in een snel tempo afgehandeld en worden er veel nieuwe woorden uitgelegd. De docenten besteden ook veel aandacht aan het uitleggen van verschillende grammaticale verschijnselen en aan het bevorderen van de juiste uitspraak. Het opgeven en nabe-

spreken van de huiswerkopdrachten staan centraal. In hun instructie, uitleg en nabespreking gebruiken de docenten primair de doeltaal, maar tegelijkertijd schakelen ze vaak over naar de moedertaal. Ze verwijzen ook naar de verschillen/overeenkomsten met de andere Germaanse talen, vooral het Duits. Soms verwijzen ze ook naar culturele verschillen en de realia van de Lage Landen. Om het begrip bij de studenten te checken, laten de docenten hun studenten de nieuwe woorden/zinnen vertalen. In hun didactische aanpak moeten de docenten bovendien rekening houden met de zeer ongunstige invloed van gebrekkige didactische randvoorwaarden, die op gespannen voet staan met de kwaliteit van het NVT-onderwijs. De docenten benaderen de studenten op een vriendelijke manier en gaan systematisch om met de toetsing. De colleges *Grammatica* bevatten soms kenmerken van een hoorcollege.

6. NVT-INSTELLING 6

6.1 *Organisatorische inbedding*

Deze NVT-instelling biedt sinds het jaar 1921 het Nederlands als studievak aan en behoort daarmee tot de oudste NVT-instellingen in Centraal-Europa. De rijke geschiedenis van deze NVT-instelling kenmerkt zich door een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van de extramurale Neerlandistiek zowel in het eigen land als ook in de regio en op het internationale vlak. Informatie hierover is te vinden op de website van deze NVT-instelling alsmede in de recente historiografische publicaties van Engelbrecht (2009: 58–64 en 2010: 235–242, 247). De auteur karakteriseert deze afdeling Nederlands als volgt: “*De neerlandistiek te ... behoort tot de oudste extramurale centra en wisselde een taalkundige periode (1921–1939, 1945–1955) af met een letterkundig-vertaalkundige periode (1955–2001) en is nu weer meer taalkundig geïntendeerd. De vakgroep bracht verschillende generaties literaire vertalers voort en stond aan de basis van een zeer grote hoeveelheid literaire vertalingen van Nederlandstalige literatuur.*” (Engelbrecht 2010: 247) Engelbrecht vermeldt bovendien dat het toenmalige lectoraat Nederlands in het jaar 1968 omgezet werd in een autonome eenheid binnen de Germanistiek. Dat men er tot de val van het IJzeren Gordijn steeds weer in slaagde om elke vier à vijf jaren een volwaardige masterstudie te openen is volgens Engelbrecht toe te schrijven aan de enorme inzet van de medewerkers waaronder “*een van de allerbekendste Centraal-Europese neerlandici, zowel vanwege haar werk als literair historica, als vanwege haar ruim negentig vertalingen van Nederlandstalige literatuur ..., waarvoor zij diverse keren werd onderscheiden.*” (Engelbrecht 2009: 64)

Ook worden aan deze afdeling veel onderzoeksactiviteiten ondernomen. De docenten nemen deel aan diverse projecten zoals een historisch geïntendeerd project over de Nederlandse oude drukken in de regio die deze NVT-instelling onder andere met de NVT-instellingen 8 en 9 heeft uitgevoerd. Daarnaast coördineert één van de docenten aan de NVT-instelling 6 bijvoorbeeld het Nederlandse deel van het Parallelle Nationale Corpus en organiseert regelmatig samen met andere docenten evenementen met grote publicatiemogelijkheden voor neerlandici uit de regio en daarbuiten. Naast het eenmalige regionale colloquium neerlandicum behoort sinds 2002 het eigen jaarlijkse colloquium tot deze evenementen. Tot de overige activiteiten wordt onder andere gerekend: het publiceren van de eerste vertaalwoordenboeken van middelgrote omvang Nederlands-moedertaal van de docent en moedertaal-Nederlands. De docenten nemen bovendien met enige regelmaat samen met collega's van andere universiteiten deel aan het organiseren van studiereizen voor studenten. De leden van de afdeling Nederlands zijn ook lid van vakverenigingen en netwerken zoals *IVN*, *COMENIUS* of *ONETS*, die een belangrijke rol in het bevorderen van de docenten- en studentenmobiliteit spelen.

Vanwege het beperkte aantal docenten wordt de studie Nederlandse filologie in overleg met de docenten aan NVT-instelling 9 om het jaar geopend. Dit geldt voor zowel de twee- als de één-vak-studie. In de periode na het locatieonderzoek hebben zich aan deze NVT-instelling bovendien aanzienlijke veranderingen voorgedaan die met name met de strengere (re)accrediteringsprocedures te maken hebben. Daarom

beschouwen de docenten Nederlands net zoals hun collega's binnen het instituut waar deze NVT-instelling toe behoort, het stabiliseren van de personele bezetting door middel van het behalen van de vereiste titels als grote prioriteit. Sinds het academische jaar 2009/2010 is men ook aan deze traditierijke NVT-instelling overgestapt naar de BaMa-structuur.

Beschrijving docenten, hun beleid en hun omgaan met studieresultaten

Ondanks de lange traditie en grote verdiensten op het wetenschappelijke terrein bevindt deze NVT-instelling zich in het laatste decennium in een moeilijke positie wat de personele bezetting betreft. Dit heeft te maken met de algemene situatie in het universitaire onderwijs in het eigen land. Vanwege de structurele onderfinanciering staat in het beleidsdocument van het Instituut voor Germaanse Studies van november 2006 een specifieke verwijzing naar de moeilijkheden bij het werven van nieuwe docenten.²⁸ Een extra probleem is ook het personeelsbeleid van de eigen faculteit. Zoals blijkt uit het interview met het hoofd van de afdeling Nederlands, maakt het *“heel veel uit of de eigen faculteit wel of bijna geen belang heeft bij het voortbestaan van een proportioneel kleine afdeling Nederlands”*. Deze docent wijst op de gevolgen van een situatie waarin de leiding van de faculteit de Neerlandistiek niet tot haar prioriteiten rekent: dan wordt er te weinig geïnvesteerd en komt er geen vervanging voor de docenten, die met pensioen zijn gegaan. Deze collega's blijven in het kader van een noodregeling nog enige tijd na hun pensionering betrokken bijvoorbeeld bij het afnemen van de afsluitende afstudeerexamens. Deze zware tijden zijn echter volgens deze docent gelukkig voorbij. Er wordt kennelijk binnen de eigen faculteit weer meer rekening met de Neerlandistiek gehouden.

Aan de NVT-instelling 6 is er een onderwijssysteem opgezet waardoor gedurende het hele academische jaar twee docenten permanent aanwezig zijn. Beiden beschikken over ruime werkervaring. Naast deze twee docenten zijn er ook twee andere docenten, die als zogenaamde vaste buitenlandse docenten fungeren. Dit betekent dat ze een halve aanstelling hebben, en dat ze hun colleges in intensieve blokken komen geven. Tijdens hun aanwezigheid maken deze docenten naast hun standaardcolleges gebruik van de colleges van de docenten met een vaste aanstelling. De laatstgenoemden krijgen dankzij deze blokcollegeregeling een soort adempauze om zich op eigen onderzoek te concentreren en aanvullende activiteiten te ondernemen. De vaste buitenlandse docenten vervullen hiernaast een belangrijke rol bij het garanderen van de kwaliteit van de opleiding ten behoeve van de accreditatieprocedures.

²⁸ *Met het voorbeeld van de cursus Germanistiek - Didactiek Duits geeft het hoofd van het instituut met de volgende woorden aan, waarom het niet lukt om een docent Duits met een langere werkervaring op de middelbare school te vinden, die de taken van de huidige docent in een pensioen gerechtigde leeftijd geleidelijk zou kunnen overnemen: “De onderhandelings zijn helaas wegens het aangeboden salaris niet succesvol afgerond. Uit het overleg is namelijk gebleken, dat de salarissen op de middelbare scholen hoger liggen dan aan de universiteiten.” Een soortgelijke situatie geldt ook voor overige vreemde talen. Geschiedte kandidaten kunnen veel meer met het vertalen/tolken verdienen dan met lesgeven aan de universiteit.*

Hoewel dit systeem in de laatste jaren wegens het aanscherpen van de eisen van de Nationale Accreditatiecommissie onder druk is komen staan, staat er in de geactualiseerde versie van het globale beleidsdocument van het instituut vermeld dat de personele situatie aan de afdeling Nederlands in principe gestabiliseerd is.

De specifieke vakken die de docenten tijdens het locatieonderzoek aan de studenten in het tweede studiejaar hoofdvakstudie Nederlands hebben gegeven, worden samen met de aanduiding van hun moedertaal weergegeven in de onderstaande tabel. Naast deze docenten komen er in het kader van verschillende netwerken aan de afdeling Nederlands ook gemiddeld twee gastdocenten per semester om één of meer gastcolleges te geven.

Tabel 6.1. Personele bezetting NVT-instelling 6

Aanduiding docent	De cursussen gegeven aan de studenten in het 2 ^e studiejaar
D1* vaste buitenlandse docent	<ul style="list-style-type: none"> • literatuur (hoorcollege 45 minuten + werkcollege 45 minuten)
D2	<ul style="list-style-type: none"> • morfologie (hoorcollege 45 minuten + werkcollege 45 minuten) • taalseminarium (hoorcollege 90 minuten) dit is 1 van de 4 taalverwervingscolleges, zodat de studenten in hun moedertaal vragen over bijvoorbeeld grammatica kunnen stellen
D3*	<ul style="list-style-type: none"> • taalverwerving (3 werkcolleges van 90 minuten)
D4* vaste buitenlandse docent	Geen

* Deze docent is een moedertaalspreker van het Nederlands.

De afdeling Nederlands functioneert zelfstandig binnen het Instituut voor Germaanse Studies. Met de leiding van de afdeling is D2 belast, omdat ze er al lange tijd werkt en ook de enige docent is die de taal van het land als moedertaal spreekt. Daardoor kan ze makkelijker met de overige afdelingen binnen het instituut en de faculteit overleggen. De twee permanent aanwezige docenten overleggen zo vaak als nodig is over problemen van inhoudelijke of organisatorische aard. Deze oplossingen worden niet in een intern beleidsdocument vastgelegd, maar beide docenten houden zich zonder enige moeite aan de gemaakte afspraken.

Net zoals het bij sommige andere NVT-instellingen het geval is, brengt de vrijheid van de afzonderlijke docenten om de inhoud en de didactische aanpak in hun colleges te bepalen met zich mee dat ze zelf de zorg en verantwoordelijkheid voor de keuzes betreffende de (tussentijdse) toetsing dragen. Hierbij worden ze vanzelfsprekend geacht zich te houden aan de in het curriculum opgenomen basiskarakteristieken van de cursussen, dat wil zeggen de aanwijzingen betreffende de soorten af-

sluitende toetsprocedures - tentamen of examen - voor de specifieke cursussen. Voor de rest mogen ze zelf bepalen hoe ze de toetsing regelen.

Randvoorwaarden met invloed op de didactische aanpak

Aangezien de afdeling Nederlands geen zelfstandig instituut is, beschikt ze niet over eigen collegeruimtes. Toch spelen roostertechnische aspecten geen overheersende rol bij het onderwijs Nederlands; de colleges zijn evenwichtig over de werkdagen verspreid. De ruimtes, die ze met de overige afdelingen van het instituut deelt, zijn echter niet als vaklokaal ingericht. Zowel de soms vrij verouderde inrichting en technische uitrusting, als ook de akoestiek laten te wensen over. Ook de werkruimte, die de docenten met elkaar delen, is niet ideaal. Het grootste deel van het werk kunnen de docenten dan ook niet op hun werkplek verrichten. Voor activiteiten zoals scriptiebegeleiding moeten ze afspraken met collega's maken. Dit brengt met zich mee dat de spreken flexibel plaatsvinden.

De bibliotheek van de afdeling Nederlands is vier dagen per week, gemiddeld 90 minuten per dag, voor de studenten toegankelijk. Dan is er één, voor de bibliotheek verantwoordelijke, studentassistent aanwezig. De bibliotheek is gekoppeld aan het uitleensysteem van het instituut.

Beschrijving doelgroep

Aan de afdeling Nederlands begint om het jaar een groep van ongeveer twintig studenten aan de hoofdvakstudie Nederlands. De samenstelling van de groep, die zonder voorkennis van het Nederlands aan de studie begint, is afhankelijk van de prestaties van de kandidaten bij het toelatingsexamen, waarvan de structuur in de onderstaande tabel 6.2 weergegeven wordt. Dit toelatingsexamen is voor de studenten die het Nederlands samen met een ander gelijkwaardige hoofdvak studeren én voor de één-vak-studenten Nederlands hetzelfde. Beide groepen volgen een vijfjarige opleiding Nederlands, waarbij geldt dat de één-vak-studenten een uitgebreider curriculum volgen en voor de afsluiting van sommige cursussen aan zwaardere eisen moeten voldoen. Dat houdt onder andere in dat ze soms een examen in plaats van een tentamen moeten afleggen. In overleg met het hoofd van de afdeling moeten ze bovendien een serie keuzevakken volgen. De één-vak-studie is betrekkelijk kort voor het locatieonderzoek geïntroduceerd en daarom volgen de meeste studenten nog de traditionele filologische studie met twee gelijkwaardige hoofdvakken. Anderzijds valt er een tendens waar te nemen dat de één-vak-studie aan populariteit gaat winnen.

Beide filologische studies zijn vijfjarig, worden tegelijkertijd gegeven en zijn sinds het academische jaar 2009–2010 opgezet volgens de BaMa-structuur.

Tabel 6.2. Structuur toelatingsexamen aan NVT-instelling 6

Onderdeel toelatingsexamen	Inhoud
Ronde 1 (schriftelijk, centraal opgesteld op facultair niveau)	<ul style="list-style-type: none"> • test algemene geschiktheid van de kandidaat voor de filologische studie • test wereldtaal; bij een twee-vak-studie kiest de kandidaat een andere taal dan de taal uit de gekozen studiecombinatie
Ronde 2 (mondeling)	<ul style="list-style-type: none"> • motivatie voor de studie Neerlandistiek • geschiedenis en realia van de Nederlandstalige landen; als aanbevolen literatuur staan er 5 boeken vermeld welke over een geschiedkundig of over een letterkundig onderwerp gaan en in de moedertaal van de studenten gepubliceerd zijn • algemeen culturele overzicht, overzicht wereldliteratuur • kennis van het Nederlands niet geëist • voor de 2^e ronde worden uitsluitend de kandidaten uitgenodigd, die in de 1^e ronde bij voorbaat vastgesteld aantal punten hebben gehaald
Overige toelatingsexamen	<p>In het kader van de 2^e ronde legt de kandidaat een lijst van minimaal tien Nederlandstalige boeken voor die hij/zij in vertaling heeft gelezen. De keuze van de boeken is aan de kandidaat zelf. Afzonderlijke novellen tellen niet mee.</p> <p>Daarnaast moet de kandidaat minimaal twee boeken als secundaire literatuur voorleggen, bijvoorbeeld over Nederlandse schilderkunst of geschiedenis.</p>

Omdat de studie om het jaar wordt geopend en na het eerste studiejaar er enkele studenten zijn gestopt, zijn er tijdens het locatieonderzoek aan NVT-instelling 6 in totaal 16 studenten in het tweede studiejaar en 6 studenten in het vierde studiejaar. Het lage aantal studenten in het vierde studiejaar is toe te schrijven aan het zakken voor een voortgangsexamen na het vijfde semester.

Om beter inzicht in de verschillende achtergronden van de studenten te krijgen, hebben wij ze net zoals bij de overige NVT-instellingen geïnterviewd. Aangezien er geen groep studenten in het 1^e studiejaar was, beschikken wij alleen over de antwoorden van de studenten in het 2^e studiejaar. Na een moeizame start is het interview afgenomen dankzij de medewerking van D3, die bereid was om een deel van haar college beschikbaar te stellen. In het begin van het interview is duidelijk geworden dat studenten niet alleen maar vanwege andere studieverplichtingen niet naar het eerste geplande interview gekomen waren. Ze blijken enorm terughoudend.

De onderzoeker begint het interview met een vraag over mogelijke bezwaren van de studenten tegen het afnemen van het interview en hij legt uit wat er ter sprake zal komen. De eerste vraag betreft de motivatie van de studenten voor de studie Nederlands. De meeste studenten geven als de voornaamste reden aan dat ze het Nederlands een geschikte taal vinden om naast het Engels of Duits te studeren. De combinatie van deze twee talen komt in hun land namelijk al vrij vaak voor en het Nederlands vinden ze met het oog op de toekomst een interessante optie. Er zijn ook studenten bij, die het Nederlands een mooie en goed klinkende taal vinden en die van de studie van de Germaanse talen houden. Voor een al in geschiedenis afgestudeerde student is de Nederlandse geschiedenis een goede reden om aan deze studie te beginnen. Daarnaast zijn er ook studenten, die in het doelgebied vrienden of kennissen hebben.

Ook de tevredenheid van de studenten met hun keuze voor de studie Nederlands komt aan de orde. Na enige aarzeling vertellen ze dat ze het heel prettig vinden dat ze veel colleges Nederlands per week hebben waardoor ze snel en veel leren. Dit blijkt onder andere uit het feit, dat ze zich in de zomermaanden na hun eerste studiejaar tijdens een verblijf in Nederland of België goed kunnen redden. Wanneer er een vergelijking gemaakt wordt met de studie Duits, dan vinden de studenten de studie Nederlands plezieriger. Dit komt onder andere omdat bij de studie Germanistiek wel geëist wordt dat de studenten op een behoorlijk taalniveau zitten, maar er in het curriculum nauwelijks iets gedaan wordt om zo'n niveau te bereiken, laat staan te handhaven.

Interview met de 2^e jaar studenten

S5: ... ja, maar ik vind Nederlands beter dan Duits hier ... ik kan dat goed vergelijken ... ik vind dat beter ... Duits - daar hebben we niet te veel taal ... we moeten goed spreken, maar we oefenen dat niet meer ... In het Nederlands is het gewoon veel beter ... maar het is een beetje moeilijk om te zeggen ... bijvoorbeeld ik studeer Nederlands voor de mensen ... voor de vrienden ... maar ze zeggen ... dat is dom ... Nederlands is een kleine taal ... Waarom studeren de mensen dat hier? ... Dat is een beetje moeilijk ... maar ik ben hier heel tevreden ... Ik was in Nederland en ik kan zien, dat ik kan spreken ... en voor mij is dat heel goed ... en ik ben heel tevreden... :>)

De studenten vinden het betrekkelijk moeilijk om aan te geven aan welke specifieke onderdelen van de opleiding en/of materiaal(bronnen) ze het meeste hebben. Hoewel het voor sommigen de taalverwervingscolleges van D3 zijn, voegt een andere student er nog het laatste taalverwervingscollege van D2 over de grammatica aan toe, want dat ligt volgens haar “naast woordjes leren aan de basis van het beheersen van een taal – dus het spreken ervan”.

Eén van de studenten vindt het jammer dat het tot nu toe niet over actuele dingen uit Nederland en België gaat. Volgens haar zijn ook de schrijfp opdrachten in het boek te gestuurd en ontbreken er ook de vertaal oefeningen uit de moedertaal naar de doeltaal. Het gebruikte leerboek *Help!* is namelijk volledig in de doeltaal geschreven en deze student zou heel graag bepaalde dingen willen vertalen. Naar aanleiding hier-

van ontstaat er een korte discussie over het belang en de plaats van het vertalen in het taalverwervingsproces en de rol van het vertalen in de toekomstige carrière van de studenten. Aan deze discussie neemt ook de docent actief deel.

Interview met de 2^e jaar studenten

- S2: ja ... en een beetje mis ik de vertaling van de moedertaal naar Nederlands ... het boek is alleen in Nederlands, maar voor mij is het ook belangrijk dat ik ook vertalen kan ... van de moedertaal naar Nederlands ... en dat kan je niet oefenen met dit boek ...
- D3: ja ... dat is inderdaad een probleem ... natuurlijk ... er is niet echt goed materiaal in jullie moedertaal wat vergelijkbaar is met dit.... en omdat ik zelf jullie moedertaal niet spreek ... komt het vertalen niet aan bod ...

De toekomstplannen van de studenten zijn erg gevarieerd. Sommige studenten hebben hier al duidelijk over nagedacht. Ze realiseren zich dat het onder andere vanwege de (onderlinge) concurrentie moeilijk kan zijn om de dromen in werkelijkheid om te zetten. Toch blijven het vertalen van boeken, het tolken, het werken in het bedrijfsleven of het in dienst gaan bij de Europese instellingen in Brussel voor de studenten een belangrijk doel. Ook studeren in het buitenland staat op het verlanglijstje van veel studenten. Daarnaast is er één student, die hoopt dat ze gezien haar studiecombinatie in de toekomst Nederlandse en Deense les zou kunnen geven.

Interview met de 2^e jaar studenten

- S10: ... ik weet het ook nog niet precies ... ik wil ook misschien Nederlandse boeken vertalen ... maar misschien kan ik ook lessen geven ... in het Nederlands en in het Deens ... op een taalschool ...

Ook bij dit deel van het interview blijft echter een deel van de studenten passief in plaats van spontaan eigen ideeën naar voren te brengen. Daarom wordt hun specifiek om hun mening gevraagd. In dit kader komt een interessante planning van één van de studenten aan bod, die over *“gaan trouwen en de rest laten afhangen van het beroep van de echtgenoot”* gaat. Hierdoor ontstaat er een korte discussie, wanneer een andere student aangeeft, dat vertalen goed met het zorgen voor kinderen te combineren valt.

Interview met de 2^e jaar studenten

- S8: ... OK ... als alles goed gaat, dan ga ik trouwen ... (*de overige studenten lachen*) ... en ik kan nu niet zeggen wat ik zal doen ... dat hangt ook van het beroep van m'n man ... maar ik wil graag voor een bedrijf werken ... daar vertalingen of tolken doen ... misschien ...
- S3: ... het is handig voor een vrouw om te vertalen ... want dan kan ze kinderen krijgen en thuis werken ...

In tegenstelling tot de meeste studenten aan de overige onderzochte NVT-instellingen laten deze studenten de kans niet voorbij gaan om ook vragen aan de onderzoeker te stellen. Hieruit blijkt, dat ze niet alleen geïnteresseerd zijn in zijn

toenmalige motivatie voor de studie Nederlands en zijn tevredenheid daarmee, maar dat ze ook serieus nadenken over hun toekomstige kansen op de arbeidsmarkt.

6.2 *Inhouden van het curriculum*

Om het theoretische curriculum aan de afdeling Nederlands te beschrijven maken wij gebruik van de websites van en over deze NVT-instelling. Deze bieden een overzicht van de structuur van het curriculum en van zijn inhouden. Op grond van deze bronnen kunnen wij de algemene doelstellingen van dit theoretische curriculum samenvatten in het onderstaande afstudeerprofiel van de studenten, dat ook tijdens het interview met de docenten bevestigd wordt:

- kennis maken met en zich verdiepen in de taal, literatuur, cultuur, geschiedenis en politiek van de landen waar het Nederlands gesproken wordt;
- vertrouwd raken met de basiselementen van taalkundig en letterkundig onderzoek;
- (indien door de studenten als specialisatie gekozen) kennismaken met de problematiek van het vakspecifiek en literair vertalen.

Dankzij deze aandachtsdomeinen moeten de afgestudeerden volgens dit document in staat zijn om zelfstandig binnen hun gekozen specialisatie in taal- of letterkunde te werken en een goed overzicht van de vakliteratuur hebben. Dit betekent dat ze in hun loopbaan terecht kunnen in veel soorten werkgebieden in de culturele en politieke sector. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan uitgeverijen, journalistiek (als critici of redacteurs), in de diplomatieke dienst of bij verschillende culturele organisaties en onderzoeksinstituten. Daarnaast kunnen ze ook als vertaler werken.

Wat het tweede ‘meso’-niveau van curriculumdefinitie betreft, is het theoretische curriculum van de vijfjarige studie voor een groot deel identiek voor de hoofd- en bijvakstudenten. Het is onderverdeeld in twee cycli van vijf semesters. In de eerste cyclus (1^e tot en met 5^e semester) komen de vakken aan bod, die de noodzakelijke basis vormen voor een filologisch gerichte studie. Grote aandacht wordt hierbij geschonken aan een perfecte beheersing van de Nederlandse taal, waarbij er rekening wordt gehouden met het feit, dat de studenten vanaf het begin van het derde semester in staat moeten zijn om hun vakken in het Nederlands te volgen en secundaire literatuurbronnen te raadplegen. In het kader van de tweede cyclus (6^e tot en met 10^e semester) wordt de nadruk op de specialisatie gelegd. De studenten worden geacht om zelfstandig te werken en op consultatiebasis met hun docenten te overleggen. Tot het programma behoren ook cursussen gericht op de passieve beheersing van het Afrikaans of het Fries.²⁹ Daarnaast moeten de studenten een bewijs overleggen dat ze cursussen in één van de wereldtalen hebben gevolgd. In hun pakket moeten ze altijd Engels hebben.

Op het derde ‘micro’-niveau van de curriculumdefinitie, het gerealiseerde curriculum, is het naar aanleiding van het locatieonderzoek onmogelijk om uitspraken te

²⁹ De studenten moeten één van deze twee cursussen volgen. Deze cursussen duren één semester en het Afrikaans wordt door een externe docent gegeven.

doen over het curriculum in het 1^e studiejaar Nederlands. Dit heeft te maken met het openen van de studie om het jaar, het niet herhalen van de cursussen en de cyclusstructuur van het theoretische curriculum.

Het theoretische curriculum weerspiegelt de algemene doelstellingen van de 1^e cyclus aan de afdeling Nederlands, die uiteindelijk naar het bovenbeschreven afstudeerprofiel leiden. Er is ruimte voor inleidende cursussen voor de afzonderlijke studiedisciplines, het verwerven van studievaardigheden en opbouwen van achtergrondkennis. Maar aangezien de studenten zonder voorkennis van het Nederlands aan de studie beginnen, is er ook veel ruimte voor de taalverwerving. Deze is opgezet als een intensieve cursus praktisch taalgebruik met systematische aandacht voor opbouw en uitbreiding van de woordenschat.

Deze prioriteiten komen overeen met de uitkomsten van de enquête afgenomen voorafgaand aan het locatieonderzoek (zie hoofdstuk 3). De docenten hebben toen aangegeven dat het 1^e studiejaar NVT³⁰ erop gericht is dat de studenten alle vier de doeltaalvaardigheden ontwikkelen en de grammatica van de doeltaal beheersen. Opmerkelijk is het streefniveau betreffende de CNaVT-examens. In plaats van het gebruikelijke CNaVT-EK, waarop de onderzochte NVT-instellingen geselecteerd zijn, wordt er aan NVT-instelling 6 volgens de vragenlijstantwoorden gestreefd naar een hoger niveau. Of deze ambitie ook gerealiseerd wordt, is in het kader van deze studie niet nader onderzocht. Daarnaast blijkt uit de enquêtegegevens dat het vertalen en/of tolken niet tot de prioriteiten van het 1^e studiejaar NVT behoort.

Om deze doelstellingen te bereiken beschikken de docenten aan de afdeling Nederlands over gemiddeld 28 collegeweek, verspreid over 2 semesters en twee examenperiodes van in totaal 10 weken. Het academische jaar begint op 1 oktober en eindigt op 30 september. De collegeperiode in het wintersemester duurt tot en met de eerste week in januari. Vervolgens begint de examenperiode die tot medio februari loopt. Daarna begint de collegeperiode in het zomersemester, waarop in medio mei de tweede examenperiode volgt. Hierbij geldt dat de maanden juli en augustus vakantiemaanden zijn en niet bij college-/examenperiodes horen.

Tijdens de collegeperiode komt de studielast voor de studenten gemiddeld op 20 verplichte contacturen van 45 minuten, waar nog ongeveer 10 uur aan voorbereidingstijd bij geteld moet worden. Daarnaast besteden de studenten volgens de docenten Nederlands ongeveer 20 uren aan de overige studievakken. Hieruit blijkt dat een gemiddelde student ongeveer 25 uur per week aan de studie Nederlands besteedt. Dit komt overeen met drie werkdagen per week.

Wat de karakteristieke collegeweek in het tweede studiejaar vanuit de studentenperspectief betreft, krijgen de studenten van beide soorten hoofdvakstudie te maken met de collegeblokken van 90 minuten, verspreid over de hele collegeweek. Volgens het theoretische curriculum zijn het: *Literatuur* (hoorcollege + werkcollege) gegeven door D1, die één van de vaste buitenlandse docenten is, *Morfologie* (hoorcollege + werkcollege) gegeven door D2 en vier collegeblokken *Taalverwerving* (één hoorcollegeblok + drie werkcollegeblokken) van D3.

³⁰ In tegenstelling tot het locatieonderzoek gerealiseerd in het academische jaar toen er geen studenten in het 1^e studiejaar waren, hebben de docenten zich in de enquête wel over het 1^e studiejaar NVT kunnen uitspreken.

In de praktijk ziet de collegeweek echter heel anders uit. Dit heeft te maken met de hierboven beschreven regeling voor de vaste buitenlandse docenten en de belangrijke rol, die hun aan-/afwezigheid speelt. Daarnaast hebben we vastgesteld dat in de weken, wanneer de permanent aanwezige docenten onderwijs geven, één van de collegeblokken *Taalverwerving* overgenomen wordt door D2. Dit heeft te maken met de taalachtergrond van D2, die als enige niet-moedertaalspreker van het Nederlands aan deze NVT-instelling de vragen van de studenten in hun moedertaal kan beantwoorden. Volgens D3 behoort bovendien tot de voordelen van D2 dat deze collega van haar een expert op het gebied van grammatica is en zelf het Nederlands als een vreemde taal heeft moeten leren.

Interview met D3

Onderzoeker: Zou je iets kunnen vertellen over je eigen geschiedenis bij deze NVT-instelling? Wat is je rol (geweest)? Vroeger en nu?

D3: Daar is niet zo veel veranderd wat mij betreft. Ik geef vanaf het begin taalverwerving aan alle groepen... dat heb ik samen met m'n collega D2 gedaan ... omdat ik de moedertaal van de studenten niet spreek ... op zich is dat niet zo'n bezwaar, want ik wil toch alles eigenlijk in het Nederlands doen ... zo snel mogelijk ... maar omdat die studenten toch vaak eigenlijk iets willen vragen over grammatica, komt dat in de les van D2 ... Ze hebben één les per week nog steeds in het 2^e jaar ... dat gaat gewoon in het Nederlands, hoor ... maar ze kunnen anders ook gewoon dingen in de moedertaal vragen ... die niet zo duidelijk zijn ...

Onderzoeker: Het is eigenlijk een soort terugvalmogelijkheid, een houvast ...

D3: Ja, precies ... en bovendien is het ook zo, dat ik wat minder goed in de grammatica zit dan zij ... eigenlijk voor een gedeelte omdat ik moedertaalspreker ben en niet kan vergelijken met de problemen en grammatica in de moedertaal van de studenten ... een heleboel weet ik natuurlijk ook wel, dat ze bijvoorbeeld geen lidwoorden hebben ... en dan weet ik dat dat een probleem is, maar zij weet nog beter, wat heel sterk afwijkt in haar moedertaal ... en omdat ze zelf het Nederlands heeft moeten leren, zit de grammatica er natuurlijk op een heel andere manier in ... Dat vind ik nog steeds wel moeilijk ... vaak ... ik kom elke les nog wel een keer in de problemen omdat de studenten mij iets vragen ... over grammatica, over de betekenis van een woord of een verschil tussen twee woorden ... ja ... dan ga ik daar ter plekke over nadenken... maar dat duurt denk ik jaren voordat dat echt goed komt.....

De inhoudelijke keuzes van de docenten worden van tevoren aan de studenten bekend gemaakt via de website van de NVT-instelling. Deze overzichten voor de afzonderlijke cursussen bevatten naast de aanbevolen literatuur in de meeste gevallen ook de specifieke planning voor de afzonderlijke collegeweeken. Deze komt bijvoorbeeld in de planning voor de colleges *Taalverwerving* in het wintersemester bij de studenten in het tweede studiejaar overeen met de inhoudsopgave van lessen de 2 tot en met 6 van het leerboek *Help! 2*.

6.3 Didactische aanpak

Hoewel het theoretische curriculum in het tweede studiejaar in totaal 12 colleges van 45 minuten bevat, die in 6 collegeblokken als een combinatie van hoor- en werkcolleges worden gegeven, hebben wij tijdens het locatieonderzoek slechts de helft van dit aantal kunnen observeren. Vanwege de beschreven regeling met de vaste buitenlandse docenten is het collegeblok *Literatuur* niet gegeven. Daarnaast heeft de onderzoeker door omstandigheden de collegeblokken *Morfologie* en *Taalverwerving* gegeven door D2, niet kunnen bijwonen. Deze colleges zijn namelijk gegeven op het moment, dat de onderzoeker vanwege winterse weersomstandigheden nog onderweg was na een locatieonderzoek aan een NVT-instelling in een ander land. Uit het interview met D2 blijkt, dat deze colleges “*min of meer een hoorcollegestijl hebben en met behulp van het leerboek Help! 2 en aanvullend materiaal zoals het leerboek Alexander worden gegeven..., want in het college Taalverwerving gaat het primair over veel nieuwe woorden leren*”.

Om de genoemde redenen moeten wij uitspraken over het operationele curriculum in de laatste week voor de Kerstvakantie aan NVT-instelling 6 beperken tot de serie van de drie collegeblokken *Taalverwerving* van D3, gegeven aan de studenten in het tweede studiejaar. Deze beperking beschouwen wij echter niet als een onoverkomelijk probleem, omdat deze colleges de kern van het onderwijs vormen en D3 diegene is, die het meeste contact met de studenten heeft. Dit is ook bevestigd tijdens de interviews met D2 en D3.

D3 is een moedertaalspreker van het Nederlands, die de moedertaal van de studenten nauwelijks beheerst. In haar opvatting van goed onderwijs wil ze alles in het Nederlands doen (zie de bovenstaande transcriptie van het interview in de voorafgaande paragraaf). Het Nederlands speelt dan ook een centrale rol in haar instructies, in de vragen aan de studenten en in de verwachte reacties van de studenten. Het gebeurt maar heel af en toe dat de studenten onderling in hun moedertaal overleggen of voor elkaar en/of de docent iets vertalen.

D3 maakt in haar materiaalkeuzes stelselmatig gebruik van haar vaste en voor de studenten vertrouwde materiaalbronnen, namelijk de leerboeken *Help II* en *Lezen las gelezen*. Ze vindt het belangrijk dat de studenten een overzicht behouden, systematisch een leertraject afleggen en niet “*verdwalen*” in grote hoeveelheden materiaal uit verschillende bronnen. Anderzijds geeft ze in het interview ook toe dat zo’n aanpak bij de studenten in zekere mate weinig afwisselend kan overkomen.

Interview met D3

D3: ... Ik heb ze dat natuurlijk ook gevraagd of ze het werken met *Help!* eigenlijk ook leuk vinden ... ik merk ook dat ze het leuk vinden ... en wat ik ook belangrijk vind is ... het is overzichtelijk ... dat ze niet allerlei verschillende mappen hebben en nog een heleboel kopieën van mij ... nee ... ze hebben gewoon één boek en dat hele boek moeten ze gewoon kennen van het begin tot eind ... op gegeven moment ... en dan is het ook overzichtelijk... dan weten ze waar ze aan toe zijn ... nou ... ja ... het is misschien niet altijd zo vreselijk opwindend om altijd weer met hetzelfde boek te werken ... maar ja ... het bevat me toch goed eigenlijk ...

Onderzoeker: ... en qua niveau en inhoudelijk ... vindt je dat dus passend ... bij je studenten ...

D3: ... ja ... dat vind ik wel...

Zoals hierboven beschreven staat, zijn de inhoudelijke keuzes en de didactische aanpak afhankelijk van de docenten, die over deze aspecten op globaal niveau overleggen. D3 gebruikt als de structurele en inhoudelijke basis voor haar cursus Taalverwerving het leerboek *Help!* en heeft hierbij rekening gehouden met de beschikbaarheid van dit boek voor de afdeling Nederlands. In ons interview legt ze uit dat er “aan de keuze voor deze specifieke leergang in eerste instantie geen didactische overweging ten grondslag ligt”. De afdeling Nederlands had namelijk nog voor de komst van deze docent een groot aantal exemplaren van dit leerboek cadeau gekregen. En omdat er toen maar weinig leermiddelen waren, hebben haar collega’s besloten om deze leergang ook te gaan gebruiken. Aangezien D3 deze leergang goed kent van haar vorige aanstelling aan een andere universitaire NVT-instelling en deze leergang voor haar hoog opgeleide studenten heel geschikt vindt, is ze er mee blijven werken. Anderzijds vindt ze het jammer dat bij *Help!* het NT-2 karakter zo nadrukkelijk aanwezig is. Het blijft een boek geschreven voor mensen met verschillende taalachtergrond.

Interview met D3

Onderzoeker: Voor de rest heb je een boek die je volgt?

D3: Ja, gewoon *Help!* eigenlijk ... nou ... en de keuze daarvoor is eigenlijk een beetje ... raar ... we hebben op gegeven moment ... jaren geleden toen ik er nog niet was ... van iemand een heleboel exemplaren van *Help!* gekregen ... :>) En omdat er toen zo weinig leermiddelen verder waren, is er gewoon besloten om dat dan te gebruiken... dus het was eigenlijk een beetje een traditie ... en ik kende dat zelf ook vrij goed, omdat ik er vroeger mee gewerkt had ... en ik vind eigenlijk ook de nieuwe versie van *Help!* ontzettend leuk om mee te werken ... ik vind dat ook heel geschikt voor deze studenten ... want het is echt bedoeld voor hoger opgeleide ... het nadeel is wel een beetje dat het wel een beetje geschreven is voor diegene die in Nederland het Nederlands leren ... en ook voor groepen van mensen met verschillende achtergronden ... dus verschillende talen ...

Onderzoeker: Dat zijn de typerende kenmerken voor de verschillen tussen NT-2 en NVT, he?... dat is waar je altijd tegen aanloopt...

D3: ... Ja, precies ... maar ondanks dat vind ik toch *Help!* veel geschikt voor deze studenten ...

Hiernaast geeft D3 aan dat er nog meer punten van kritiek op het leerboek *Help!* mogelijk zijn. Deze gaan enerzijds over de inhoud van sommige luisterfragmenten die volgens haar amateuristische imitaties van verschillende accenten bevatten

Interview met D3

D3: ... ja ... ik doe al die luisteropdrachten en zo ... van het eerste deel van *Help!* ... daar waren nooit problemen ... dat ging altijd heel goed ... soms

was het een beetje raar dat ... nou ... sommige sprekers imiteren een bepaald accent ... je kunt horen dat het niet een Amsterdammer is, maar hij imiteert Amsterdams accent ... en dat vind ik dan een beetje ... overdreven ... maar verder vind ik vaak die teksten erg leuk ...

en anderzijds over de onhandige aanpak van de makers van deze leergang bij de opzet van de CD met de opnames. Onder één nummer op de CD staan namelijk meer luisterfragmenten voor verschillende teksten binnen één les opgenomen. Vanwege deze opzet is het werken met de CD voor de docent net zo omslachtig als het werken met een audio-band.

Interview met D3

D3: nou ... ik vind het met de cassette net zo lastig ... want je moet dan ook spoelen en even kijken hoe ver je eigenlijk bent ... even luisteren ... op een CD kan je ook drukken op een knopje en dan gaat die versneld ook terug of vooruit ... dus ...

De problemen met het leerboek blijven echter volgens D3 niet beperkt alleen tot het eerste deel, dat in het eerste studiejaar wordt gebruikt. Zo ontbreken er bijvoorbeeld op de CD de liedjes, die in het boek *Help! 2* opgenomen staan. En dat vindt deze docent een onaantvaardbare omissie. Ze heeft zelfs geprobeerd om na te gaan of er iets aan gedaan zou kunnen worden, maar daar heeft ze geen helder antwoord op gekregen.

Interview met D3

D3: ... met het 2^e deel van *Help!* ... daar is ook net een nieuwe editie van gekomen ... daar is het heel jammer, dat de liedjes die in het boek staan niet op de CD staan ...

Onderzoeker: ... dat is een bezwaar die ik al vaker heb gehoord...

D3: ... nou... echt zo ... ik heb ook een e-mail gestuurd naar de uitgever ... van ... hebben jullie dat ergens? ... of waar kan ik dat krijgen? ... nou geen enkel antwoord gekregen ... en in het boek staat aangegeven met zo'n CDtje, dat het liedje op de CD moest staan ... maar daar staat het gewoon niet op ... nou ... echt belachelijk ... ja ... heel slordig ...

Naast de genoemde leergang *Help!* gebruikt D3 naar eigen zeggen ook aanvullend materiaal. Dit houdt vaak het afnemen van de oefeningen uit het leerboek *Lezen, las, gelezen in* en af en toe ook het werken met krantenartikelen. Daarnaast geeft D3 aan dat ze ter afwisseling van deze standaardroutine met verschillende liedjes uit de leergang *Nederlied* werkt. Ze voegt er ook commentaar aan toe over wat zij en ook haar studenten van dit materiaal vinden. Het werken met liedjes is echter niet tijdens het locatieonderzoek waargenomen.

Interview met D3

Onderzoeker: Werk je nog met aanvullend materiaal? ... naast *Help!* ... liedjes, krantenartikelen, stripverhalen, etc...

D3: ... ja ... ik werk ook met *Lezen, las, gelezen* ... krantenartikelen met het 2^e jaar doe ik niet zo veel ... in het 4^e jaar wel ... wel wat meer ... met *Nederlied* werk ik ook ... maar niet zo structureel ... meer als afwisseling eigenlijk ...

Onderzoeker: ... hoe vinden jouw studenten *Nederlied*?

D3: ... wisselend, denk ik... in het algemeen vinden ze het wel leuk ... maar ik krijg ze vaak moeilijk mee om bijvoorbeeld te gaan zingen ... sommige studenten vinden dat wel leuk, maar omdat andere daar niet aan mee willen doen, dan durven ze ook niet goed mee te zingen ... ik vind sommige liedjes ontzettend leuk ... om te doen ... en de studenten ook ... maar andere liedjes slaan veel minder aan ... maar dat zal wel persoonlijk zijn ...

Onderzoeker: ... en die sla je gewoon over ...

D3: ... ja ... die sla ik gewoon over ...

In het interview met D3 en tijdens de observaties is gebleken dat ze in haar colleges veel aandacht aan de tussentijdse toetsing besteedt onder het motto: “*de studenten moeten de stof systematisch bijhouden, want anders wordt het te veel om in één keer voor het examen te leren*”. Het maken, afnemen en nakijken van de kleinere tussentijdse toetsen kost D3 veel tijd, maar ze ziet het als een service aan haar studenten. Zo kunnen ze - soms misschien tegen hun zin - veel leren. Uiteindelijk blijft het echter hun eigen verantwoordelijkheid.

Interview met D3

Onderzoeker: ... dus je geeft taalverwerving aan ze... dat zijn dan colleges zoals ik net gezien heb... en het structureel testen zit daar ingebouwd ...

D3: ... ja ... gewoon ... omdat ik het heel belangrijk vind dat ze erbij blijven ... dat ze niet pas aan het eind van het semester gaan studeren ... want dat kan gewoon niet ... dat is veel te veel stof om te verwerken...

Onderzoeker: ... dat is taalverwerving, he?

D3: ja, precies ... dat moeten ze echt bijhouden ... anders redden ze het gewoon niet ... en ik merk nu al, dat er een paar studenten zijn, die niet op de kleine tests komen ... die waren vorig jaar al een beetje aan de zwakke kant ... en nu doen ze de test niet of ze halen een onvoldoende ... ik zie gewoon dat ze niks doen ... ja ... maar dat is helemaal hun eigen verantwoordelijkheid ... ik doe dit voor ze ... het is voor mij ook veel werk natuurlijk om iedere keer zo'n test te maken... en het is een stimulans denk ik voor ze ... maar als ze er niks in zien ...

Onderzoeker: ... dan moeten ze het maar zelf bekijken ... het zijn allemaal volwassen mensen ... zou je denken... :>)

D3: ... ja, precies ... het zijn toch ... nog een beetje “jonge mensen” ... natuurlijk :>)

Naast het genoemde belang voor de kwaliteit van het leerproces bij de studenten beschouwt de docent de kleine tussentijdse testen als een ideale terugkoppeling be-

treffende de duidelijkheid van haar uitleg van de leerstof. In het tweede studiejaar worden de tussentijdse testen niet meer wekelijks zoals in het eerste studiejaar afgenomen, maar om de collegeweek, nadat D3 een complete les in het leerboek *Help! 2* heeft afgehandeld. Deze testen bevatten dan ook de moeilijkste elementen uit die bewuste les. De prestaties van de studenten in zo'n test wijzen de docent op mogelijk problematische punten, die ze dan na het bekendmaken van de testresultaten opnieuw of eventueel meer in detail gaat bespreken. Aangezien de testen telkens op dinsdag worden afgenomen en door de docent gelijk worden nagekeken, vindt deze gedetailleerde nabespreking nog in dezelfde week plaats.

Interview met D3

Onderzoeker: ... het is heel veel werk, maar jij weet waarom jij dat doet ... het testen etc.

D3: ... ja... ik wil het echt structureel doen ... gewoon om te zorgen dat ze echt blijven ... en ook eigenlijk als een soort feedback ... omdat ik natuurlijk vaak betekenis van woorden met ze bespreek ... maar dan blijkt soms uit een test, dat ze toch het woord niet goed begrijpen ... dat er toch nog ergens problemen zijn ... dus dan kan ik daar meteen op inspelen ... kan ik meteen dingen rechtzetten ... dus ik vraag ook heel vaak de lastigste dingen eigenlijk die we besproken hebben :->) ... dan kan ik meteen kijken of dat is overgekomen ...

Belangrijk onderdeel van het structureel testen is de afspraak met de studenten, dat diegenen, die voor alle tussentijdse kleine testen met het uitstekende resultaat geslaagd zijn, vrijgesteld worden van het meedoen aan de afsluitende schriftelijke test aan het einde van de cursus.

Naar aanleiding van de feedbackmomenten komt tijdens ons interview ook ter sprake, hoe de studenten op de feedback reageren. Ze zijn met het systeem kennelijk goed vertrouwd en doen vaak hun best om het leren nog effectiever te maken door actief mee te doen aan de feedbackrondes. Hierbij plaatst de docent echter een kanttekening dat deze samenwerking in het begin niet vanzelfsprekend ging. Naast de verschillen bij de groepen studenten schrijft ze dat toe aan het feit dat haar studenten vaak vrij terughoudend overkomen. Dit is hierboven besproken in verband met de moeilijkheden met het afnemen van het interview.

Interview met D3

D3: ... dat is ook wel per groep verschillend ... want de 4^e jaars groep was vooral in het begin heel erg stil en timide ... als je een vraag stelde, kwam er niet zo maar een antwoord ... daar moest je echt iemand aanwijzen ... maar de 2^e jaars zijn wat assertiever/opener ... dat is gewoon een hele leuke groep ... het zijn ook hele leuke mensen allemaal ... en ze gaan ook leuk met elkaar om ... enzo ... en dan helpt ook erg, denk ik ... ze zijn niet bang om iets te zeggen ... of fouten te maken ... het kan volgens mij heel erg van het persoon in zo'n groep afhangen ... bij die 4^e jaars ... ik weet het niet precies wat het in het begin was ... maar nu gaat het al een stuk beter ...

Wat het voorbereiden op en afnemen van de CNaVT-examens aan deze NVT-instelling betreft, heeft het locatieonderzoek geen aanwijzingen opgeleverd van systematisch werken en/of oefenen met dit materiaal. Deze examens staan namelijk apart van het curriculum en worden zonder specifieke voorbereiding afgenomen.

Alle geobserveerde werkcolleges *Taalverwerving* duren 90 minuten en bestaan uit enkele delen, die - met uitzondering van de administratieve episodes aan het begin en het einde van de colleges - in lengte tussen de 10 en 48 minuten variëren. Deze inhoudelijke episodes zijn gebaseerd op gevarieerde en cyclisch terugkerende werkvormen, hebben een sterk leerboekvolgend karakter en vertonen goede onderlinge samenhang, die op een gedetailleerde planning berust.

Voor alle colleges geldt dat er in een prettige sfeer wordt gewerkt. De docent staat altijd open voor de vragen van haar studenten en de studenten aarzelen ook niet om commentaar te geven. Er worden vaak nieuwe/moeilijke woorden aangewezen, herhaald, uitgelegd en voorzien van een passende context of een synoniem of een antoniem. De docent zet deze uitdrukkingen dan stelselmatig op het bord zodat de studenten ze kunnen noteren. De studenten komen ook betrekkelijk vaak aan bod, als de docent ze met hun voornaam benadert om een stukje tekst voor te lezen of een vraag te beantwoorden. Het herstellen van de (uitspraak)fouten van de studenten doet de docent op een prettige manier. Vaak gebeurt dit achteraf, zodat de studenten zich niet ongemakkelijk hoeven te voelen. Wanneer de studenten echter in de doeltaal iets proberen uit te drukken en daarbij bijvoorbeeld een Engelse of Duitse uitdrukking gebruiken, herstelt de docent deze fout onmiddellijk door het juiste woord te zeggen zodat de overige studenten een goed voorbeeld krijgen. De bewuste student herhaalt dan meestal de hele zin en gaat met het afmaken van het verhaaltje door. De docent gaat ook na of de studenten de besproken stof begrijpen – enerzijds door expliciet te vragen of ze vragen hebben, anderzijds door een specifieke inhoudelijke vraag te stellen. Ze besteedt ook veel aandacht aan het opgeven en nabespreken van de huiswerktaken.

Sommige van deze karakteristieken van de didactische aanpak van D3, die ze volgens haar eigen zeggen ook in het eerste studiejaar heeft toegepast, demonstreren wij met de onderstaande voorbeelden. Zo blijft de docent bijvoorbeeld de studenten tot de leeractiviteit stimuleren tijdens een episode die in totaal 33 minuten duurt. Deze episode gaat over het globaal lezen en in detail nabespreken van drie teksten uit het leerboek *Help! 2* over verschillende sportsoorten. De vragen van de studenten over de betekenis van sommige woorden over het schaatsen leiden ertoe dat de docent nadrukkelijk vermeldt, welke woorden de studenten moeten leren. Daarnaast probeert ze de uitdrukkingen in verband te brengen met de reeds besproken leerstof en/of in een passende context te presenteren. Dankzij haar student-gecentreerde aanpak krijgt de docent verschillende mogelijkheden om te checken, of de studenten de nieuwe woorden begrijpen. Ze zorgt er bovendien voor dat de studenten de betekenis van de (vaste) uitdrukkingen zoals “*Ik kan goed tegen de kou*” zelf proberen te achterhalen. Hierbij gebruikt de docent onder andere de zogenaamde organizers. Ze geeft expliciet aan, welke woorden op welke regels belangrijk zijn en bespreekt deze uitdrukkingen vervolgens in detail. In haar uitleg maakt de docent bovendien gebruik van passende gebaren, schema’s en in sommige gevallen ook TPR-technieken.

Werkcollege Taalverwerving van D3

S2: een “kunstbaan” is de baan die is binnen?

D3: ja ... het is een baan waar je kunt schaatsen als er geen natuurijis is ... dus je hebt aan de ene kant een “natuurijisbaan” ... en je hebt ook een “kunstijisbaan” ... En jullie moeten dit onthouden (D3 zet het op het bord) ... de ijsbaan ... dit moet je weten...

De docent beslist om nadrukkelijk de woorden aan te wijzen, die belangrijk zijn ... *Ik zal nog expliciet zeggen, welke woorden jullie moeten onthouden* ... in regel 3 staat “vooruit” ... “zo hard mogelijk vooruit” ... begrijpen jullie wat dat is? ... vooruit gaan? ... kunnen jullie dat nog op een andere manier zeggen? ... (de studenten reageren even niet ... de docent blijft ze dus uitnodigen en ze gebruikt er passende gebaren bij)... misschien heb je wel eens gehoord “naar voren gaan” ... dus niet “naar achteren gaan”, maar “die kant gaan” ... (zij wijst naar voren) ... dat is “vooruit gaan” of “naar voren gaan” ... en hier is het werkwoord “gaan” impliciet gelaten...

D3: Dan moet je weten in dezelfde regel “bijhouden” ... in regel 5 ... “tegen iets kunnen” ... tegen iets kunnen ... daar staat “Ik kan goed tegen de kou” ... dus “tegen iets kunnen” is eigenlijk een vaste verbinding ... en wat betekent dat? ... Wat betekent als je zegt: “Ik kan goed tegen de kou”? ...

S9: ik houd van de kou ...

D3: ik houd van de kou? ... nou ... zo ver gaat het niet :-> ... (iedereen moet lachen)....

S10: het is geen probleem voor mij....

D3: ja ... het is geen probleem :->) ... ik word niet ziek of zo ... ik heb het niet snel koud ... dus tegen iets kunnen ... dan “ijsbaan” ... heb ik hier op het bord opgeschreven ... en aan het eind “doorzetten” en “volhouden” ... “doorzetten” en “volhouden” ... en ... er staan nog twee zinnen in waarvan ik benieuwd ben of jullie ze precies begrijpen ... aan het eind staat ... “Dan komt het echt aan op doorzetten en volhouden” ... Hij heeft het over top te rijden ... dat is het mooiste ... Dan komt het echt aan op doorzetten en volhouden ... Wat betekent het: Dan komt het echt aan op doorzetten en volhouden? ...

S7: dat is het belangrijkste ...

D3: ja ... dat is echt heel belangrijk voor mij ... ja ... en aan het begin van het tekstje ... daar staat ... zo gauw het ijs wordt, moet ik daarop. Dat heb ik altijd al gehad ... Dat heb ik altijd al gehad ... dat is misschien een beetje raar ... zo ... begrijpen jullie wat het betekent? ... (de studenten reageren direct) ... Dat heb ik altijd zo gevoeld, he? ... Dat idee heb ik altijd gehad ... (de studenten knikken ja) ... Mooi ...

De actieve medewerking van de studenten is ook zichtbaar in een complexe episode gebaseerd op een tekst in het leerboek *Lezen, las, gelezen*, die in totaal maar liefst 48 minuten duurt en over de Nederlandse dialecten gaat. In het kader van een uitgebreide introductie voert de docent met haar studenten een discussie over hun eigen ervaringen met verschillende dialecten in de doeltaal en ook in hun moedertaal. Hier voegt één van de studenten spontaan een grapje aan toe over de positie van haar moedertaal op de lijst van de moeilijkste talen ter wereld. Dit grapje over de fictieve

toppositie van de moedertaal van de studenten en zijn dialecten leidt vervolgens tot een levendige discussie, waarin blijkt dat de studenten heel verschillende en soms tegenstrijdige meningen over deze problematiek hebben. Dit gebeurt op het moment dat de docent probeert na te gaan, of het grapje enigszins op feiten is gebaseerd of alleen humoristisch bedoeld is.

Werkcollege Taalverwerving van D3

S3: nou ... ik heb een heel leuke grapje gehoord ... sommige zeggen, dat onze moedertaal de 5e mooiste taal ter wereld ... en iemand vraagt ... welke zijn de 4 moeilijke talen...

D3: mooi ... of moeilijker? ...

S3: moeilijker ... dat zijn de dialecten van onze moedertaal ... (iedereen moet lachen :->) ...

D3: dus het is de 5e? ...:->)

S3: en de 4 moeilijke ... meer moeilijke zijn de 4 dialecten ... :->)

D3: Is het zo dat bij jullie de dialecten in 4 groepen verdeeld worden ongeveer?...

S3: Niet precies ... maar de mensen in het noord-oosten spreken een heel andere taal ... (de student maakt gebruik van een gebaar) ...

D3: ja ... ja ... en is dat voor mensen die uit de hoofdstad komen ... of de mensen die uit het zuiden komen ... is dat goed te verstaan?

S4: ja ... er is verschil ...

S3: ja ... kort of lang ...

S6: ... je weet uit welke gebied ... van het westen of het oosten de spreker is ...

D3: ja...dat kunnen jullie horen aan de uitspraak ... en ook aan andere woorden? ... of syntaxis misschien? ...

S6: ja ... af en toe ...

S7: ook intonatie ...

S9: in het westen spreekt men bijna hetzelfde taal, maar in het oosten is het heel anders ...

D3: ja ... ja ... er is een duidelijk verschil ... (sommige studenten zijn met deze stellingen echter niet eens ... en ze overleggen met elkaar kort in de moedertaal....)...

Tijdens de overige delen van deze episode laat de docent de studenten ook eerst individueel en vervolgens in kleine groepjes werken. Ze moeten antwoorden op een serie vragen over de tekst in het kader van één van de oefeningen voorbereiden. Ook nu blijft de docent bezig met het corrigeren van (uitspraak)fouten.

Tijdens de colleges moet vooral in een goed tempo doorgewerkt worden. Wanneer er halverwege het college een student binnenkomt die betrekkelijk lang bezig is met het zoeken van een plaats, trekken noch de docent noch de studenten zich daar iets van aan en gaan door met het nabespreken van de uitspraakfouten en uitleggen van de uitspraakpatronen.

Werkcollege Taalverwerving van D3

- S9: Zij werkt in een groot ziekenhuis in Maastricht. Als zij een gesprek voert met een arts, spreekt ze de standaardtaal. In het ziekenhuis spreekt vrijwel iedereen de standaard taal.
- D3 verbetert de uitspraakfouten: ... ja ... vrijwel ... en ook ... Maastricht ... daar ligt het accent ... dat zou je misschien niet verwachten ... maar het accent ligt op de laatste ... Maastricht ... ja ... een beetje gek ... ja ... spreekt vrijwel iedereen de standaard taal ... (er komt een student te laat binnen – die gaat zitten, maar maakt daarbij vrij veel lawaai, omdat die aan de andere kant van het lokaal plaats moet nemen. De overige studenten en de docent gaan door met hun activiteit).
- S8: Maria wil graag een goede baan krijgen. Ze wil een hogere functie krijgen. Maar ze heeft geen negatief oordeel over dialecten.
- D3: prima... er is iets over de uitspraak van “functie” ... want je zegt “functie” (met een “ts”) ... maar het is meer “functie” (met een “s”) ... dus je hoort meer een “s” in plaats van “t” ... functie ...

Zoals blijkt uit een episode, die in totaal 14 minuten duurt en naar aanleiding van de Taalhelp-sectie in het leerboek *Help! 2* over de verschillende manieren van gasten uitnodigen gaat, probeert de docent ook vaak een verband te leggen tussen de referentiekaders van haar studenten en de corresponderende elementen op het gebied van bijvoorbeeld realia en cultuur van de Lage Landen. Hierbij verwijst ze naar de verschillen en overeenkomsten tussen haar geboorteland en het land, waar ze college geeft. In haar enthousiasme over dit laatste land toont ze ook haar streven om er via frequente discussies met haar studenten veel over te weten te komen. In dit specifieke geval fungeren als aanleiding hiervoor de voorbeeldzinnen, die de docent voor de studenten voorleest en bespreekt.

Werkcollege Taalverwerving van D3

- D3: En wat voor jullie misschien wel een beetje raar is... dat staat daar onder ... “Kom eens langs” ... als mensen zeggen “Kom eens langs ... Dan is dat vooral hartelijk bedoeld... maar het is geen concrete uitnodiging... Dan wordt namelijk een concrete afspraak gemaakt... Datum en tijd genoemd ” ... Dus als een Nederlander zegt ... ja, het is leuk om je te ontmoeten ... je moet eens langs komen ... kom eens op bezoek ... dan is het niet de bedoeling dat je direct een afspraak maakt ... met die persoon ... want hij wil alleen maar zeggen ... ja, het was leuk ... en het zou leuk zijn, als wij elkaar nog kunnen zien ... maar ja ... is toch een beetje te veel om meteen een concrete afspraak te maken ... Dus ze houden toch een beetje afstand eigenlijk ... door dat te zeggen ... (de docent ondersteunt haar uitleg met passende gebaren)....
- S7: ... maar dat zeggen we ook ... en dat is geen afspraak ...
- D3: ... Dat zeggen jullie ook ... dat is geen afspraak ... ook ... nee ...
- S4: ... Het is zo ... bel eens ... (de docent en de studenten lachen – ze herkennen de situatie) ...
- D3: ... oh ... ja ... je moet eens bellen :>) ... dus ... “Kom eens langs” ... dat is bij jullie ... ook een beetje ... een beetje afstand? ...

S8: ... als je tijd hebt, dan kunnen we een afspraak maken ...

D3: ... gebeurt er dan toch vaak, dat er wel een afspraak gemaakt wordt? ...

S7: ... ik denk ... vaak geen afspraak ...:>) (iedereen lacht)

D3: ... ja ... vaak geen afspraak ... ja ... nou goed ... het zal ongeveer hetzelfde zijn ...

Deze episode geeft ook een voorbeeld van situaties, waarin de studenten zelf het nabespreken van hun eigen alternatieve uitdrukkingen stimuleren door een vraag over de correctheid en/of aanvaardbaarheid van zo'n uitdrukking te stellen. De docent denkt dan even na en geeft niet alleen een duidelijk antwoord, maar ook verschillende alternatieven, hoe het ook anders kan.

Werkcollege Taalverwerving van D3

(D3 gaat door met het volgende deel van de tekst) ... Goed ... de vragen die je kan verwachten of stellen ... "Komen jullie zondag op de koffie?" ... Dat is een beetje gek, he? ... op de koffie komen ... een beetje rare formulering ... op de koffie komen ...

S4: kan ik ook "voor de koffie komen"? ... is er een mogelijkheid? ...

D3: ... (de docent denkt eventjes na) ... "voor de koffie komen" ... nee ... dat eigenlijk niet ... maar je kunt wel zeggen: "Komen jullie zondag een kopje koffie bij ons drinken" ... of "Komen jullie zondag een kop koffie drinken? ... Dat kan wel ... Maar we zeggen heel vaak... "op de koffie komen" ... "op de thee" ... kan ook ... Dat staat daarbij in de tweede zin ... kom morgen maar bij ons op de thee... maar je kunt ook natuurlijk zeggen ... "Kom morgen bij ons thee drinken" ...

Anderzijds hoeft de nabespreking niet altijd zo complex te verlopen, maar kan deze juist een vrij compacte vorm hebben. Dit is bijvoorbeeld het geval, wanneer er tijdens dezelfde episode naar een synoniem van een specifiek woord gezocht wordt.

Werkcollege Taalverwerving van D3

D3: ... een andere manier om iemand uit te nodigen ... "Ik ben morgen jarig... komen jullie een borrel drinken?" ... Komen jullie een borrel drinken? ... En zullen we meteen afspraken maken? ... en een ander woord voor "meteen" ...? ... is? ...

S4: ... nu?...

D3: ... nu.....

S9: ... op slag ...

D3: ... op slag? ... nee ... dat zou je hier niet kunnen gebruiken ...

S7: ... direct....

D3: ... direct ... ja ... Kunnen we direct een afspraak maken? ... Zullen we direct een afspraak maken? ...

Ook aan het omgaan met grammaticale verschijnselen besteedt de docent aandacht tijdens het nabespreken van oefeningen, die ze als huiswerktaak heeft opgegeven. Dit is te zien in een episode, die 15 minuten in beslag neemt en over een serie oefeningen over het gebruik van het werkwoord "zou(den)" in een beleefd advies of een beleefde vraag gaat. Ook in deze situaties kiest de docent voor een student-

gecentreerde aanpak, waarbij de studenten zelf hun tijdens het maken van hun huiswerk opgedane kennis moeten gaan toepassen. Er worden specifieke voorbeelden in passende contexten genoemd en de docent maakt hierbij ook structureel gebruik van het bord.

Werkcollege Taalverwerving van D3

D3: goed, jullie hebben het al zelf bekeken ... er is een verschil tussen de zinnen 1, 2 en 3 aan de ene kant en zin 4 aan de andere kant ... Wat is daar het verschil? ... Welke types zinnen zijn dat? ...

S3: zin 4 is een advies ...

D3: ja ... dat is een advies ... precies ... een beleefd advies ... dus de eerste drie zijn beleefde vragen en de vierde is echt een beleefd advies ... “Je zou wat minder moeten roken” ... We gebruiken ook heel vaak het woordje “eens” hier ... “Je zou eens wat minder moeten roken” ... Ik zal nog een voorbeeld geven ... (de docent zet het op het bord, de studenten noteren alles) ... Iemand die al te lang haar heeft, daar kun je tegen zeggen: Nou, je zou eens naar die kapper moeten gaan. Want het ziet er niet meer zo goed uit ... En ... dit is dus niet dwingend ... je zegt niet ... “je moet” ... maar het is een advies ... een vrijblijvend advies ... dus hij moet niet, maar het is misschien beter ...

D3: Kunnen jullie nog meer voorbeelden geven van een beleefd advies ... of een voorzichtig advies ... Wie kan een voorbeeld geven? (de studenten nemen even de tijd) ...

S10: ... je zou ... eens ... voor de test ...

D3: je zou eens voor de test moeten studeren ... ja ... dat zeg je dan als iemand nooit studeert ... dan zeg je ... nou ... misschien is het goed, als je eens ... je zou eens moeten gaan studeren ... dat kun je nog gebruiken ...

In de laatste twee colleges laat D3 ook zien, dat ze bereid is om ondanks haar systematische planning ook ruimte te maken voor ongeplande activiteiten. Als één van de studenten haar vraagt om in het laatste college voor de Kerstvakantie “*iets met de Kerst te doen*”, legt de docent in de afsluiting van het laatste college uit dat ze voor het laatst in de zomer naar Nederland is geweest en dat er toen nog geen Kerstliedjes waren. Daarom heeft ze een Kerstverhaal voor de studenten gekopieerd, dat ze gezamenlijk gaan lezen. Ze voegt er nog aan toe dat de Kerstverhalen in Nederland vaak “*een beetje zielig/treurig zijn*” – net zoals het Sprookje van een arme kaarsenmaker, dat de studenten voor zich hebben. Nadat deze tekst zonder problemen door de studenten in beurten is voorgelezen, volgt er een korte discussie over de plannen van de studenten voor de Kerstvakantie en wordt het college afgerond met Kerst- en Nieuwjaarswensen.

6.4 *Samenvatting en conclusies*

Deze NVT-instelling speelt al negen decennia lang een grote rol bij de ontwikkelingen van de extramurale Neerlandistiek in nationaal en internationaal verband. De docenten moeten rekening houden met het feit dat de randvoorwaarden met invloed op de didactische aanpak op verschillende punten te wensen overlaten. Bovendien is

NVT-instelling 6 in de laatste jaren sterk afhankelijk van de medewerking van twee vaste buitenlandse docenten. Deze in deeltijd aangestelde docenten zijn onmisbaar voor de accreditatieprocedures. Zij nemen in het kader van een blokcollegereling tijdens hun aanwezigheid de colleges van de twee permanent aanwezige docenten over. Met uitzondering van één van de voltijds aangestelde docenten zijn tijdens het locatieonderzoek alle docenten moedertaalsprekers van het Nederlands. Over de inhouden van hun cursussen die gedurende de gehele masterstudie in twee cycli van vijf semesters verdeeld zijn, overleggen de docenten vooral op globaal niveau. Ze zijn autonoom wat de toetsing betreft.

Tot de meest recente ontwikkelingen behoort, dat de overgang naar de BaMa-structuur pas met ingang van het academische jaar 2009–2010 is gerealiseerd. Verder geldt in de recente jaren het patroon dat er om het jaar een groep van ongeveer twintig studenten aan de twee- respectievelijk één-vak-studie Nederlands begint. De studenten hebben geen voorkennis van het Nederlands en moeten eerst een toelatingsexamen afleggen. Wat hun motivatie voor de studie betreft, vinden ze het Nederlands een goede taal om samen met het Engels of Duits te studeren. Daarnaast spelen hun toekomstige kansen op de arbeidsmarkt een belangrijke rol. De studenten zijn met hun studiekeuze voor de hoofdvakstudie Nederlands over het algemeen tevreden. Ze geven aan dat ze veel zinvolle dingen leren. Dit kan samenhangen met het feit dat ze volgens de schatting van hun docent, vergeleken met de studenten aan de andere onderzochte NVT-instellingen, een relatief grote hoeveelheid tijd per week aan hun studie Nederlands besteden. Anderzijds zouden sommige studenten nog vaker dan het nu het geval is de grammaticale regels expliciet willen bespreken en eventueel ook al met het vertalen willen beginnen.

Vanwege de genoemde blokcollegereling is tijdens het locatieonderzoek het hoor- en werkcollege *Literatuur* van D1 aan de studenten in het tweede studiejaar niet gegeven. Daarnaast heeft de onderzoeker door omstandigheden ook het hoor- en werkcollege *Morfologie* en het hoorcollege *Taalseminarium* van D2 niet kunnen bijwonen. Daarom baseren wij de uitspraken over de didactische aanpak op de drie werkcolleges *Taalverwerving* van D3. Deze docent heeft naar haar eigen zeggen het grootste deel van het onderwijs in het eerste studiejaar op een soortgelijke wijze gegeven. In haar colleges voert ze het leerboek *Help! 1* in het 1^e studiejaar en *Help! 2* in het 2^e studiejaar volledig uit, omdat ze het belangrijk vindt dat het materiaal voor de studenten overzichtelijk en systematisch opgebouwd is. Als aanvullend materiaal gebruikt ze het leerboek *Lezen, las, gelezen* en met enige regelmaat ook liedjes uit de leergang *Nederlied* of authentiek materiaal. Hoewel de studenten het CNaVT-examen aan deze NVT-instelling kunnen afleggen, wordt er niet systematisch met het CNaVT-materiaal gewerkt.

Wat de didactische aanpak van D3 betreft, deze wordt gekenmerkt door de grote inzet van de docent en de actieve medewerking van de studenten. De docent heeft een gedetailleerde planning, die ze zorgvuldig uitvoert. Hoewel de studenten terughoudend overkomen, lukt het de docent om haar studenten met een studentgecentreerde aanpak tot activiteit te verleiden. De colleges worden in een prettige sfeer gegeven. Het systematisch toetsen van de vorderingen door middel van kleine schriftelijke overhoringen speelt in de didactische aanpak van deze docent een onmisbare rol. De overhoringen worden afgenomen na het afhandelen van elke les uit

het leerboek en bevatten de moeilijkste elementen van de besproken leerstof. De docent kijkt ze nog dezelfde week na en voorziet de studenten van feedback. Als een extra motivatie om systematisch studeren te bevorderen, past ze bij de studenten met uitstekende resultaten in alle tussentijdse testen een bonusregeling toe; deze studenten hoeven geen afsluitende test af te nemen.

Ook het werken met huiswerktaken, het nabespreken van (uitspraak)fouten, het koppelen van de besproken leerstof aan de eigen ervaringen van de studenten en het verwijzen naar de verschillen en overeenkomsten tussen de Lage Landen en het geboorteland van de studenten zijn nadrukkelijk aanwezig in de didactische aanpak van deze docent. Aangezien ze de moedertaal van de studenten nauwelijks beheerst en er van overtuigd is, dat de studenten vooral met het Nederlands geconfronteerd behoren te worden, gebruikt ze in haar uitleg in de doeltaal veel synoniemen, antoniemen, het plaatsen in de passende context of de TPR. De docent geeft ook vaak nadrukkelijk aan welke uitdrukkingen in een tekst belangrijk zijn.

7. NVT-INSTELLING 7

7.1 Organisatorische inbedding

De afdeling Nederlands binnen deze universiteit vormt samen met een afdeling van een andere kleinere Europese taal en de afdeling Germanistiek één van de instituten van de Faculteit Geesteswetenschappen. Hoewel er al in 1947 cursussen Nederlands als keuzevak werden aangeboden, heeft het verscheidene decennia geduurd voordat de eerste studenten aan een volwaardige studie Nederlands konden beginnen. Sinds 1997 wordt deze studie om het jaar geopend. Los van grote personele wijzigingen zijn er ook bij het onderwijs Nederlands aan deze afdeling Nederlands veel aanpassingen geweest.³¹ Over deze ontwikkelingen kunt u onder meer lezen in de recente historiografische publicaties (Engelbrecht 2009: 65, 72 en Engelbrecht 2010: 242–243, 247). Deze publicaties gaan onder andere over de belangstelling voor het Nederlands als taal bij een hoogleraar Germanistiek, die lang voor de bovengenoemde opening van de cursussen Nederlands met historische morfologie en lexicologie bezig was, over de tijdelijke verhoging van de status van het vak tot een afstudeerrichting voor één generatie studenten en over het ontwikkelen van een intercultureel profiel en sterke oriëntering op Vlaanderen in de laatste jaren.

Beschrijving docenten, hun beleid en hun omgaan met studieresultaten

Aan deze NVT-instelling zijn tijdens het locatieonderzoek twee docenten werkzaam van wie één moedertaalspreker van het Nederlands is. Samen verzorgen ze naast het onderwijs Nederlands aan de studenten in het eerste studiejaar ook de overige colleges voor de studenten in de hogere studie jaren. Daarnaast regelen ze - zo nodig met steun van hun instituut - allerlei administratieve taken, maar ook de accreditatie. Deze verscheidenheid aan taken wordt door D2 als heel positief aangemerkt, maar brengt volgens haar met zich mee, dat ze als “*manusje van alles die weinig van alles weet*” moet fungeren. In ons interview licht deze docent haar visie op de verschillen tussen het werken aan een universiteit in Nederland/België en buiten het doeltaalgebied toe.

Interview met D2

D2: ... ja ... het voordeel is, dat het erg afwisselend is ... want ik doe er ook de organisatorische dingen ... dus je kan je met heel verschillende dingen bezig houden ... weet ik wat ... bijvoorbeeld de komst van de gastdocenten ... je werkt aan het curriculum ... je geeft les ... je koopt boeken ... je

³¹ In oktober 1997 is de driejarige bachelor bijvakstudie Nederlands (als een 3^e studievak naast een twee-vak-studie in de hoofdvakken) geopend. Sinds oktober 1999 bestaat de mogelijkheid om het Nederlands ook als een driejarige bachelor hoofdvakstudie (het Nederlands is één van de twee gelijkwaardige hoofdvakken in de studiecombinatie) of zelfs als een één-vak-studie te studeren. En vanaf oktober 2001 is er zelfs een vijfjarige masterstudie, die later wegens het overstappen naar de BaMa-structuur in een driejarige bachelor en een tweejarige masterstudie opgesplitst werd.

doet eigenlijk alles ... dat is een voordeel ... maar dat is uiteraard ook een nadeel ... het voordeel is dat het erg afwisselend is, he? ... het nadeel is, dat je geen vakgebied hebt ... en dat je dus een beetje “manusje van alles” bent ... je moet van alles kunnen en je voelt altijd, dat je tekort schiet ... omdat je dus toch niet echt je kan verdiepen in iets ... je weet eigenlijk weinig van veel ... terwijl als je in de Lage Landen aan een universiteit werkt, dan weet je veel van weinig ... dat heeft ook z'n nadelen, he? ... het heeft wel voor- en nadelen ... maar ik doe het wel graag ...

De positieve benadering en het enthousiasme, merkbaar bij D2 aan het einde van de bovenstaande transcriptie, zijn karakteristiek voor beide docenten. Ze komen wekelijks bij elkaar en bespreken in detail niet alleen de inhouden van hun cursussen, maar wanneer nodig ook het (puber)gedrag van sommige studenten. Ook organisatorische en inhoudelijke zaken komen in het overleg aan de orde. Dit geeft de docenten de mogelijkheid om bijtijds eventuele problemen van verschillende aard te signaleren en gezamenlijk aan te pakken.

Interview met D1

Onderzoeker: Ik heb gezien hoe goed jullie onderling communiceren ... jullie overleggen over hele specifieke dingen ... welke (vaste) uitdrukkingen je in je les gebruikt ... en D2 gaat bijvoorbeeld iets wat je de studenten hebt geleerd met ze oefenen.... deze communicatie is waarschijnlijk het gevolg van jullie ervaringen, he? ... die in de loop der jaren ontstaan is, he? ... en het werkt prettig, he? ...

D1: ... nou, in feite gaat het vanaf het begin af aan zo ... elke week hebben we een soort overleg of bespreking.... we gaan gewoon bij elkaar zitten ... vandaag was het maar een half uurtje, omdat wij beide heel erg moe waren ... maar soms duurt het een uur of zelfs een anderhalf uur ... en daar spreken wij over de situatie ... de rollenverdeling ... en wisselen wij de informatie ...

...

Onderzoeker: ... en in het kader van dit wekelijkse overleg ... spreken jullie dan ook over het materiaal dat jullie gaan gebruiken? ... Of ben je er als docent autonoom in? ...

D1: ... ja ... heel vaak ... wat het onderwijs betreft ... de inhouden, het gebruikte materiaal ... daar spreken we vaak over ...

Hetzelfde geldt voor het bijhouden van de vorderingen van de studenten zowel door middel van tussentijdse testen, alsook door het systematisch controleren van huiswerktaken. Naast standaard huiswerktaken voor de hele groep worden ook kleine taken voor individuele studenten zoals het achterhalen van de etymologie van een bepaald woord, als huiswerk opgegeven. Al deze elementen worden systematisch nabesproken en zijn bovendien gekoppeld aan een duidelijk eis: de studenten mogen de afsluitende test pas afleggen als ze voor alle tussentijdse testen zijn geslaagd en het huiswerk in orde is. Bovendien moeten de huiswerkopdrachten op tijd worden ingeleverd, anders kan men niet meedoen aan de afsluitende test. Na het succesvol afronden van al hun cursussen moeten de studenten bovendien een voortgangsexam-

men afleggen, dat de vier onderdelen van het “oude” CNaVT-EK examen (lees-, luister-, schrijf- en spreekvaardigheid) bevat. Het handhaven van dit systeem kost de docenten behoorlijk veel tijd en moeite, maar behoort tot de kernelementen van hun didactische aanpak.

Voor de docenten aan deze afdeling Nederlands is ook typerend dat ze respect voor elkaar en voor elkaars werk hebben. Zo stelt D2 gelijk in het begin van ons interview voor dat wij naar een andere ruimte gaan, zodat haar collega ongestoord het college kan voorbereiden.

Randvoorwaarden met invloed op de didactische aanpak

De docenten aan deze NVT-instelling beschikken niet over eigen collegeruimtes die als vaklokaal ingericht zijn. Volgens D1 moeten ze telkens voor het begin van elk semester bij de leiding van de faculteit een aanvraag indienen voor de afzonderlijke collegeruimtes en mediatheekruimtes, zodat ze deze op in hun collegerooster opgenomen specifieke dagen/tijdstippen kunnen gebruiken.

Hoewel sommige klaslokalen betrekkelijk klein zijn, met oude meubels ingericht zijn en een slechte akoestiek hebben, beschouwt D1 als het grootste probleem dat zij en haar collega een werkkamer met twee andere docenten van het instituut moeten delen. Deze situatie maakt het voorbereiden van de colleges en ook de overige werkzaamheden op dit kantoor heel moeilijk. Een oplossing lijkt in zicht met de verhuizing naar een nieuw, gerenoveerd pand.

Interview met D1

Onderzoeker: Hoe beschouw je jullie situatie wat bijvoorbeeld de collegeruimtes, jullie werkkamer en dergelijke betreft? Zijn jullie er mee - zeg maar tot een bepaalde mate - tevreden? Of zou het beter zijn om ergens anders terecht te kunnen?...

D1: We zouden in ieder geval heel graag ... nou ... op ons kantoor zitten wij met ons vieren ... en als je je echt moet concentreren, dat is helemaal niet mogelijk ... op onze werkkamer ... het is ondenkbaar dat je daar gaat zitten en een boek leest, dat je voor je colleges nodig hebt ... dat bestaat gewoon niet ... en dat is natuurlijk helemaal niet prettig en daar word je niet goed van ... maar er is een aanzienlijke verbetering in zicht ... de vakgroepen moderne vreemde talen van onze faculteit zullen gaan verhuizen naar een nieuw gebouw ... hier tegenover ... het heeft net een opknappingsbeurt gehad ... en als alles goed gaat, zullen we daar met D2 een werkkamer hebben die alleen voor ons twee zal zijn ...

Wat de roostertechnische aspecten betreft, deze spelen aan de afdeling Nederlands geen negatieve rol aangezien de colleges Nederlands evenwichtig over de werkweek zijn verspreid. De technische uitrusting in de standaard collegeruimtes is beperkt tot het schoolbord en een draagbare cassette-/CD-speler, die de docent van het kantoor mee moet brengen. De afdeling Nederlands beschikt niet over een eigen bibliotheek. De studenten kunnen boeken lenen in de centrale bibliotheek van de faculteit of eventueel van de docenten.

Beschrijving doelgroep

Tot de doelgroep behoren de studenten in het eerste studiejaar, die zonder voorkennis van het Nederlands aan hun één- of twee-vak-studie beginnen, nadat ze een toelatingsexamen hebben afgelegd, dat voor de selectie voorafgaand aan de studie zorgt. Bij de geobserveerde doelgroep bevat dit examen conform het beleid van de faculteit geen vak-specifieke test voor het Nederlands meer. De reden is dat het voor de docenten kleinere talen/vakken zoals het Nederlands aanbevolen werd om alleen de verplicht ingevoerde algemene studievoordigheidstest af te nemen. Mede door de grote werkdruk hebben de docenten besloten om deze aanbeveling van de faculteit te volgen. Zoals echter blijkt uit het interview met D2 betreuren ze achteraf dit besluit en zijn ze van plan om in de toekomst opnieuw een vak-specifieke test voor het Nederlands in het toelatingsexamen in te zetten. De veronderstelling dat de studenten die zich aanmelden ook werkelijk in het vak geïnteresseerd zijn, bleek namelijk lang niet voor alle studenten te kloppen. Hieraan schrijven de docenten het ongebruikelijk hoge afvalpercentage van de anderzijds “*zeker niet minder slimme studenten*” tijdens het eerste semester toe.

Interview met D2

D2: ... vorig jaar ... hebben wij geen specifiek toelatingsexamen gedaan ... omdat zo wie zo alle studenten van de faculteit een studievoordigheidstest moesten doen ... dat is een algemeen intelligentie test... je kent die wel waarschijnlijk ... je kon dan – net zoals die grote vakken zoals Engels, Duits en Frans ... die deden nog een eigen toelatingsexamen ... maar de kleine vakken ... Portugees, Nederlands ... is het eigenlijk niet gebruikelijk... dat werd ons afgeraden ... we hebben dat dus niet gedaan ... maar dat is een slechte beslissing geweest ... want nu hebben we veel mensen in het 1^e jaar die wij toch niet zo gemotiveerd vinden we gaan volgende keer – als we weer beginnen met de 1^e jaars – weer een toelatingsexamen doen ... omdat wij vinden dat de 3^e jaar gemotiveerder zijn ...

Onderzoeker: ... ja ... omdat jullie ook de selectie aan de Nederlandse kant hadden ... laten wij dat zo zeggen ...

D2: ... ja ... inderdaad ... we hebben dus gevraagd ... Heb je weleens een Nederlands boek gelezen? ... En welk Nederlandse boek? ... en dan krijg je toch mensen die echt geïnteresseerd zijn ... terwijl nu in het 1^e jaar ... we hebben nu wel de slimme mensen ... maar

Onderzoeker valt in de rede: ... maar ze zijn geselecteerd aan de hand van hun Engels... etc...

D2: ... ja ... inderdaad ... ik kan ook niet zeggen dat ze allemaal ... laten we zeggen – er zijn in totaal 25 aangenomen waarvan uiteindelijk 20 werkelijk aan hun studie zijn begonnen ... en na het wintersemester houden wij mede door de tussentijdse toetsing ongeveer de helft over ... en van de elf die er nu nog studeren, zijn er stuk of 5 ... 6 echt geïnteresseerd ... laten we zeggen ...

Na enige terughoudendheid overwonnen te hebben, vertellen de na het wintersemester overgebleven studenten in ons interview enthousiast over hun beweegredenen om het Nederlands te studeren. Deze beweegredenen hebben naast hun eigen positieve

ervaringen met het (herhaaldelijk) verblijven in het doeltaalgebied vaak te maken met het zoeken naar een tweede vreemde taal voor een twee-vak-studie aan de faculteit. Ook het feit dat het Nederlands “*een minder gebruikelijke vreemde taal is waaraan men zonder voorkennis begint*”, speelt een rol. Een aantal studenten is niet tevreden over andere keuzevakken en kiest daarom voor het Nederlands. Soms wordt de keuze beïnvloed door het feit dat een vroegere klasgenoot ook voor het Nederlands kiest.

De studenten hebben vrij ambitieuze toekomstplannen, die over het algemeen te maken hebben met de betere kansen die ze dankzij hun studie op de arbeidsmarkt denken te hebben. Naast het werken voor buitenlandse bedrijven of als tolk/vertaler in het eigen land of in de Lage Landen zijn er ook minder gebruikelijke plannen. Hiertoe behoort bijvoorbeeld het werken in een museum in Nederland of België bij een student die kunstgeschiedenis studeert. Een andere student, die naast het Nederlands ook journalistiek en buitenlandse betrekkingen studeert, zou graag buitenland-correspondent voor de televisie willen worden. In de ontspannen discussie komen ook minder serieuze plannen aan bod zoals “*ambassadeur op Aruba*” worden of “*trouwen met een rijke Nederlander of Belg*”.

Ook tijdens de studie vindt een duidelijke vorm van selectie plaats. Daardoor is de groep duidelijk kleiner geworden. Dit heeft volgens de geïnterviewde studenten te maken met het feit dat hun collega's, die inmiddels uit zichzelf of gedwongen met hun studie zijn gestopt, niet bereid waren om hard en systematisch genoeg te werken. De overgebleven studenten zijn echter heel gemotiveerd en uiten hun grote tevredenheid over het verloop van hun studie. Deze studenten vinden namelijk het systematisch werken met de huiswerkopdrachten, de tussentijdse toetsen en allerlei soorten aanvullend materiaal³² nuttig voor hun vorderingen in het Nederlands. Hiernaast benadrukken de studenten unaniem de “gezelligheid” van hun studie en ook het feit, dat ze in een korte tijd veel nuttige dingen op een logische manier/volgorde leren; dit in tegenstelling tot hun ervaringen met het leren van bijvoorbeeld Engels of Duits op de middelbare school toen ze “*al in les twee nutteloze nieuwe woorden zoals “stoomwals“ moesten leren, die we verder niet konden gebruiken en dus ook snel gingen vergeten*”. Bij het Nederlands waren het juist de “*normale woorden en uitdrukkingen*” zoals “*eten*” of “*ergens naar toe te gaan*”, die met behulp van TPR-plus en dramatische werkvormen op een sympathieke manier aan bod kwamen.

7.2 Inhouden van het curriculum

Alle hoofd-, bij- en keuzevakstudenten aan de afdeling Nederlands volgen per week een identieke reeks colleges van 90 minuten, die in het kader van het in het land gehanteerde semestersysteem worden gegeven. Naast één college *Inleiding tot de Nederlandse Taal* en één college *Fonetiek* die om roostertechnische redenen niet geobserveerd konden worden, waren er in het zomersemester in totaal drie colleges *Taalverwerving*. Hoewel dit vergeleken met het voorafgaande wintersemester toen

³² Hierbij denken wij bijvoorbeeld aan het gebruik van liedjes, TPR(-plus), dramatische werkvormen of authentieke teksten uit het internet.

de studenten met hun studie van start gingen, één taalverwervingscollege minder is, blijven deze colleges de kern vormen van het onderwijs aan deze NVT-instelling.

Ter vervanging van de van hun voorganger geërfde basisleergang hebben de docenten het leerboek *Help 1!* als de inhoudelijke en chronologische basis van hun taalverwervingscursus geïntroduceerd. Deze wijziging heeft ook zijn weerspiegeling gekregen in het theoretische curriculum, dat enerzijds voor de accreditatiedoelinden gebruikt wordt en anderzijds met enige vrijheid in de planning voor de afzonderlijke cursussen wordt omgezet.

Met het leerboek *Help!* werkt D1 zeer systematisch in haar twee taalverwervingscolleges in de vorm van lange episodes van ongeveer vijftig minuten, waarin de oefeningen afgenomen worden in de volgorde zoals ze in het leerboek staan. De overige tijd gebruikt D1 naast de administratieve taken, voor het controleren en nabespreken van huiswerktaken, tussentijdse toetsen en aanvullend materiaal, dat in eerste instantie uit fragmenten van andere moderne leerboeken bestaat. Naast afzonderlijke oefeningen en zelfs hele werkvormen uit *Spreken is zilver...* zoals de TPR(-plus), Body Grammar of dramatische werkvormen, betreft dit ook oefeningen uit de leerboeken *Regels van het Nederlands* en *Nederlands in hoofdlijnen*.

Bovendien werkt D1 in sommige colleges met Nederlandse liedjes uit de leergang *Nederlied*. Daarnaast maakt ze gebruik van authentiek materiaal, overwegend afkomstig van het internet. Zo kunnen er bijvoorbeeld recepten van de website van een Nederlandse supermarktketen in de les worden nabesproken of komen de aanvullende vragen over de dienstverlening van de Afdeling Burgerzaken Utrecht aan bod, die D1 naar aanleiding van een oefening uit *Help!* heeft gemaakt. Om deze vragen goed te beantwoorden moeten de studenten eerst thuis de website van de desbetreffende gemeentelijke dienst raadplegen. Het werken met zulke online beschikbare authentieke materiaalbronnen brengt voor de docent echter met zich mee dat zij telkens voor het opgeven van zo'n huiswerктаak moet checken of de bewuste materiaalbronnen nog steeds ongewijzigd beschikbaar zijn.

Een belangrijk onderdeel van de twee taalverwervingscolleges van D1 zijn de tussentijdse testen die de studenten slechts één keer mogen herkansen. De docent vindt dat deze testen “*eenvoudig zijn en eigenlijk tot de basis behoren van wat de studenten onder de knie moeten krijgen*”. Pas wanneer de studenten voor al deze testen zijn geslaagd en alle huiswerktaken hebben ingeleverd, mogen ze de afsluitende schriftelijke test gaan afleggen, die uit de onderdelen woordenschat, grammatica en vaste uitdrukkingen/fraseologie bestaat.

In het kader van het intensieve wederzijdse overleg zorgt D2 er voor dat het derde door haar gegeven taalverwervingscollege een praktische aanvulling en uitbreiding van de door haar collega behandelde leerstof vormt. Hoe D2 dit bewerkstelligt, licht ze nader toe in de onderstaande transcriptie, waarin ze haar keuze voor het lesmateriaal van de leerboeken *Taal Vitaal* en *Zet het op papier* bespreekt, dat ze samen met het leerboek *Trefwoord* vaak gebruikt.

Interview met D2

D2: ... D1 werkt met *Help!* en ik vul eigenlijk ... ja ... ah ... haar lessen aan ... dus met een beetje extra woordenschat ... ik maak dus conversatieoefeningen

feningen bij haar lessen ... ik maak daarbij gebruik van *Taal vitaal* ... en bijvoorbeeld als D1 in *Help!* ... als het gaat over ... ah ... Wat voor werk doe je? ... beroepen ... bijvoorbeeld ... ik weet niet of dat voorkomt in *Help!* ... dan zoek ik in andere boeken ... meestal *Taal vitaal* ... omdat ik dat een goed boek vind ... zoek ik materiaal en dan praten we daarover ... ik werk ook vaak met *Zet het op papier* ... vind ik ook een goed boek....
Zet het op papier... *Taal vitaal* ... ah ... ja... dat zijn gewoon spreekoefeningen ... we praten vooral veel ... ehm ... ik neem ook elke week een test af ... en korte test ... het eerste kwartier van de les is altijd een test ...

Deze transcriptie is tevens een praktisch voorbeeld van de in de voorafgaande paragrafen beschreven belangrijke rol van het intensieve overleg over de inhoud, huiswerktaken of bijvoorbeeld de (tussentijdse) toetsing tussen de beide docenten, die gezamenlijk veel moeite in hun cursussen investeren. De docenten streven er naar om naast *Help!* met “*andere goede leerboeken en bronnen van aanvullend materiaal*” te werken; ze herzien bovendien hun keuzes met enige regelmaat.

Naast deze “*inhouden op maat ontwikkelen*” zorgt D2 er elke week in haar aanvullende taalverwervingscollege voor dat de eerste vijftien minuten voor een tussentijdse test beschikbaar zijn. Zo moeten de studenten één keer per drie weken inhoudelijke vragen beantwoorden over - in totaal vijftien - Jip & Janneke verhalen, die ze individueel hebben gelezen. De week daarop komt een test over de besproken leerstof, want D2 heeft gemerkt dat “*als ik geen toetsen doe, is het aan het eind van het semester allemaal moeilijk*”. En in de derde week van de cyclus gaat de test over een hoofdstuk uit het leerboek *Trefwoord*, dat de studenten zelfstandig hebben doorgenomen.

De docenten zijn in principe met hun keuze van *Help!* als basisleergang tevreden. Volgens D2 hebben ze namelijk voorafgaand aan de keuze van dit leerboek eerst bij allerlei collega's geïnformeerd en realiseren ze zich, dat “een perfect leerboek” eigenlijk niet bestaat. Toch is D1 er in bepaalde opzichten kritisch over. Het meest verwijt ze de auteurs van deze leergang dat er, vergeleken met een ander haar bekende leerboek, veel te weinig herhaling in zit en dat de docent hiervoor compensatie moet bieden, zodat de studenten niet zo veel vergeten.

Interview met D1

D1: ... maar het grootste nadeel voor mij ... als docente zijnde ... is, dat er veel te weinig herhaal oefeningen in zitten ... de dingen die in *Help! 1* zitten zijn ze in het 2^o studiejaar allang vergeten ... dat is niet te vergelijken met *Spreeken is silver*... ... daarin krijg je die dingen steeds cyclisch aangeboden ... en herhaald ... en dat mist hier in *Help! 1* ... dus je moet als docent zelf ervoor zorgen, dat de herhaling gebeurt ... er wordt gewoon veel vergeten ... erg veel ...

Hiernaast vindt D1 dat hoewel *Help!* een “*goed doordacht en uitgewerkt leerboek*” is, het gebruiken van een NT-2 leergang in een NVT situatie problematisch blijft, omdat de studenten niet van hun aanwezigheid in de doeltaalomgeving kunnen profiteren. Bovendien gaat de leerstof volgens D1 voor de universitaire NVT studenten

“vaak te langzaam en wordt bijvoorbeeld uitleg van verleden tijd onnodig versnipperd aangeboden”.

7.3 Didactische aanpak

Om roostertechnische redenen zijn er tijdens het locatieonderzoek bij uitzondering de colleges *Inleiding tot de Nederlandse Taal* en *Fonetiek* uitgevallen. Daarom baseren wij de beschrijving van de didactische aanpak van de docenten op de observaties van de twee taalverwervingscolleges van D1 en het aanvullende taalverwervingscollege van D2.

Zoals hierboven beschreven, fungeert het leerboek *Help!*, waaruit D1 systematisch in lange episodes in een snel tempo de oefeningen behandelt, als de inhoudelijke en chronologische basis van de taalverwervingscursus. Samen met de keuze van het leerboek, de kritische opmerkingen van de docenten en hun opvatting inzake de stelling “*een ideale leerboek bestaat niet*”, is hun intensieve overleg, het werken met aanvullend en/of authentiek materiaal zoals liedjes en websites in de voorafgaande paragrafen aan de orde geweest. Hetzelfde geldt ook voor de aanzienlijke tijdsinvestering in het systematisch omgaan met de verschillende soorten huiswerkopdrachten en de tussentijdse toetsen. Hierdoor dwingen de docenten hun studenten om gedurende de gehele collegeperiode te leren en niet alles uit te stellen tot het laatste toetsmoment. Toch zijn er bij beide docenten nog bepaalde aspecten van de didactische aanpak en soms zelfs hun combinaties binnen één (deel)episode, die wij niet onopgemerkt willen laten.

Tot deze behoort bijvoorbeeld het feit dat de docenten veel nadruk op de talige productie van de studenten leggen. Zo wijst bijvoorbeeld D2 haar studenten in een (deel)episode, waarin ze een groepstaak over de grammaticale constructie “*aan het + infinitief + zijn*” nabespreken, er op dat ze in hele zinnen antwoord moeten geven en niet enkel met geïsoleerde woorden. Even later herinnert ze een andere groep studenten eraan dat ze harder moeten spreken, omdat ze anders onverstaanbaar zijn.

De docenten streven ook naar effectief gebruik van hun collegetijd. Terwijl D1 aan het werk is met het leerboek *Help!*, vindt ze het nuttig om op kantoor het verklarende GWNT woordenboek te gaan halen. Eerst zet ze echter haar studenten aan het werk. In dit specifieke geval is voor D1 de aanleiding tot het kort verlaten van de klas haar twijfel over de vraag van een student over het gebruiken van de uitdrukking “*boodschap doorgeven*” in het meervoud. Hoewel ze - net zoals haar collega in een andere episode - er geen moeite mee heeft om toe te geven dat ze soms iets niet weet, laat ze het er niet bij. Ze wil het namelijk haar studenten mogelijk maken om het antwoord zelf te achterhalen in het GWNT. Maar ze doet het niet overhaast; ze belooft dat ze straks het verklarende woordenboek gaat halen, maar eerst rondt ze het gedeelte uit het leerboek af. Daarna vraagt ze haar studenten om de volgende tekst uit het leerboek *Help!* individueel te lezen, de bijhorende vragen te beantwoorden en bovendien goed op te letten, welke grammaticale constructie er opvallend vaak in voorkomt. Pas op het moment dat de studenten goed bezig zijn, verlaat ze de klas.

Na ongeveer drie minuten komt ze terug met het GWNT en volgt er een periode van ongeveer tien minuten die als voorbeeld van het toepassen van de principes van coöperatief leren bij de studenten kan dienen. Het betreft een reeks student-gecentreerde activiteiten, waarin de studenten een actieve rol spelen en zelf moeite moeten doen om de antwoorden op de vele openstaande vragen te geven. Zo leren ze volgens de docent veel meer en ook veel beter dan wanneer de oplossingen voor de (taal)problemen door haar “*op een gouden dienblad*” aangeboden worden. Naast het opzoeken van het antwoord in het GWNT geldt dit ook voor het vertellen aan de docent, dat de vaak voorkomende grammaticale constructie in de tekst uit *Help!* de constructie “*aan het + infinitief + zijn*” is. Daarna moeten de studenten verschillende voorbeelden uit de tekst noemen, die de docent telkens op het bord zet en van aanvullende uitleg voorziet. D1 stimuleert haar studenten ook om uit te zoeken wat de genoemde uitdrukkingen allemaal betekenen en uiteindelijk ook hun eigen voorbeelden van het toepassen van deze grammaticale constructie te bedenken. Tot deze procedure behoort ook het zoeken naar goede vertalingen van alle genoemde uitdrukkingen.

Hoewel het grootste deel van de episode in het vorige voorbeeld tot de lesmomenten behoort, waarin D1 betrekkelijk vaak naar de moedertaal van haar studenten overschakelt, wordt er in de colleges overwegend in de doeltaal gecommuniceerd. De momenten van moedertaalgebruik worden gereserveerd voor gedetailleerde uitleg van moeilijke leerstof, het handhaven van de orde tijdens het college en het studenten aan het werk zetten.

De doeltaal wordt primair ook bij uitleg van nieuwe woorden toegepast. Vaak gebeurt dit in combinatie met een (reeks) synoniemen/antoniemen en eventueel met het toepassen van TPR(-plus)/dramatische werkvormen. Dit is bijvoorbeeld het geval, wanneer de studenten in het aanvullende taalverwervingscollege van D2 aan elkaar vragen stellen naar aanleiding van de CNaVT-EK afbeeldingen. Als aanvulling op de hierboven beschreven uitleg van de grammaticale constructie “*aan het + infinitief + zijn*” moeten de studenten bij elke afbeelding ook een eigen context bedenken. De docent helpt ze daar bij en voegt er vaak een reeks synoniemen zoals “*relaxen - rusten - niksen - luieren*” aan toe, die vervolgens gedemonstreerd worden. Dit is één van de manieren, waarop het oude CNaVT-toetsmateriaal aan deze NVT-instelling met enige regelmaat als bron van authentiek doeltaalmateriaal wordt gebruikt.

Werkcollege Taalverwerving van D2

S6: ... ehm ... Wat doet de vrouw ... op de zesde tekening? ...

S7: ... ehm ... Persoon op de zesde tekening is aan het ... aan het ... rusten?
... (S7 is niet zeker van dit woord)

D2: ... aan het rusten ... ja ... daar is nog een ander woord voor ... Hoe noem je dat, als je niks doet?

S8: ... relaxen? ...

D2: ... ja ... relaxen ... kan je zeggen ... relaxen ... kan je zeggen... en dan heb je daar ook een Nederlands woord voor ... als iemand niks doet... “niksen” ...

meerdere studenten: ... niksen? ... ze zijn er heel verbaasd over en schrijven het woord gelijk op ... ze moeten ook lachen ... de docent doet het voor om te demonstreren, wat het betekent) ...

D2: ... Ik ben aan het niksen ... ja? ... en je kan ook zeggen ... iemand, die niks doet ... die is een beetje ... "lui", he? ... lui ... he? ... Hij is aan het luieren ... (ook dit woord schrijven de studenten gelijk op) ... Hij is aan het luieren ... of ... Hij is aan het niksen ... aan het relaxen ... aan het rusten ... Dat kan je natuurlijk ook zeggen ... inderdaad ...

Vervolgens zet D2 de studenten aan het werk met de instructie om een eigen activiteit te bedenken en aan de collega's te laten zien. Er worden geleidelijk steeds nieuwe en meer complexe activiteiten gedemonstreerd, die onder andere voor een ontspannen sfeer zorgen. De studenten vinden het namelijk grappig dat ze van D2 die een moedertaalspreker van het Nederlands is, te horen krijgen dat er in het Nederlands woorden zoals "*hockeyen*" bestaan. Maar ook deze opvallende woorden noteren ze allemaal.

Naast al deze karakteristieken werpt in de colleges van de beide docenten ook het reeds eerder beschreven intensieve overleg zijn vruchten af. Zo trapt bijvoorbeeld D1 in de bovenbeschreven (deel)episode na haar terugkomst met het GWNT er niet in dat sommige studenten nog nooit van de grammaticale constructie "*aan het + infinitief + zijn*" hebben gehoord. Ze maakt hun resoluut in de moedertaal duidelijk, dat het "*mooi geprobeerd is*", maar dat ze heel zeker weet dat haar collega aan deze constructie uitgebreid aandacht heeft besteed. En dat geven ook de studenten in kwestie uiteindelijk maar toe, en beginnen ze aan hun taak te werken.

7.4 *Samenvatting en conclusies*

Bij deze NVT-instelling is de afdeling Nederlands ondergebracht bij een groter instituut. Bepalend voor het succes van NVT-instelling 7 is de wijze van samenwerken tussen de twee docenten waarvan één moedertaalspreker van het Nederlands is. Hoewel sommige didactische randvoorwaarden niet optimaal zijn, concentreren de docenten zich met enorme inzet, enthousiasme en creativiteit op de dingen die ze wel kunnen beïnvloeden. Beide docenten doen bovendien hun uiterste best om het leren van het Nederlands voor hun studenten niet alleen effectief, maar ook plezierig te maken. De docenten verzorgen in vijf colleges van 90 minuten per week het onderwijs Nederlands aan de studenten. Deze beginnen, om het jaar, zonder voor kennis aan hun één- of twee-vak-studie NVT, nadat ze een toelatingsexamen hebben afgelegd. De motivatie van de studenten voor de studie varieert aanzienlijk, maar het vergroten van de kansen op de arbeidsmarkt speelt bij iedereen een rol. De studenten vinden hun studie gezellig en zijn zeer tevreden met de vorderingen, die ze maken en ook met het feit dat ze "*zinvolle dingen op een logische manier*" leren.

De docenten werken continu aan het verbeteren van hun cursussen en overleggen elke week uitgebreid zowel over de in het theoretische curriculum verankerde inhoud van hun gezamenlijke taalverwervingscursus en over het gehele curriculum, als ook over de vorderingen en eventueel het gedrag van afzonderlijke studenten. De docenten zijn net een tweeling - ze weten altijd van elkaar wat, hoe en waarom ze

iets doen. Dat lijkt één van de bouwstenen van de successen van deze NVT-instelling.

Beide docenten zitten ook in hun didactische aanpak op één lijn. Er wordt overwegend in een prettige en vriendelijke sfeer gewerkt, maar de docenten weten, wanneer ze hun studenten tot de orde moeten roepen of beter aan het werk moeten zetten. De docenten hebben er geen moeite mee om toe te geven dat ze soms iets niet helemaal weten. Ze leggen ook veel nadruk op de verstaanbaarheid en volledigheid van de talige productie van de studenten en het coöperatief leren. Hoewel D1 in haar uitleg en/of instructie betrekkelijk vaak naar de moedertaal van de studenten overschakelt, wordt tijdens de geobserveerde colleges meestal in doeltaal gecommuniceerd.

De docenten hechten ook veel belang aan het systematisch opgeven en bespreken van de huiswerktaken. Hetzelfde geldt ook voor het regelmatig controleren van de vorderingen van de studenten door middel van tussentijdse toetsen. Dit past in het toetsingskader van de docenten, waarin veel nadruk op het vaak herhalen en toetsen van kleinere onderdelen ligt. Dat leidt na het succesvol afronden van alle cursussen tot het afnemen van een voortgangsexamen in de vorm van een oude versie van het CNaVT-EK examen. Zo'n didactische aanpak vergt van de docenten enerzijds veel energie voor het voorbereiden, nakijken, nabespreken en administreren van de toetsen, maar stimuleert anderzijds de studenten tot hard werken gedurende de gehele collegeperiode.

De docenten benadrukken ook al in een vroege fase van het leren van een vreemde taal het belang van het werken met goede (verklarende) woordenboeken. In hun didactische aanpak is er naast het in snel tempo afhandelen van de oefeningen uit het leerboek ook ruimte voor het toepassen van didactische werkvormen zoals de TPR(-plus), het systematisch werken met liedjes en het gebruik maken van een (reeks) synoniemen en/of antoniemen bij het uitleggen van nieuwe woorden. Het effect van al deze elementen wordt nog versterkt door de combinatie van de elementen.

8. NVT-INSTELLING 8

8.1 *Organisatorische inbedding*

De ontstaansgeschiedenis van deze NVT-instelling begon in het jaar 1960 met het oprichten van een lectoraat. Sindsdien ging de geleidelijke transformatie van de organisatorische structuur steeds gepaard met het aanpassen van het aangeboden curriculum. Zo is er in 1975 - in het kader van een organisatorische tussenfase van een afdeling Nederlands, ondergebracht bij een groter instituut (in dit geval Germanistiek) - de eerste volwaardige studie Nederlands in het land opgericht (Kiedroń 2010: 269). Toen de val van het IJzeren Gordijn aan het einde van het jaar 1989 enorme politieke en maatschappelijke veranderingen met zich meebracht, was de weg vrij voor het oprichten van een “*historisch eerste zelfstandige instituut voor neerlandistiek in Centraal-Europa*” (Engelbrecht 2009: 69). Zo is deze NVT-instelling sinds 1990 een zelfstandig instituut voor Neerlandistiek, dat inmiddels eigen gepromoveerde PhD studenten heeft. Het instituut speelt ook in de Centraal-Europese regio een zeer belangrijke rol. Dit heeft naast het hoge aantal studenten en docenten te maken met het feit dat er naast het onderwijs ook veel nadruk op wetenschappelijke activiteiten ligt.³³

Een ander belangrijk moment voor de Neerlandistiek in het land was het jaar 1992, toen de studie Neerlandistiek voor het eerst als hoofdvakstudie werd aangeboden. Sinds dat moment kunnen de kandidaten gelijk na hun middelbare school aan deze studie beginnen en hoeven ze niet meer eerst een andere studie (vaak Germanistiek) aan de universiteit te doen, waarbij ze het Nederlands naast hun overige vakken volgen (Kiedroń 2010: 271).

Zoals blijkt uit het interview met de coördinator van de pedagogische- en studentenzaken van het instituut, bracht deze ontwikkeling de nodige aanpassingen van het curriculum met zich mee en behoort het continu werken aan verbeteringen in het curriculum tot de kernactiviteiten aan deze NVT-instelling.

Interview met coördinator studentenzaken

Coördinator studentenzaken: ... en in het jaar 1992 zijn we helemaal apart gegaan van de Germanistiek ... en in al die perioden is altijd ... werd het programma altijd aangepast ... dus nieuwe vakken zijn binnengekomen ... totdat dit tot de stand van vandaag is uitgegroeid ...

³³ *Als direct gevolg van drie internationale neerlandistische symposia georganiseerd in de jaren 1978, 1979 en 1981 is in 1983 een inmiddels prestigieus wetenschappelijke tijdschrift ontstaan waarin vele neerlandici uit Centraal-Europa publiceren (Kiedroń 2010: 270). Hiernaast vertegenwoordigen vele docenten en PhD studenten (AiO's) hun instituut in het kader van verschillende evenementen zoals de regionale en internationale congressen en colloquia. Sommige van hen bekleden zelfs functies in het bestuur van verschillende vakverenigingen zoals de INTERNATIONALE VERENIGING VOOR NEERLANDISTIEK en COMENIUS - VERENIGING VOOR NEERLANDISTIEK IN CENTRAAL-EUROPA en/of (advies)commissies van bijvoorbeeld de NEDERLANDSE TAALUNIE en dragen op deze manier actief bij tot het vormen van het beleid ten aanzien van de extramurale Neerlandistiek.*

...
 We zijn steeds iets aan het veranderen ... dit jaar hebben we weer een paar aanpassingen aangebracht ... dat de 1^e jaars een beetje ander programma hebben dan de studenten van het 2^e jaar, van het 3^e jaar toen ... we hebben nu een ander programma ... dus ik kan zeggen ... de 1^e jaars van nu volgen een ander programma ...

We hebben nog bepaalde lessen toegevoegd ... omdat we dat vastgesteld hebben, dat onze studenten ... hebben we gemerkt ... dat ze in het 1^e en het 2^e jaar goed vorderen ... met het Nederlands ... en dan begint stagnatie ... zo te zeggen ... dat hun taalontwikkeling niet zo snel vordert als in het 1^e studiejaar ... dus we hebben gedacht hoe we dat veranderen ... dus we hebben in het 5^e jaar ook stijloefeningen toegevoegd ... dus de 1^e jaars van nu zullen dat in hun 5^e jaar volgen ...

Beschrijving docenten, hun beleid en hun omgaan met studieresultaten

De bovengenoemde ontwikkelingen zijn mogelijk gemaakt door de organisatorische vaardigheden van de oprichters van deze NVT-instelling in combinatie met het systematisch opbouwen van een team van medewerkers, die vaak zelf aan deze NVT-instelling Neerlandistiek hebben gestudeerd. Hun grote inzet en enthousiasme voor het vak blijken uit de grote hoeveelheid studiemateriaal, die al decennialang geproduceerd wordt: het meermaals herdrukte vertaalwoordenboek Nederlands-moedertaal van de studenten/moedertaal van de studenten-Nederlands, een basis-overzicht van de Nederlandse grammatica (beide uit 1977) en de eerste Nederlandse literatuurgeschiedenis in de moedertaal van de studenten uit 1985. Onder de moderne publicaties betreft dit bijvoorbeeld het beknopte woordenboek voor de zakenwereld uit 2001 (Kiedroń 2010: 270).

De leiding van deze NVT-instelling wordt na een aantal jaren telkens door een nieuwe docent overgenomen. De ervaren collega's verlaten de NVT-instelling echter niet, maar blijven bijdragen aan onderwijs-/onderzoeksactiviteiten. Het resultaat is, dat deze NVT-instelling ruim twintig medewerkers telt en "zowel op taalkundig, als ook letterkundig gebied vrijwel het gehele wetenschappelijke terrein van de neerlandistiek" bestrijkt. (Engelbrecht 2009: 70) Naast de docenten en PhD's (AIO's) die overwegend geen moedertaalsprekers van het Nederlands zijn, is ondersteunend personeel aan het instituut verbonden voor administratieve taken en voor de bibliotheek waarin ongeveer 15.000 boeken in het Nederlands, Afrikaans, Engels, Duits en de moedertaal van de studenten ondergebracht zijn.

Het gezamenlijke beleid van het hele instituut wordt wat betreft het theoretische curriculum of de problematiek van de nationale accreditatie- en ECTS procedures in hoofdlijnen ontwikkeld binnen de Raad van het instituut. Deze bestaat uit vier professoren en vier gepromoveerde docenten, afkomstig uit de afdelingen taal, lexicografie, oudere letterkunde, moderne letterkunde en didactiek. Zoals blijkt uit het interview met één van de jonge medewerkers, vormt deze geformaliseerde beleidsstructuur geen obstakel voor het handhaven van een goede sfeer binnen het relatief kleine instituut. Deze situatie is volgens deze docent niet te vergelijken met de veel grotere instituten binnen de faculteit. Het is positief dat deze sfeer ook op de studenten wordt overgedragen.

Interview met coördinator cultureel centrum

Onderzoeker: Hoe zijn jullie studenten en jullie cursisten? ... en collega's? ...
Wat voor sfeer heerst hier?

Coördinator centrum: ... nou ... kijk ... dat is een hele kleine vakgroep eigenlijk ... in vergelijking met Germanistiek of Anglistiek ... dus qua collega's ... er heerst hier een hele ... zeg maar ... ja ... vriendelijke sfeer ... zou ik zeggen ... zoals in een familie ... en we proberen deze sfeer ook aan de studenten te overdragen ... en ik vind dat het lukt ...

Tot het onderhouden van goede contacten met studenten dragen ongetwijfeld ook de extra inspanningen van de docenten bij. Hiertoe behoren bijvoorbeeld de thematische reizen naar de Lage Landen of naar de plaatsen in de eigen regio die met het doeltaalgebied iets te maken hebben. Het min of meer jaarlijks organiseren van deze studiereizen kost veel moeite, maar biedt de studenten een unieke mogelijkheid om naast een intensiever contact met taal en cultuur van het land van hun studierichting ook een hechtere band met hun medestudenten van de verschillende studiejaar op te bouwen.

Het instituut speelt ook de rol van partner bij verschillende onderzoeksprojecten. Voor het onderwijs kan als voorbeeld het project dienen gericht op “*effectenonderzoek naar de verschillende effecten van traditioneel onderwijs enerzijds en computerondersteund onderwijs anderzijds*”³⁴. Als voorbeeld van een historisch georiënteerd onderzoeksproject verwijzen wij naar het project over de Nederlandse drukken, die getuigen van de betrekkingen tussen de Lage Landen en een deel van de Centraal-Europese regio in de periode 1500–1800. Dit project is uitgevoerd onder leiding van één van de medewerkers in samenwerking met partners van twee onderzochte NVT-instellingen uit de regio en één intramurale partnerinstelling.

Het Centrum voor Cultuur van de Lage Landen

Binnen deze NVT-instelling zijn er bepaalde organisatorische kenmerken, die als voorbeeld dienen voor sommige andere onderzochte NVT-instellingen. Naast de onderverdeling van het instituut in verschillende afdelingen geldt dit vooral voor het in 1990 opgerichte culturele centrum (CENTRUM VOOR CULTUUR VAN DE LAGE LANDEN), dat zich sinds 1999 samen met de ruime instituutbibliotheek in een apart gebouw bevindt. Met het oog op de brede schaal van activiteiten is de ligging in het centrum van de stad binnen loopafstand van het instituut ideaal zowel voor de studenten en docenten van het instituut, als ook voor toeristen en overige geïnteresseerden. Volgens de coördinator voldoet het centrum redelijk aan zijn basisdoelstelling om als een ontmoetingsplaats voor de genoemde doelgroepen te fungeren.

³⁴ Volgens de website van het instituut is naast dit vergelijkende onderzoek ook een “MEER-WAARDEONDERZOEK van de verschillende vormen van computerondersteund onderwijs” uitgevoerd. In dit project dat met financiële steun van de NEDERLANDSE TAALUNIE is uitgevoerd coördineerde de NVT-instelling 8 de samenwerking met STEUNPUNT NEDERLANDS ALS VREEMDE TAAL (UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM) en DEPARTMENT OF DUTCH (UNIVERSITY OF HULL).

Interview met coördinator cultureel centrum

Coördinator centrum: ... bijvoorbeeld wat we hier organiseren betreft ... in het centrum ... dan komen de studenten zo maar ... en ze hoeven niet uitgenodigd te worden ... met de docenten is het een beetje slechter ... want ze hebben altijd ... ja ... ze werken van - tot ... en daarna ... soms is het niet goed ... sommige komen niet naar de activiteiten van het centrum ... maar de studenten komen graag ... en ze kennen elkaar ... de 1^e kennen de 2^e, 3^e, 4^e, 5^e jaars ...

Uit het verdere verloop van ons interview blijkt dat het centrum invulling geeft aan een reeks doelstellingen. Er worden culturele activiteiten georganiseerd, waaronder een wekelijkse filmavond of minder frequente evenementen zoals een poëzieavond, Nederlandse dagen en verschillende (studenten)tentoonstellingen, concerten, lezingen of vieringen van feesten zoals Koninginnedag of Sinterklaas. Het centrum fungeert ook als platform voor de samenwerking met sommige instituten van de eigen universiteit of daarbuiten. In dit kader worden bijvoorbeeld de bijeenkomsten met de ambassadeurs van de Lage Landen georganiseerd.

Tot de kernactiviteiten van het centrum behoort naast het organiseren van de CNaVT-examens en het ontwikkelen van cursussen op maat voor specifieke beroepsgroepen zoals verpleegkundigen, vooral het organiseren van betaalde (commerciële) taalcursussen Nederlands. Deze zogenaamde avondcursussen worden aangeboden zowel aan de mensen van buiten de universiteit als ook aan de kandidaten die zich wel voor de standaard hoofd-vak-studie (de zogenaamde dagstudie) hebben aangemeld, maar op grond van hun prestaties bij het toelatingsexamen niet werden aangenomen.

De groepen van acht beginners respectievelijk zes half-gevorderden en vier gevorderden zijn betrekkelijk klein en bestaan uit mensen, die het Nederlands omwille van hun werk of om persoonlijke redenen willen leren. Bij deze laatste soort cursisten is het de docent opgevallen dat de mensen die een relatie met een Nederlandstalige partner hebben “*het snelst werken en extra motivatie hebben*”. Maar anderzijds wordt daardoor de docent vaak getuige van de minder plezierige momenten wanneer het slechter met de relatie gaat en deze cursisten ineens niet meer naar de vertalingen van de woorden zoals “*schatje*” vragen. Dan komen de zinnnetjes als “*Ik wil je niet meer spreken*” aan bod en is er een zeker animo voor woorden die niet in een formele conversatie gebruikt mogen worden.

Randvoorwaarden met invloed op de didactische aanpak

Wat de randvoorwaarden met invloed op de didactische aanpak betreft, moeten de docenten rekening houden met het feit, dat de collegezalen niet als vaklokaal zijn ingericht, omdat ze allemaal, op één na, van een ander instituut zijn geleend. Ook de akoestiek, grootte en uitrusting van de college- en werkruimtes is vaak niet ideaal. Er is geen vaste audio-/video apparatuur en de meubels zijn betrekkelijk oud. Anderzijds zijn sommige van de kleine geleende lokalen, opgezet in een U-vorm, wel

gunstig voor het werken in kleine groepen. Roostertechnische aspecten spelen geen rol bij het onderwijs aan de studenten in het 1^e studiejaar. Wel moeten de docenten rekening houden met het feit dat hun instituut zich in een gebouw in een drukke straat bevindt en er soms dus veel verkeerslawaaï is.

Beschrijving doelgroep

De studenten in het eerste studiejaar beginnen aan hun één-vak-studie zonder voorkennis van het Nederlands. Indien ze nog een ander vak zoals kunstgeschiedenis ernaast willen studeren om hun kansen op de arbeidsmarkt te vergroten, dan hebben ze twee één-vak-studies naast elkaar.

Interview met coördinator studentenzaken

Onderzoeker: ... jullie studenten zijn 1-vak-studenten, he? ... (de docent knikt ja)... dat zijn mensen die Nederlands doen en verder hebben ze geen specialisaties? ...

Coördinator studentenzaken: ... nou ... binnen onze leerstoel niet ... maar het is vaak zo, dat onze studenten die hier Nederlands als hoofdvak doen, dat ze ergens op een ander instituut ... of op een andere faculteit ... maar in de meeste gevallen toch wel binnen deze faculteit ... dus de Filologische Faculteit ... nog iets doen ... ofwel Germaans ... ofwel Engels ... ofwel ... ehm ... we hebben ook studenten, die bij ons hier studeren als ... (de docent denkt even na en vertaalt de terminologie uit de moedertaal) ... dat is een 2^e studierichting die ze kiezen ... dat mogen ze ... dat doen ze ... bijvoorbeeld hier zijn ze als de student van de 1^e richting Nederlands ... maar als 2^e richting nemen ze bijvoorbeeld kunstgeschiedenis ... of we hebben studenten, die wel hier studeren, maar ook studeren aan een andere hogeschool ... dus bijvoorbeeld de Academie voor muziek ... een soort hogeschool ... of andere ... Academie voor de Beeldende Kunsten of omgekeerd ... er zijn studenten die ergens iets studeren als hoofdrichting ... en bij ons dan doen Nederlands als de 2^e studierichting ... dus ze zijn er van bewust, dat ze met 1 faculteit ... als je 2 faculteiten, dan is het dan makkelijker werk later te vinden ...

Voor de studie, die jaarlijks wordt gestart, is er veel interesse. In twee parallelle groepen worden er in totaal dertig plaatsen geopend, terwijl er gemiddeld 240 aanmeldingen zijn. De studenten kunnen pas aan hun studie beginnen, nadat ze een toelatingsexamen hebben afgelegd. Naast een mondeling examen betreffende de realia van de Lage Landen, gecombineerd met een motivatiegesprek voor de studie, is er ook een uit een schriftelijk en mondeling deel bestaand examen van een vreemde taal (het Engels of het Duits) en van de moedertaal van de studenten. Dit toelatingsexamen is echter inmiddels afgeschaft en vervangen door een selectie op basis van eindexamenprestaties.

Er zijn vele factoren, die aan de motivatie voor het kiezen van de studie Nederlands bijdragen. Sommige studenten hebben kennis in het doeltaalgebied en/of interesse in de enigszins “exotische” Nederlandse taal. Daarnaast vertoont het Nederlands veel overeenkomsten met het Duits en Engels, waardoor de studenten het

makkelijker kunnen leren. Maar toch speelt het vergroten van de toekomstige kansen op arbeidsmarkt bij de meesten de grootste rol.

De studenten vinden hun studie uitdagend, nuttig en gezellig. Het Nederlands als taal vinden ze niet zo moeilijk, omdat ze al op de middelbare school het Engels en/of Duits hebben geleerd. Ze vinden het ook positief dat het onderwijs niet zo massaal is zoals bij sommige andere studies, maar in kleine groepen gegeven wordt en dat docenten en studenten elkaar kennen.

Interview met 1^e jaar studenten – Groep B

S2: ... ik studeer ook Engels ... en we hebben meer colleges in het Engels ... en het is ook ... de groepen bij Nederlands zijn klein ... ja ... 10 mensen ... of 12 mensen ...

Onderzoeker: Is het altijd zo geweest, dat jullie met 10 à 15 mensen in een groep waren? ... (de studenten knikken ja) ...

S2: ... ja ... er zijn in totaal maar 30 mensen ... de 1^e jaars ... en bij Engels ... dat is 200 mensen ... en bij Duits 120 mensen ... en hier is het anders ... we kennen onze docenten goed ... en ze kennen ons goed ... en dat is ook handig voor ons ...

8.2 Inhouden van het curriculum

Het onderwijs aan de studenten in het 1^e studiejaar houdt in beide semesters vijf colleges van 90 minuten in. Naast het hoorcollege *Nederlandse geschiedenis* van D1 dat in de moedertaal wordt gegeven en daarom niet geobserveerd werd, zijn er vier taalverwervingscolleges die de studenten als werkcolleges in parallelle groepen volgen. Naast *Oefeningen in fonetiek en orthografie* en *Conversatie* van D2 zijn dit *Schrijfvaardigheid* van D3 en *Grammaticale oefeningen* van D4.

De inhouden van deze colleges zijn verankerd in het theoretische curriculum, dat - zoals hierboven beschreven staat - continu aangepast wordt in het kader van het overleg binnen het instituut. De specifieke (leerboek)keuzes worden enigszins toegelicht tijdens het interview met de coördinator studentenzaken.

Interview met coördinator studentenzaken

Onderzoeker: ... Hoe zit het 1^e studiejaar in elkaar? ... Jullie hebben 3 groepen ... heb ik gezien ...

Coördinator studentenzaken: ... 2 eigenlijk ... want we hebben avondstudenten en dagstudenten ... die dagstudenten dat zijn 2 groepen ... en de avondstudenten van buiten de universiteit zijn de 3^e groep ... dit jaar is het zo gepland ... met de 1^e jaars van nu ... dat ze in het 1^e semester *Help! 1* moeten doen ... in het 2^e semester dan *Help! 2* ...

Onderzoeker: ... nu even de keuze van het materiaal ... en het aantal colleges ... Ligt dat ook aan de vakgroep zelf? ... (de docent knikt ja) ... het is niet zo, dat er iemand komt en zegt ... jullie moeten met *Help!* werken ...

Coördinator studentenzaken: ... nee ... nee ... nee ... dat is door ervaring ... en in de vakgroep besproken ...

Hoewel de taalverwerving officieel in vier afzonderlijke werkcolleges wordt gegeven, betreft dit in het begin van het leertraject in feite één doorlopende reeks colleges, waarin in het wintersemester *Help! 1* en in het zomersemester *Help! 2* centraal staan. Dit leerboek wordt volledig gevolgd in de vorm van lange reeksen oefeningen, die elkaar in snel tempo opvolgen in de volgorde zoals ze in het leerboek vermeld staan. D2 en D3, die hun taalverwervingscolleges geven om aan de onderwijsverplichtingen in het kader van hun promotieonderzoek op letterkundig gebied te voldoen, overleggen telkens vooraf met D4 over welke oefeningen door elk van hen gedaan zullen worden.

Als aanvulling worden voornamelijk in het college van D4 hand-outs met oefeningen uit andere leerboeken en met authentiek - vaak op het internet beschikbare - materiaal gebruikt. De toetsing blijft echter de autonome bezigheid van de docenten, die daarbij slechts met de algemene regels van hun universiteit rekening dienen te houden.

8.3 *Didactische aanpak*

Wat betreft de leservaring en specialisatie van de twee docenten en twee PhD studenten (AiO's) die het onderwijs aan de studenten in het 1^e studiejaar verzorgen, zijn er bij al deze niet-moedertaalsprekers van het Nederlands grote verschillen. Toch laat het locatieonderzoek in hun gezamenlijke taalverwervingscursus, die ze primair met behulp van de leergang *Help!* geven enkele gezamenlijke karakteristieken van hun didactische aanpak zien. Deze karakteristieken hebben te maken met de prettige sfeer, waarin er gewerkt wordt, met de orde die tijdens de werkcolleges heerst en ook met het toepassen van een ongeschreven regel over het pauzeren tijdens het college. Zoals blijkt uit de transcriptie van de deelepisode betreffende de eerste ronde van een luisteroefening uit het leerboek *Help!*, afgehandeld door D3, kan het ontbreken van een vast moment voor zo'n aanvullende pauze de didactische aanpak van de docent enigszins beïnvloeden. De docent moet namelijk omgaan met de situatie dat haar studenten, die nog geen pauze hebben, door hun collega's in de gang gestoord worden.

Werkcollege Taalverwerving van D3 - groep A

D3: ... en hier (p. 137) hebben we vier plattegronden, ja? ... en ... alleen de ene is de juiste plattegrond ... (de docent legt nogmaals in de moedertaal uit, wat de bedoeling met deze oefening is) ... dus ... naar de beschrijving luisteren en zeggen welke plattegrond juist is ... ehm ... Wat zien jullie op deze tekening? ... plattegrond? ... Wat is deze grote kamer? ... de grootste kamer ... dat is ...? (de studenten geven spontaan antwoord) ... ja ... de woonkamer ... ja ... en een badkamer, een toilet ... de gang of de voorhal ...

S5: ... vraagt spontaan in de moedertaal hoe men trappenhuis zegt ...

D3: ... (legt uit) ... trap op-/aflopen ... en vertaalt het in de moedertaal ... (in de gang zijn overige groepen studenten die een pauze houden ... ze maken vrij veel lawaai ... de docent bouwt dus ongepland ook een korte pauze van 5' in haar college in en onderbreekt deze episode) ...

In het algemene kader past ook de zorgvuldige manier, waarop de docenten met de administratieve episodes in het begin en het einde van hun colleges omgaan. Ze overleggen ook systematisch over de voortgang van de cursus en verdelen onderling de leerstof uit het leerboek *Help!*, die ze behandelen en gedeeltelijk als huiswerkta-ken opgeven. Hiernaast is er ook sprake van tussentijdse toetsing, die de docenten onafhankelijk van elkaar organiseren.

De bovenstaande transcriptie is tevens een typisch voorbeeld van het doeltaalgebruik door de docenten. Zowel in de instructie als ook tijdens het uitleggen en nabespreken van de leerstof schakelen ze min of meer automatisch over naar de moedertaal van de studenten. Dit bespaart veel tijd en verhoogt het tempo van het college, aangezien het afhandelen van de meeste oefeningen uit het leerboek *Help!* slechts enkele minuten in beslag neemt. Wij hebben echter ook tijdens het locatieonderzoek geconstateerd, dat dit tot situaties kan leiden, waarin de studenten alles noteren en verder weinig actief bezig zijn.

Werkcollege Taalverwerving van D4 - groep A

D4: (de docent bespreekt met de studenten overwegend in de moedertaal de specifieke woorden uit de Nederlandse woordenlijsten, die op de hand-out staan en over groente en fruit gaan ... de docent leest de woorden steeds voor en geeft uitleg/beschrijving in de moedertaal ... de studenten noteren de vertalingen in hun hand-out) ... bijvoorbeeld bij klokhuis legt de docent in de moedertaal uit, dat het datgene is, wat er overblijft als men een appel eet ... dan vertaalt de docent het woord gelijk naar de moedertaal ... ze maakt bovendien een opmerking over een televisieprogramma dat dit naam ook draagt ...

Bij het uitleggen van nieuwe woorden maken de docenten slechts bij uitzondering gebruik van gebaren, dramatisatie, TPR, het plaatsen van de woorden in een context of van (reeksen) synoniemen/antoniemen in de doeltaal. Ook het werken met liedjes is niet geobserveerd. En toch slagen de docenten er in om hun studenten, die na zes weken onderwijs grote moeite hebben met het spreken in het Nederlands, actief bij de les te betrekken. Bovendien tonen de docenten veel geduld met de vele (uitspraak)fouten die de studenten maken.

Werkcollege Taalverwerving van D2 - groep A

D2: ... OK ... dan gaan we oefeningen doen ... ehm ... Taalhulp ... (de docent kijkt rond en kiest een student die moet gaan voorlezen) ... Lees je voor, S2? ... kun je de opdracht eerst lezen?

S2: ... (de student leest de instructie voor) ... Geef een beschrijving en kruis uw voorkeur aan ...

D2: ... ja ... een beschrijving geven? ... (de studenten weten niet de precieze betekenis ... de docent vertaalt deze uitdrukking dus in de moedertaal ... de studenten maken er aantekeningen van) ... aankruisen ... (ook deze uitdrukking vertaalt de docent in de moedertaal) ...

D2: ... OK ... S4 ... Hebt u een kamer?

S4: ... Ik heb een kamer ...
 D2: ... OK ... goed ... S5... Wat kunt u zeggen van uw woning?
 S5: ... Ik heb ... een huis...
 D2: ... Heb je een huis? ... oh ...
 S5: ... ja ... mijn ooeders hebben ... een huis ...
 D2: ... (verbetert de uitspraak) ... Mijn ouders ... ja ...
 S5: ... Mijn ouders ...
 D2: ... ja ... dus jouw ouders hebben een huis ... en jij?..
 S5: ... ik heb geen haus ... (S5 spreekt het op z'n Duits uit ... sommige studenten lachen) ...
 D2: ... nee ... je hebt nog geen huis ...
 S5: ... ik heb geen huis ... een kamer ...
 D2: ... OK ...

De docenten voelen goed aan welke uitdrukkingen voor de studenten moeilijk zijn. Soms gaan de docenten ook creatief om met bepaalde oefeningen uit *Help!*, wanneer ze er bijvoorbeeld eigen aanvullende vragen bij bedenken. Ze hechten ook veel belang aan de correctheid en volledigheid van de taalproductie van hun studenten, het geven van antwoorden in gehele zinnen in plaats van losse woorden en het begrijpen van wat er gezegd wordt. Dit is te zien in een episode, die tot de typische karakteristieken van de didactische aanpak van D2 behoort: D2 begint haar colleges vaak met een vraagronde. Mede door haar eigen specialisatie en interesse probeert ze de studenten voor literatuur te interesseren en geeft ze hun handige tips en aanwijzingen voor de studie.

Werkcollege Taalverwerving van D2 - groep A

D2: ... ja ... S9 ... in welke taal lees je?
 S9: ... in (naam moedertaal)
 D2: ... ja ... in het (naam moedertaal)
 S9: ... Engels ... en soms Deuts
 D2: ... en Duits ... ja ... en S11 ... en jij ... ik welke taal kun je lezen?
 S11: ... ehm ... ik kan in (naam moedertaal) lezen ... dus ... :->)
 D2: ... natuurlijk ... (sommige studenten lachen)
 S11: ... Engels ... en Nederlands ... en Duits soms ...
 D2: ... goed ... en wat lees je in het Nederlands?
 S11: ... ehm ... ik veel kranten in Nederlands gelezen ... en boeken ... en grammatica ook ...
 D2: ... ehm ... voor het begin is het goed om kinderboeken te lezen ... kinderboeken? ... (de docent checkt of de studenten weten wat deze uitdrukking betekent... de meeste studenten knikken ja ...) ... het is heel makkelijk en jullie kunnen altijd in de bibliotheek vragen ... om kinderboeken...

Tot zulke praktische aanwijzingen kunnen ook de aanmoedigen van de docenten gerekend worden over het gebruiken van verklarende woordenboeken in plaats van kleine zakwoordenboeken.

Wat de didactische aanpak van D3 in haar parallelle colleges *Schrijfvaardigheid* betreft, is het opvallend dat ze haar werkwijze met de tweede groep aanpast naar aanleiding van haar ervaringen met de eerste groep. Hiernaast geeft D3 net zoals D4

vaak definities van de nieuwe woorden in de doeltaal, waaraan ze dan gelijk de vertaling in de moedertaal koppelt. D3 blijft ook rustig, wanneer ze met onverwachte dingen te maken krijgt, zoals een onaangekondigd bezoek van het hoofd van het instituut, waarbij zich bovendien technische problemen voordoen, veroorzaakt door de opzet van de *Help!* CD. Aangezien er steeds onder één nummer meerdere luisterfragmenten van dezelfde les opgenomen staan, is het zoeken naar het begin van de latere luisterfragmenten voor de docenten zeer ingewikkeld. De docent moet de opnamen telkens (versneld) afspelen en naar de juiste plaats binnen de opname zoeken. Dit kost veel extra tijd en moeite en verstoort de natuurlijke gang van het college.

Werkcollege Taalverwerving van D3 - groep A

D3: ... (het hoofd van het instituut eindigt zijn korte toespraak waarin hij de studenten en ook D3 bedankt voor hun medewerking aan het onderzoeksproject van de onderzoeker die hun college observeert ... dan gaat het hoofd van het instituut zitten in de klas ... de docent gaat door) ... D3 kondigt aan, dat de studenten de 2^e keer naar het luisterfragment gaan luisteren ... de 2^e luisterronde: ...

(D3 start het luisterfragment ... maar realiseert zich, dat ze niet opnieuw het luisterfragment voor oefening 12 op bladzijde 136 kan afspelen, omdat alle luisterfragmenten op de CD telkens onder 1 nummer per les opgenomen staan... de docent legt dus deze in haar ogen onhandige situatie aan de studenten uit, zodat ze weten, waarom het verloop van het college ineens gestoord wordt door zulke technische problemen ...

D3 zoekt de juiste plek op de CD voor het opstarten van het fragment voor de oefening 12/136 ... de studenten blijven rustig zitten en wachten geduldig af) ...

Luisterfragment 12/136: (Luisterronde 2)

(D3 laat de studenten de 1^e zin “*Remco hoopt, dat zijn zus snel een kamer vindt*” horen en dan stopt zij het afspelen ... zij wacht af en laat de studenten – voor zo ver het mogelijk is – zelf de zin herhalen) ... “*Remco hoopt dat zijn zus snel een kamer vindt.*” ... ja ... zo is het...

(dezelfde aanpak gebruikt de docent ook bij de overige zinnen) ... “*Dan kan die verhuizen naar haar kamer*” ... (de studenten proberen geïsoleerde woorden te zeggen en de docent vat de hele zin samen en herhaalt die...)... “*Dan kan... hij... verhuizen... naar... haar ... kamer*” ... ja ...

Het feit dat D3 in haar colleges vaak met groepstaken bezig is, kan de reden zijn waarom haar studenten vaak de principes van het coöperatief leren toepassen door elkaar feedback te geven. Voordat D3 haar studenten vraagt om een moeilijke tekst uit het leerboek voor te lezen, leest ze hem eerst zelf voor. Voor het geven van de beurten gebruikt ze vaak de volgorde zoals de studenten in de klas zitten.

Ook bij D4 zijn specifieke karakteristieken van haar didactische aanpak waargenomen. In het grootste deel van haar college *Grammaticale oefeningen* werkt ze met de hand-outs, die ze vooraf in de vorm van een master-copy bij de studenten distribueert om zelf geen grote aantallen kopieën te hoeven te maken. Deze hand-outs

bevatten lange reeksen thematisch geordende nieuwe woorden (bijvoorbeeld groente en fruit, namen van huisdieren, inrichting van het huis), welke vaak zeer specifiek zijn. Zo komen er bij de bespreking van verschillende soorten groenten naast komkommer, tomaat, spinazie, asperges en aubergines ook savooiekool, suikerbiet en voederbiet samen met de bijhorende nabespreking in de moedertaal aan bod. Even later volgt naar aanleiding van de uitleg over boerenkool ook nog de opmerking betreffende de typische Nederlandse maaltijd boerenkool met rookworst.

Wanneer nodig gebruikt D4 hypo-/hyperoniemen en voegt ze er extra woorden aan toe, waardoor in een soort sneeuwbal effect hele lemma's of woordclusters ontstaan.

Werkcollege Taalverwerving van D4 - groep A

D4: ... (de docent zorgt bij het nabespreken van de woordenlijsten er voor dat bij de meeste gevallen naast de enkelvoudsvorm ook de meervoudsvorm genoemd wordt) ... *pit/pitten, vrucht/fruit... banaan/bananen, pruim/pruimen, perzik* (hierbij weten de studenten zelf het antwoord en de docent geeft ze dus een mogelijkheid het te zeggen en bevestigt, dat het juist is)

...

D4: ... gaat op dezelfde wijze door ... *amandel/amandelen ... citroen* ... (in de moedertaal ... dat kennen jullie al) ... *kokosnoot* ... (de docent legt de betekenis van *noot/noten* in de moedertaal uit ... eventueel kan ook *kokosmelk* bestaan)... *walnoot, hazelnoot* (de studenten raden het juiste antwoord) ...

S10:... (stelt een vraag of het enkelvoudsvorm is... de docent bevestigt in de moedertaal, dat het zo is en dat hoewel men meestal meerdere tegelijkertijd koopt, is dit de enkelvoud)...

D4: ... *walnoten, hazelnoten* ... (de docent maakt geen gebruik van het bord maar zit gewoon achter haar bureau)...

D4 is blij dat de studenten de betekenis van de nieuwe woorden vaak zelf proberen te raden en naar juiste vertalingen en equivalenten zoeken. Bij sommige woorden zoals *stoofpeer* zijn deze echter moeilijk te vinden en wanneer D4 toevallig ook zelf geen goede vertaling weet te vinden, heeft ze er geen moeite mee om dit toe te geven. Daarnaast verwijst ze naar het eerder behandelde woord *peer* en legt ze uit wat stoven betekent. Daarna benadrukt ze dat het belangrijker is om deze woorden te kennen dan eindeloos naar een equivalent te zoeken, dat in de moedertaal "*waarschijnlijk toch niet bestaat*".

Aangezien D4 ook in de tussentijd wanneer haar studenten met een groepstaak bezig zijn naar effectieve tijdbesteding streeft, maakt ze het bord klaar voor de volgende fase van de oefening.

Net zoals D2 maakt ook D4 gebruik van aanvullend en/of authentiek materiaal. De op het internet beschikbare moppen voor kinderen zijn voor haar studenten qua taalniveau uitdagend genoeg. Bovendien bieden ze naast een ontspannen sfeer ook een mogelijkheid voor het maken van culturele opmerkingen. Dit is bijvoorbeeld het geval bij een Belgenmop over een defect horloge.

Werkcollege Taalverwerving van D4 - groep A

D4: ... en de laatste van de 10 grappen van vandaag ... horlogedefect ... de laatste ...

Een Belg koopt een horloge van 2 euro, dat na een dag al niet meer loopt. Hij maakt het geval open, en ziet tot zijn verbazing een dood vliegje tussen de radertjes liggen. "Geen wonder dat 'ie niet loopt," zegt hij, "de machinist is overleden!"

D4: ... een Belg koopt een horloge van 2 euro dat na 1 dag al niet meer loopt ... ehm ... dus een horloge loopt, he? ... (de studenten knikken ja dat ze deze uitdrukking begrijpen) ... als die niet goed werkt ... Hij maakt het geval open en ziet tot zijn verbazing een dood vliegje tussen de radertjes liggen ... ehm ... een vlieg is een (vertaling in de moedertaal) ... en een vliegje dus een klein ... iets wat kleiner is ... (vertaling in de moedertaal) ... en radertjes ... zijn? ... (de studenten reageren niet, de docent geeft dus gelijk de vertaling in de moedertaal) ... en ... tot zijn verbazing ... ehm ... tot mijn verbazing ... (vertaling in de moedertaal) ... dus ... Hij ziet tot zijn verbazing een dood vliegje tussen de radertjes liggen. ... ehm ... "Geen wonder dat 'ie niet loopt," zegt hij, "de machinist is overleden!" ... (sommige studenten lachen) ... wonder? ... een wonder is een ?... (S1 geeft de vertaling in de moedertaal) ...

S3: ... (staat even stil bij het feit, dat het een Belgenmop is ... de docent legt in de moedertaal uit, dat het een vaak voorkomende soort grappen in Nederland is) ...

8.4 *Samenvatting en conclusies*

Vanuit organisatorisch oogpunt heeft deze NVT-instelling, vergeleken met de overige onderzochte NVT-instellingen, een bijzondere positie, omdat zij in de vijf decenia van haar bestaan een enorme ontwikkeling heeft doorgemaakt. Hoewel het huidige zelfstandige instituut voor Neerlandistiek logischerwijze niet tot de grootste binnen de eigen faculteit behoort, fungeert het voor sommige Centraal-Europese NVT-instellingen als model wat betreft bijvoorbeeld het CENTRUM VOOR CULTUUR VAN DE LAGE LANDEN, het organiseren van de studiereizen voor de studenten, het uitgeven van een eigen publicatierreeks of het actief optreden als extramurale partner bij verschillende onderzoeksprojecten.

De sterke positie van deze NVT-instelling heeft voor een groot deel te maken met het bundelen van krachten van - de PhD studenten (AiO's) meegerekend - ruim twintig medewerkers, door middel van een effectief vakgroepsbeleid. De accenten en inhouden van het gehele curriculum worden vastgelegd en continu in wederzijds overleg herzien naar aanleiding van de actuele ontwikkelingen. En door het flexibele personeelsbeleid profiteert het instituut naast een mengsel van enthousiasme, creativiteit, actieve benadering en deskundigheid van de verschillende generaties docenten ook van de sterke kanten van elk van de hoofden van het instituut. De docenten zijn overwegend geen moedertaalsprekers van het Nederlands en een aanzienlijk deel van hen is met hun instituut "gegroeid", omdat ze tot oudstudenten of zelfs tot de

medeoprichters van deze NVT-instelling behoren. Ze zijn bovendien goed in staat om bepaalde gebreken in de didactische randvoorwaarden te compenseren.

Elk jaar is er veel interesse voor de één-vak-studie Nederlands waar de studenten zonder voorkennis aan beginnen na het afleggen van een toelatingsexamen. In beide semesters van het 1^e studiejaar verzorgen twee docenten en twee PhD studenten (AiO's) het onderwijs in vijf colleges van 90 minuten per week. Het grootste deel van de inhoud van het onderwijs wordt bepaald door het leerboek *Help!*. Vier van deze colleges vormen een doorlopende reeks werkcolleges, die aan twee parallelle groepen gegeven worden. Daarin worden het leerboek *Help! 1* in het wintersemester en *Help! 2* in het zomersemester volledig uitgevoerd en aangevuld met authentiek materiaal.

Wat de didactische aanpak betreft, zijn er in deze taalverwervingscursus veel overeenkomsten tussen de docenten waargenomen. Deze overeenkomsten hebben te maken met de prettige en ontspannen sfeer, het systematisch in een snel tempo afnemen van de oefeningen uit het leerboek *Help!* en van aanvullend materiaal, het bij uitleg en nabespreking van de leerstof vaak gemakkelijk/automatisch overschakelen naar de moedertaal van de studenten en het intuïtief inlassen van een pauze tijdens het college. De docenten gaan ook heel geduldig om met de in de initiële fase van het taalleren vaak voorkomende (uitspraak)fouten van hun studenten. Ze besteden bovendien veel aandacht aan de begrijpelijkheid en correctheid van de talige productie van de studenten. De docenten overleggen ook systematisch over de inhoud van hun colleges, maken gebruik van huiswerktaken en tussentijdse toetsen en in sommige gevallen bedenken ze zelfs eigen aanpassingen van het gebruikte lesmateriaal. Anderzijds zijn ze terughoudend met het werken met didactische werkvormen zoals dramatisering, TPR, het werken met liedjes of het voorzien van de nieuwe woorden van synoniemen en/of antoniemen.

9. NVT-INSTELLING 9

9.1 Organisatorische inbedding

Blijkens de beschikbare literatuurbronnen³⁵ werd na de Tweede Wereldoorlog in 1947 het lectoraat Nederlands opgericht. Het was de eerste naoorlogse rector van de universiteit die de oorlogsjaren gedeeltelijk in Nederland had doorgebracht die daar zich sterk voor had gemaakt. Deze ontwikkeling duurde echter slechts kort. In 1951 werd de Nederlandse lector door het toenmalige regime gedwongen zijn post te verlaten. Vier decennia zou het lectoraat, hoewel officieel niet opgeheven, onbezet blijven.

De val van het IJzeren Gordijn en de zogenaamde Fluwelen Revolutie in de laatste maanden van 1989 betekenden een ommekeer in deze voor de Neerlandistiek rampzalige situatie. Volgens Engelbrecht (2010: 244–245) speelde hierbij de aanwezigheid van een gastonderzoeker uit Nederland die inging op de vraag van germanisten uit maar liefst twee niet ver van elkaar liggende universiteiten om een nieuwe impuls aan de Neerlandistiek aan hun instituten te geven, een belangrijke rol. Deze moedertaalspreker van het Nederlands was geen neerlandicus, maar mede door zijn persoonlijke en onderzoeksinteresse in Centraal-Europa was hij zich ook op het gebied van de Neerlandistiek gaan oriënteren. Bovendien was hij bereid om zich in eerste instantie voor een bepaalde en later zelfs voor onbepaalde tijd in deze regio te vestigen. Dit legde de basis voor een stormachtige groei van de Neerlandistiek aan NVT-instelling 9 zoals weergegeven in het volgende kernachtige citaat: “*Het lectoraat werd in februari 1991 heropgericht. In 1993 werd een bijvakstudie geopend, in 1997 een vijfjarige masterstudie, gevolgd door een studieprofiel Zakelijk Nederlands in 2000. De vakgroep heeft in de afgelopen jaren een duidelijk profiel gecreëerd dat is gericht op vertalen, tolken - sinds 2008 heeft de vakgroep zelfs een eigen tolklokaal - en contrastieve taal- en letterkunde. Hierin past ook systematische aandacht voor het Fries en Afrikaans. De vakgroep ging als eerste neerlandistiek in Centraal-Europa al in 2003–2004 op de zogenaamde BACHELOR-MASTERSTRUCTUUR over. Anders dan bij veel andere vakgroepen het geval was kreeg de vakgroep de mogelijkheid om ex-studenten aan te stellen en een compleet scala aan interesses in te vullen.*” (ibid.) Op dezelfde plaats vinden wij ook een verwijzing naar de actieve rol, die NVT-instelling 9 en zijn heroprichter spelen bij het ontstaan en functioneren van zowel het docentenplatform ONETS en ook van het Centraal-Europese regionale docentenplatform COMENIUS.

Het grote vertrouwen en de institutionele en financiële steun van de vakgroep Germanistiek zijn de basis geweest voor het uitbouwen van het lectoraat Nederlands tot de organisatorische tussenfase van een afdeling Nederlands ondergebracht bij het

³⁵ Naast de in 2009 en 2010 verschenen historiografische publicaties van Engelbrecht betreft dit de door dezelfde auteur samengestelde vijfde geactualiseerde uitgave van de studiegids van deze NVT-instelling voor het collegejaar 2002–2003 uitgegeven in december 2002 en de eerste mededeling d.d. 27 mei 2003 aangaande een congres ter gelegenheid van de opening van de Vakgroep Neerlandistiek en het Centrum voor de Taal en Cultuur van de Lage Landen.

instituut voor Germanistiek in de periode 1997 tot en met 2003 (zie ook Engelbrecht 2009: 71).

Interview met D2

Onderzoeker: Hoe is het eigenlijk om in een vreemd land een NVT-instelling te beginnen?

D2: ... nou ... het is een heel avontuur geweest ... in het begin weet je natuurlijk niet zo precies, wat het allemaal inhoudt om iets uit het niets op te gaan bouwen ... Je vindt het wel leuk, dat je als buitenlandse gastonderzoeker door de lokale collega's gevraagd wordt om aan zoiets te beginnen ... en vooral dat het niet alleen bij leuke beloftes blijft ... je mag eerst bij hen op kantoor gaan werken en na een tijdje krijg je een eigen plekje ... ze wijzen je de weg binnen de eigen faculteit en ook in het onderwijssysteem van hun land dat geheel anders is dan alles wat je tot dat moment meemaakte ... zonder zulke steun begin je maar moeilijk bijvoorbeeld aan de accreditaties, he? :>)

Het leuke is, dat ze hun toezeggingen ook waarmaken ... Zo heb je de ruimte om geleidelijk met een paar enthousiaste studenten - waarvan sommige na het afstuderen je collega's worden ... dit zou in de eerste jaren natuurlijk ook weer niet zonder de financiële steun van de Germanisten kunnen ... - als een NVT-instelling in opbouw steeds meer autonoom te gaan fungeren....

Je kan onder andere de eerste congressen gaan bijwonen en zich daar laten inspireren ... zo kom je in contact met collega's, die elders werken ... en samen kunnen wij dan ook heel veel dingen voor elkaar krijgen ... niet alleen in het landelijke verband, maar ook regionaal ... zo zijn wij ooit met de docentenplatforms ONETS en COMENIUS begonnen ... hoe dat precies is gegaan kun je lezen in onze studiegids, die je van mij hebt gehad....

En met de eerste congressen en zomercursussen die je aan je NVT-instelling organiseert, de eerste publicaties die je uitgeeft ... stijgt gewoon de naamsbekendheid van je NVT-instelling binnen en ook buiten je eigen universiteit ... het is hard werken, maar het is zeer belangrijk ... en ook leuk ... zo wordt de Neerlandistiek steeds zichtbaarder en uiteindelijk dus ook meer serieus genomen ...

Het feit, dat men in 2003 de volgende stap zette om een zelfstandig instituut voor Neerlandistiek op te richten heeft te maken met een combinatie van drie belangrijke factoren: het intensief samenwerken met de in het hoofdstuk 8 beschreven NVT-instelling 8, het in groeiende mate actief fungeren van D2 in het bestuur van de eigen faculteit en het benutten van allerlei subsidiemogelijkheden om voor de aanvullende financiering van NVT-instelling 9 te zorgen (zie Engelbrecht 2002: 13, Engelbrecht 2003: 4 en de Nederlandstalige versie van de website van 2003). Deze aspecten worden ook besproken in het kader van het interview met D2.

Interview met D2

Onderzoeker: Wat is eigenlijk de achtergrond van de verzelfstandiging van de Neerlandistiek aan jullie universiteit? Van wat je net vertelde zou je kun-

nen zeggen ... ehm ... tijdens de opbouwfase als onderdeel van de Germanistiek hadden jullie eigenlijk niet zo veel te klagen ... of begrijp ik het verkeerd?

D2: ... nee nee... dat zeker niet ... we waren best tevreden ... maar aan de andere kant zaten wij met grote spreiding van de werkkamers en enorme afstanden naar de geleende collegezalen ... je was vaak je hele pauze kwijt voordat je uit de collegezaal in de kelderruimte naar je kantoor kon komen om je spullen voor het volgende college te pakken ... de gebouwen hier zijn reuzengroot ... en ons kantoortje was op zolder twee gebouwen verder ... wel heel goed voor de conditie ... maar niet echt praktisch :-)

... En toen kwam een geweldig grote stoelendans ... een grootscheepse reallocatie van onze Faculteit Geesteswetenschappen en van de Pedagogische Faculteit ... alle kunstvakgroepen gingen namelijk in 2002 verhuizen naar een prachtig gerestaureerde pand ... en hun ruimtes kwamen dus vrij...

Het ging natuurlijk niet allemaal van zichzelf ... het heeft heel wat lobbyen gekost ... om iedereen bij de faculteit te overtuigen, dat het een goed idee was om een deel van de mooie ruimtes in een historische pand aan de Neerlandistiek toe te wijzen ... maar het is gelukt ... en sinds 2003 zitten we eindelijk allemaal bij elkaar ...

Onderzoeker: Werd de Neerlandistiek al toen zo serieus genomen bij jullie?

D2: Ja en nee... voor een deel kwam dat natuurlijk ook omdat ik toen al redelijk actief was in het bestuur van de faculteit ... de collega's kenden mij dus goed en ze wisten, dat ik het niet over het bouwen van luchtkastelen had ... bovendien had ik een duidelijke visie en kon ik een gedetailleerde planning op de tafel leggen ...

Niet dat ik het allemaal in m'n eentje heb bedacht ... het kwam onder andere door de uitgebreide contacten en goede samenwerking met de collega's aan NVT-instelling 8 ... die hadden namelijk al op dat moment een zelfstandig Instituut voor Neerlandistiek ... en ook een cultureel centrum ... Ik kon er dus naar verwijzen en laten zien, dat zo'n concept – hoewel het in ons land nog nergens bestaat - uitvoerbaar is ... en dat heeft wel veel mensen over de streep gehaald, hoor ... Het was gewoon handig dat ik bij NVT-instelling 8 vaak ben wezen kijken – onder andere in het kader van de afsluitende examens van de eerste groepen van onze bijvakstudenten ... We werken overigens nog steeds heel intensief samen ... bijvoorbeeld bij verschillende projecten ...

Onderzoeker: Dus jullie hebben eigenlijk het voorbeeld van NVT-instelling 8 gevolgd?

D2: ... ja ... en ook enigszins aangepast aan onze situatie ... maar even terug naar mijn verhaal ... Ik heb dus een visie gepresenteerd om een zelfstandig instituut voor Neerlandistiek op te bouwen ... met een cultureel centrum erbij ... net zoals het bij NVT-instelling 8 het geval is ... zo krijg je namelijk naast het onderwijs en onderzoek ook een bepaalde uitstraling naar buiten ... men kan tentoonstellingen en auteurslezingen organiseren, cursussen geven en in ruime zin als een soort ambassadeur van de Nederlandstalige cultuur in onze regio fungeren ... en dat sprak de mensen bij de faculteit aan ... ook omdat in hetzelfde pand de andere culturele instellingen zitten ... de British Council en het Franse Centrum ...

Onderzoeker: ... ja ... dat is heel erg leuk :->) ... zo zitten de centra mooi bij elkaar in een representatief pand ...

D2: ... dat klopt ... maar er was nog één niet onbelangrijke zaak ... de financiën ... onze vakgroep heeft al jarenlang telkens opnieuw bewezen, dat wij zelf vaak substantiële bedragen aan verschillende (project)subsidies binnen weten te halen ... men moet daar natuurlijk best veel energie instoppen en soms ook de subsidieaanvragen gaan herschrijven ... maar vaak gaat het dan ook lukken ... het scheelt gewoon heel veel, als je niet alleen maar om dingen vraagt ... als je tegen je faculteit – die het ook niet breed heeft – realistisch kan zeggen, dat een aanzienlijk deel van de kosten uit subsidies van elders betaald kunnen worden ...

In de studiegids en ook op onze website hebben wij nu dus verwijzingen staan naar de organisaties in de Lage Landen, die ons steunen ... en als een soort dank hebben wij verschillende ruimtes van onze pand naar hen genoemd ... er hangen tweetalige bordjes waarop onze studenten en ook andere binnenkomers wat basisinformatie over hen kunnen lezen ... en we proberen ze natuurlijk ook tijdens onze activiteiten enigszins in het zonnetje te zetten ... naast de NEDERLANDSE TAALUNIE betreft dit het PRINS BERNHARD CULTUURFONDS, de GEMEENTE VEENENDAAL en de ORDE VAN DEN PRINCE, AFD. DIEST. ... Daarnaast zijn er nog ... even op de website spieken zodat ik niemand vergeet ... de rechtstreekse boekenschenkeningen van onder andere de VLAAMSE GEMEENSCHAP, de FACULTEIT GEESTESWETENSCHAPPEN van de UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM, de FRYSKE AKADEMY en het Zuid-Afrikaanse concern NASPERS ...

In het kader van ons interview zijn vervolgens ook de verschillende aspecten van de samenwerking met NVT-instelling 8 besproken. Zo is ter sprake gekomen dat één van de docenten jarenlang naar NVT-instelling 9 kwam om het afnemen van de afstudeerexamens in overeenstemming met de strenge eisen van de accreditatiecommissie mogelijk te maken. Daarnaast is bijvoorbeeld het organiseren van studiereizen net zoals het uitgeven van een eigen wetenschappelijke publicatiereeks voor een groot deel op de praktijk bij NVT-instelling 8 geïnspireerd. Hierbij moet opgemerkt worden, dat deze activiteiten minder frequent en minder prestigieus zijn dan het bij NVT-instelling 8 het geval is. Hetzelfde geldt ook voor de activiteiten van het CENTRUM VOOR DE TAAL EN CULTUUR VAN DE LAGE LANDEN ERASMIANUM, dat ondanks alle inzet van de betrokken docenten met zijn activiteiten in vele opzichten nog in de kinderschoenen staat.

Beschrijving docenten, hun beleid en hun omgaan met studieresultaten

Dankzij de enorme inzet van D2 is er aan deze NVT-instelling in de laatste jaren een betrekkelijk stabiel team van tien vaste medewerkers ontstaan. Naast één administratieve medewerker die onder andere het invoeren van de studieresultaten in het elektronische systeem van de universiteit coördineert en de ruime bibliotheek beheert, zijn er maar liefst vier buitenlandse docenten. Eén van hen komt net zoals D2 uit Nederland, één uit Zuid-Afrika en één uit een buurland uit Centraal-Europa. De overige vaste medewerkers zijn oud-studenten, die aan deze NVT-instelling enkele jaren geleden in het Nederlands als bij- of hoofdvak zijn afgestudeerd. Over het algemeen geldt voor alle medewerkers, dat ze enthousiast zijn en veel inspanningen leveren om hun colleges in het continu veranderende curriculum op niveau uit te voeren.

Daarnaast zitten de jonge medewerkers en ook twee van hun buitenlandse collega's met een belangrijke verplichting: het afronden van hun promotieonderzoek.

De docenten werken mee aan verschillende projecten en fungeren vaak ook als beëdigd tolk Nederlands. Er blijft derhalve niet zo veel tijd over voor onderling overleg binnen het instituut. Dit blijkt onder andere uit de onderstaande transcriptie van het interview met D2. Deze situatie vindt hij wel eens spijtig, maar hij heeft er ook alle begrip voor. Zo heeft het docentenoverleg vaak een incidenteel karakter, waarbij alleen de meest dringende zaken besproken worden en er nauwelijks ruimte is voor inhoudelijk overleg, het op elkaar afstemmen van de afzonderlijke cursussen, of het systematisch nabespreken van de prestaties en het gedrag van de afzonderlijke studenten. Daarom neemt D2 beslissingen, net zoals in de pioniersjaren, betrekkelijk vaak zelf of in overleg met toevallig aanwezige collega's.

Interview met D2

Onderzoeker: Kan je even kort toelichten hoe de samenwerking binnen jullie instituut verloopt? Hebben jullie een vaste overlegstructuur? Of komen jullie bij elkaar meer als het nodig is?

D2: ... kijk ... dit is wel iets waar wij vooral in de laatste jaren steeds meer aandacht aan proberen te besteden ... het blijft echter heel moeilijk, want iedereen is zo druk ... hoewel wij maar met een paar mensen zitten, is het lastig om een geschikt moment te vinden waarop iedereen kan ... wij hebben zelfs in onze rooster een moment ingepland voor het vergaderen... maar ook dat gaat moeizaam ... ik ben namelijk zelf vaak verhinderd wegens mijn overige verplichtingen ... en de collega's kunnen ook niet altijd ... we hebben zelfs geprobeerd om ook onze studenten bij de relevante delen van ons overleg te betrekken ... dat vind je ergens in onze studiegids van vorig jaar ... even kijken ... ja ... hier ... op bladzijde 15 ... het idee was om de studenten via hun gekozen vertegenwoordigers medezeggenschap te geven in zaken zoals de organisatie van de studie, wijzigingen in ons curriculum of de praktische gang van zaken bij het instituut ... het is wel zo geprobeerd, maar het pakte niet helemaal goed uit ...

... en bovendien zijn er vooral in de laatste jaren steeds meer administratieve verplichtingen en ook grote zorgen van financiële aard ... er wordt heftig bezuinigd op het universitair onderwijs in dit land ... daarom organiseren wij voor de volgende week grootschalige protesten ... in de vorm van begrafenissen van de universiteiten ... we huren een lijkstaf en de "rouwmares" zal door het historische centrum lopen ... na een serie toespraken op verschillende plaatsen wordt de lijst met alle openbare universiteiten verbrand ... de as wordt dan de volgende dag door een groep protesters naar de hoofdstad gebracht ... daar staat ook een demonstratie gepland en uiteindelijk wordt de protestnota en de urn met as van de universiteiten overhandigd aan de leden van het parlement, die over het onderwijs gaan ... dit past in de traditie van onze universiteit ... :>)

Onderzoeker: ... ja ... daar heb ik op jullie website over gelezen ... wat een bewogen geschiedenis met het sluiten van faculteiten, zeg ...

D2: ... kortom ... we komen wel met de collega's bij elkaar, maar vaak is het naar aanleiding van dingen, die besproken moeten worden ... de echt

dringende problemen moet ik vaak of zelf oplossen of met een paar mensen bespreken, die er net zijn... net zoals in de pioniersjaren ... :>)

Onderzoeker: ... Overleggen jullie dan bijvoorbeeld wel over inhoud van elkaars colleges of over de prestaties van de specifieke studenten? Of betreft het meer de planning voor de toekomst?

D2: ... op de grote lijnen weten wij natuurlijk wel wie wat doet ... maar echt gedetailleerd bespreken wordt het niet ... ook niet over de studenten ... slechts als er problemen zijn ... zoals bij mensen die langdurig ziek zijn en dingen moeten inhalen ... of een student die niet op tijd z'n scriptie inlevert ... dat heeft dus ook gevolgen voor de planning van de staatsexamens ... en die bespreken wij dus wel ... maar primair gaat het over het continu aanpassen van de curricula.....

Randvoorwaarden met invloed op de didactische aanpak

De oorspronkelijke problemen met de didactische randvoorwaarden in de opbouw-fase van deze NVT-instelling zijn door verhuizing naar een eigen, gerestaureerd, gebouw opgelost. Sinds 2003 geven de docenten hun colleges in lokalen van het instituut. Deze zijn als vaklokaal ingericht en worden geleidelijk dankzij verschillende subsidies van de genoemde partners met moderne apparatuur uitgerust. Ook de roostertechnische aspecten spelen geen negatieve rol meer, omdat de specifieke roosters voor de hoofdvakcurricula op zowel het bachelor-, als ook het masterniveau binnen het instituut zelf worden gemaakt.

Beschrijving doelgroep

De studenten in het eerste studiejaar beginnen aan hun hoofdvakstudie Nederlands zonder voorkennis van het Nederlands. Dit geldt voor de één-vak-studie *Zakelijk Nederlands* die in het jaar 2000 definitief de bijvakstudie verving, én voor de twee-vak-studie *Nederlandse Filologie*. Het volgen van deze studie naast een andere hoofdvakstudie zoals rechten, komt slechts bij uitzondering voor.

De animo onder de studenten voor deze studies die volgens de geactualiseerde informatie sinds het academiejaar 2005–2006 parallel worden geopend en ook in de recente jaren continu aangepast worden, is betrekkelijk stabiel maar niet bijzonder groot. Dit heeft volgens D2 met de maatschappelijke, maar ook met de demografische ontwikkelingen in de periode na het val van het IJzeren Gordijn te maken. Deze ontwikkelingen maken het noodzakelijk om het curriculum continu aan te passen om het aantrekkelijker te maken en in te spelen op nieuwe trends in het onderwijs. Eén van deze trends is de afnemende populariteit van de zuiver op vreemde talen georiënteerde universitaire studies. Om een behoorlijk niveau van een vreemde taal te bereiken hoeven middelbare scholieren namelijk niet meer automatisch een universitaire opleiding te volgen. De kennis van de vreemde talen wordt in toenemende mate als vanzelfsprekend beschouwd. Daarom moeten de docenten creatief zijn en extra moeite doen om hun instituut voor kandidaten aantrekkelijk te maken. Naast het standaard *Open Huis* organiseren ze, nog voorafgaand aan de selectieprocedure, een presentatie voor alle aangemelde kandidaten om ze kennis te laten maken zowel met

hun instituut als ook met de taalverwervingsmethode, die voor het leren van het Nederlands gebruikt wordt.

Interview met D2

Onderzoeker: ... en hoe zit het eigenlijk met jullie studenten? Hebben jullie voldoende aanmeldingen? En hoe zijn ze wat hun kwaliteit betreft? Is die stabiel of merken jullie, dat deze kwaliteit varieert?

D2: ... nou ... tot nu toe is het ons altijd gelukt om een aardige groep van ongeveer 20 à 25 studenten samen te stellen ... dit gebeurt op grond van de toelatingsexamens ... zowel schriftelijk, als ook mondeling ... kijk in de studiegids... ehm ... ja ... hier ... bladzijde 7 tot en met 9 ... daar staat een overzicht van de aanbevolen literatuur, informatie over het toelatingsexamen en ook inhoud van de afzonderlijke studiesoorten ... en ook wat we aan verschillende activiteiten doen op het gebied van niet-universitair onderwijs Nederlands ... dat is wel leuk om te lezen ... net zoals de informatie over de verschillende beurs- en stagemogelijkheden....

Onderzoeker: ... ja ... dat ga ik zeker bekijken ... bedankt voor de tip ... :>)

D2: ... maar ... in de laatste jaren merken wij toch, dat er soms mensen aangenomen worden die het toch vrij moeilijk vinden om de studie af te maken ... het is wel iets, wat ik ook van de collega's van andere instituten hoor ... het zal wel te maken hebben met de veranderingen in de maatschappij en ook in het onderwijs ...

... vooral in de eerste jaren na de val van het communisme zijn er heel veel nieuwe studies geopend ... maar tegelijkertijd zijn er ook veel minder kinderen geboren ... daardoor wordt het probleem in de komende jaren dus bepaald niet kleiner ... helaas ... dus er is gewoon veel meer aanbod voor een kleinere doelgroep ... Vandaar dat wij het overwegen om in de nabije toekomst beide studiesoorten tegelijkertijd te openen ... en niet *Nederlandse Filologie* in oneven en *Zakelijk Nederlands* in de even jaren ... zoals het tot nu toe het geval is ...

... een ander probleem is, dat je een tendentie merkt, dat de interesse in de zuiver op vreemde talen georiënteerde studies stagneert ... zo zitten wij momenteel met de verhouding van ongeveer 2 voor het toelatingsexamen aangemelde kandidaten per 1 studieplaats ... en van deze studenten komen er nog enkele niet opdagen, omdat ze ook elders een toelatingsexamen gaan afleggen ... of voor het Nederlands of voor iets anders ... en daarom organiseren wij nog voor de toelatingsexamens een presentatie voor de kandidaten, waarin wij ze alles laten zien en ook een voorbeeldjes geven met de audio-lexicale methode *Spreken is zilver*, die wij voor de taalverwerving gebruiken ... om ze een beetje warm te maken ...

... het is een soort loterij ... we weten pas na de inschrijvingen in het begin van september hoeveel van de aangenomen studenten werkelijk aan de studie zullen beginnen ... en dat is lastig ... maar daar doe je niets tegen natuurlijk ...

Volgens de studiegids van NVT-instelling 9 (Engelbrecht 2002: 7–9) bestaat het toelatingsexamen voor de beide studies uit een schriftelijk en mondeling deel. In het schriftelijke deel, dat voor de twee-vak-studie *Nederlandse Filologie* in de moedertaal en voor de één-vak-studie *Zakelijk Nederlands* naar keuze van de kandidaat in

het Duits, Engels, Pools of Russisch wordt afgenomen, wordt “*basiskennis van feiten over Nederland of Vlaanderen getest aan de hand van boekjes in de moedertaal uit het fonds ONS ERFDEEL*”. Dit examen bestaat in beide gevallen uit de onderdelen taalkunde, geschiedenis van Nederland en België, cultuur en maatschappij van Nederland en België en bonusvragen in het Nederlands. In het mondelinge deel van het toelatingsexamen wordt naast hun motivatie ook over enkele boeken gesproken die de kandidaten op hun lijst van tien in vertaling gelezen boeken uit de Nederlandstalige literatuur hebben gezet.

De motivatie van de studenten heeft volgens D2 onder andere te maken met het feit dat vele studenten tijdens hun middelbare school aan “*uitwisselingsprojecten in het kader van de talrijke stedenbanden met Nederlandse gemeentes*” hebben deelgenomen. Zo maken de studenten voor het eerst kennis zowel met het land als met de taal. Daarnaast zijn er met enige regelmaat ook zeer gemotiveerde studenten, die de facultatieve cursussen Nederlands volgen. Deze cursussen worden in het kader van het niet-universitair onderwijs door de medewerkers van NVT-instelling 9 aan een prestigieuze middelbare school in de stad gegeven. Voor deze studenten met enige voorkennis is het Nederlands een “*meer vertrouwde optie*”, wanneer ze een tweede studievak voor een twee-vak-studie Engels, Duits, Frans of Spaans zoeken. Sommige studenten hebben ook de keuzevakcursussen Nederlands op het beginners- of halfgevoorderden-niveau gevolgd, die voor de studenten binnen de eigen faculteit aan NVT-instelling 9 worden gegeven. Daarnaast speelt volgens D2 ook een rol, dat de relatief “*exotische taal in eerste instantie niet al te moeilijk lijkt te zijn, als men al een andere Germaanse taal onder de knie heeft gekregen*”. Als voornaamste reden om aan een studie Nederlands te beginnen vermeldt D2 echter dat de meeste studenten menen hiermee hun kans op de arbeidsmarkt te vergroten. Dit heeft te maken met de zeer sterke economische band van het land van de studenten met de Lage Landen. Deze band weerspiegelt zich naast de toeristische sector ook in de aanwezigheid van vele Nederlandse en Vlaamse bedrijven.

Dit beeld wordt bevestigd tijdens het interview met sommige studenten in het eerste studiejaar, waarin ze veel nadruk leggen op de gezelligheid van het studeren aan een betrekkelijk klein instituut, het feit dat ze snel op een zinvolle manier veel nuttige dingen leren en ook op de positieve verwachtingen ten opzichte van hun toekomst.

Interview met 1^e jaar studenten

Onderzoeker: Hoe komt het dat jullie Nederlands gaan studeren?

S3: ... nou ... bij mij is het heel simpel ... een combinatie van een uitwisselingsweek in Nederland op mijn middelbare school en de positieve ervaringen van mijn oudste broer, die voor een Vlaams bedrijf in onze stad werkt ... dus misschien ga ik ook zoiets doen ... of in het toerisme werken ... bij ons heb je heel veel Nederlandse toeristen ... ze komen daar vooral met wintersport en ook in de zomer ... er zijn hele Nederlandse campings ... als het lukt, ga ik daar in de zomer werken ...

S5: ... ik ben twee jaar geleden met een uitwisselingsproject naar Nederland geweest ... en daarna heb ik een facultatieve cursus Nederlands aan onze middelbare school gevolgd ... hier om de hoek ... vandaar dat ik al kennis

heb gemaakt met *Spreken is zilver...* de methode die we hier aan de universiteit gebruiken ... ik had al heel goed Engels geleerd en vond het leuk om op een ontspannen manier het Nederlands te leren ... ik wil namelijk in de toekomst graag als vertaler of tolk werken ... misschien zelfs in Brussel ... wie weet ... :>)

S11: ... ja ... het is uiteraard leuk om hier aan ons kleine instituut het Nederlands te leren ... we moeten vaak heel erg lachen ... vooral bij de dramatisaties en ook om sommige woorden ... de sfeer is heel leuk... het zijn kleine groepjes studenten en we kennen elkaar goed ... ook met onze docenten ... dat is niet te vergelijken met mijn tweede studievak – geschiedenis... ik houd van geschiedenis ... en ik nam het Nederlands om een tweede vak te hebben en omdat ik de presentatie had bijgewoond ... nog voor de toelatingsexamens ... en nu zie ik al na een paar weken dat ik heel veel dingen in het Nederlands kan ... dat had ik niet verwacht ...

9.2 Inhouden van het curriculum

Zoals beschreven in de voorafgaande paragrafen biedt deze NVT-instelling op bachelorniveau twee studies aan (zie Engelbrecht 2002: 7–9). De praktisch georiënteerde één-vak-studie *Zakelijk Nederlands* volgens het model van de soortgelijke studies bij de Anglistiek, Romanistiek en Ruslandkunde binnen de eigen faculteit gerealiseerd in samenwerking met de vakgroep, die de economische vakken in de moedertaal verzorgt. Deze studie kon echter niet tijdens het locatiebezoek geobserveerd worden, omdat er geen studenten in het eerste studiejaar waren. Wel zijn observaties uitgevoerd bij de studenten, die de twee-vak-studie *Nederlandse Filologie* volgen. Deze studie hoort geen “kopie van de intramurale neerlandistiek” te zijn, maar “een wezenlijke aanvulling daarop... met het accent op vertalen, tolken, contrastieve taal- en literatuurwetenschap en cultuurhistorische contacten tussen de Lage Landen en Centraal-Europa” (ibid.). Over het algemeen geldt dat, hoewel de curricula elk jaar aangepast worden, ze in het eerste studiejaar voor beide studies veel overeenkomsten blijken te vertonen.

Het theoretische curriculum van deze studie bevat naast verplichte vakken ook een aantal verplichte keuzevakken, waaruit de studenten zelf een selectie moeten maken om voldoende studiepunten te halen. Een compleet overzicht van al deze cursussen wordt samen met de aanduiding van het semester, waarin ze gegeven worden, de lengte van het college in minuten, de verwijzing naar de docent, de specificatie van het afsluiten van de cursus en het aantal studiepunten, weergegeven in tabel 9.1 hieronder. Het symbool # voor de naam van de cursus verwijst naar een speciale blokcollegeregeling, die in het jaar van het locatieonderzoek van toepassing was aan deze NVT-instelling.

Tabel 9.1. Overzicht theoretisch curriculum in het 1^e studiejaar van de 2-vak-studie
NEDERLANDSE FILOLOGIE

Naam cursus + verwijzing semester (WS = winter, ZS = zomersemester, # = onderdeel blokcollegeregeling)	Lengte college (in minuten per week)	Verwijzing docent	Manier van afsluiten cursus	Aantal studiepunten	
verplichte vakken (alle 24 studiepunten halen)	# Nederlandse grammatica (WS + ZS)	90	D1	tentamen + examen	2 + 3
	# Realia Nederland (WS)	45	D2	groepstentamen	1
	# Realia België (ZS)	45	D1	groepstentamen	1
	# Inleiding tot Neerlandistiek (WS)	45	D3	groepstentamen	1
	# Inleiding tot literatuur (WS + ZS)	45	D3	tentamen + groepstentamen	1 + 1
	Fonetiek en uitspraak (WS + ZS)	90	D2	tentamen + tentamen	2 + 2
	# Taalvererving 1 (WS + ZS)	90 + 90	D4	tentamen + tentamen	4 + 4
	# Overzicht Nederlandse en Vlaamse literatuur tot 1880 (WS + ZS)	45	D3	tentamen + groepstentamen	1 + 1
verplichte keuzevakken (minimaal 5 studiepunten halen van 11)	Inleiding tot het Fries (WS)	45	extern	groepstentamen	1
	Cursus Fries (ZS)	45	extern	groepstentamen	1
	Cursus Afrikaans (WS + ZS)	90	D5	tentamen + tentamen	2 + 2
	# Conversatie Nederlands (WS + ZS)	90	D6	tentamen + tentamen	2 + 2
	Vorbereiding CNaVT-PTIT (ZS)	45	D4	tentamen	1

Deze blokcollegeregeling hangt samen met het uitvoeren van een onderzoeksproject van één van de docenten aan deze NVT-instelling. In de praktijk houdt het in, dat de desbetreffende colleges slechts in sommige weken van het semester gegeven worden, terwijl in de overige weken dit gecompenseerd wordt door middel van het geven van extra colleges in deze vakken op de momenten wanneer volgens het rooster andere colleges plaats zouden moeten vinden. Deze regeling is vrij complex en vergt aanzienlijke moeite van de docenten en de studenten en heeft bovendien invloed op de didactische aanpak van de docenten. Die vinden deze eenmalige regeling niet

ideaal, maar anderzijds begrijpen ze dat het voor hun collega de enige mogelijkheid is om het onderzoeksproject voort te zetten.

Interview met D1

Onderzoeker: ... en die blokcollegeregeling van dit jaar ... is het een gebruikelijke iets of slechts een uitzondering ... een noodoplossing?

D1: ... noodoplossing ... zo mag je het zeker noemen ... eerst konden wij het ons helemaal niet voorstellen, dat zoiets zou kunnen fungeren... maar anderzijds realiseer je je wel dat als wij het niet proberen, dan moet je collega met het onderzoek stoppen ... en daar heeft niemand baat bij ... vandaar dat wij gingen plannen ... en vooral veel rekenen ... en wij zijn samen op deze constructie gekomen ... gelukkig is het maar voor één keer...

Onderzoeker: ... dat kan ik me voorstellen, dat het niet makkelijk gaat ... en hoe kijken de studenten daar tegen over? ...

D1: ... het is een kwestie van alles goed uit te leggen en goede afspraken te maken ... het is zoals altijd ... met sommige mensen heb je het zo rond, maar anderen hebben daar meer moeite mee ... maar het is niet anders ...

Hoewel het theoretische curriculum vier colleges van 90 minuten en vier colleges van 45 minuten in de verplichte vakken in combinatie met de verplichte keuzevakken³⁶ bevat, heeft het locatieonderzoek tijdens het vierde collegeweek in het wintersemester als gevolg van de genoemde blokcollegeregeling de observaties van maar liefst acht colleges *Taalverwerving* van D4, van één college *Fonetiek en uitspraak* van D2 en van het college *Cursus Afrikaans* van D5 opgeleverd.

D4 maakt in de colleges *Taalverwerving* systematisch gebruik van de audiolexicale methode *Spreken is zilver...- Module 1*, die hij volledig uitvoert en als chronologische en structurele basis van de gehele cursus gebruikt. Tot deze methode behoort een reeks didactische werkvormen zoals TPR(-plus) en dramatische werkvormen, die in de bijlage E en in paragraaf 9.3 nader beschreven worden. Daarnaast behoort het systematisch werken met Nederlandstalige liedjes opgenomen in de leergang *Nederlied*, tot deze methode. Ook wordt er met authentiek materiaal gewerkt.

In het college *Fonetiek en uitspraak* maakt D2 gebruik van het leerboek *Uitspraak Nederlands. Tekst- en oefenboek*, dat hij volledig uitvoert en van eigen commentaar voorziet.

In het college *Cursus Afrikaans* maakt D5 – net zoals de collega's in de overige niet geobserveerde colleges – gebruik van een eigen syllabus. Het betreft een verzameling van hand-outs afkomstig uit verschillende leerboeken die met authentiek materiaal naar eigen keuze aangevuld worden.

³⁶ De meeste studenten kiezen naast de cursus *Voorbereiding CNaVT-PTIT of de colleges Cursus Afrikaans of Conversatie Nederlands*.

9.3 *Didactische aanpak*

Hoewel de drie docenten in de geobserveerde colleges ervoor zorgen dat er tijdens hun colleges een prettige sfeer heerst en dat ze met veel geduld met de problemen van hun studenten in het begin van het leertraject Nederlands omgaan, is hun didactische aanpak heel verschillend. Om deze reden bevat deze paragraaf aparte beschrijvingen per docent.

In de colleges *Taalverwerving* van D4 wordt de didactische aanpak in hoge mate bepaald door de principes van de gebruikte audio-lexicale methode *Spreken is zilver...*, die deze docent als chronologische en inhoudelijke basis voor zijn cursus gebruikt (zie beschrijving van *Spreken is zilver...* in de bijlage E). Opvallend is, dat hoewel het theoretische curriculum slechts twee colleges van 90 minuten bevat, er standaard vier per week gegeven worden. Vanwege de blokcollegeregeling zijn er dan in totaal maar liefst acht colleges geobserveerd die een gedetailleerd beeld geven van de didactische aanpak van D4.

In de klas komt eerst een reeks gevarieerde lexicale oefeningen aan bod, die D4 in de eerste weken van het wintersemester in overeenstemming met de principes van de zogenaamde *stille periode* allemaal zelf voorleest. Zo horen de studenten opnieuw de uitdrukkingen en zinnen uit de basisteksten, lezen ze mee en zien ze hoe deze in de schriftelijke vorm eruit zien. Bij het werken met deze oefeningen herhalen de studenten wat ze gehoord hebben en worden ze niet tot talige productie gedwongen, voordat ze er aan toe zijn. Na afloop van deze fase gaat het werken met dit soort oefeningen nog veel sneller, want de studenten lezen ze zelf voor. Dat geeft D4 veel mogelijkheden om in te gaan op de uitspraak- en/of intonatiefouten van de studenten.

Interview met D4

Onderzoeker: ... wat moet ik me eigenlijk onder het begrip stille periode voorstellen?

D4: ... nou ... het komt uit de docentenhandleiding van *Spreken is zilver...* ... die nam ik heel goed door voordat ik ermee aan de slag ging ... en ik kom er geregeld ook met mijn master-studenten op terug in mijn cursus didactiek Nederlands ... ze moeten namelijk in het kader van hun pedagogische aantekening ook een praktische stage doen ... en dat kan of bij ons aan het instituut of aan de partnerschool waar ook *Spreken is zilver...* wordt gebruikt ... hier in de buurt ... en we hebben het ook uitgebreid tijdens onze scholingscursus met de auteur van deze methode Siel van der Ree over gehad ...

Onderzoeker: ... en wat houdt het precies in?

D4: ... oh ... ja ... sorry ... natuurlijk ...>) ... de invalshoek is, dat je de studenten in de eerste weken van het leren van een vreemde taal de ruimte moet gunnen om met de taal en hoe die klinkt vertrouwd te raken ... als de studenten gelijk vanaf de eerste les woorden of zinnestukjes zelf moeten voorlezen, kan het volgens deze methodiek helemaal vastlopen ... of het proces vertragen ... het gaat dus over het wachten totdat ze aan de talige productie toe zijn ... vandaar dat ik meestal tot het einde van les drie alles voorlees ... ook bij het maken van de lexicale oefeningen ... de studenten

herhalen dan het juiste antwoord of reageren bijvoorbeeld door middel van TPR, uitbeelden, tekenen etc. ... dit zou onder andere het ontwikkelen van krompraterij moeten voorkomen....

De lexicale oefeningen handelt D4 in snel tempo af, rekening houdend met de afspraak met de studenten dat ze deze oefeningen thuis grondig voorbereid hebben. Wie dat niet gedaan heeft, valt gelijk op, omdat hij het tempo niet kan bijhouden. Het overleg tijdens het college is dus met betrekking tot deze oefeningen primair bedoeld voor het geven van feedback op de individueel voorbereide oefeningen, en aanvullingen daarop.

Naast deze soorten oefeningen hebben wij ook de voor *Spreken is zilver...* zeer specifieke oefeningen geobserveerd, namelijk ‘Smurfer’ en ‘Body Grammar’. De eerste houdt in, dat de studenten het woordje smurf, dat in de juiste grammaticale vorm staat vermeld – meestal is dit een zelfstandig naamwoord of werkwoord – moeten vervangen door het oorspronkelijke woord, dat in de basisteksten werd gebruikt. Dit is het geval in de zin “*De man loopt naar de smurfautomaat en smurft vier strippen af*”, die naar de tekst over het reizen met het openbaar vervoer in Nederland verwijst. De studenten vullen zonder enige moeite de woorden “*stempelautomaat*” en “*stempelt vier strippen af*” in. D4 voegt er een korte aanvullende uitleg in het Nederlands aan toe over het vormen van samenstellingen en het fungeren van de scheidbare werkwoorden. Om het begrip van de studenten te checken vraagt hij ze vervolgens om zijn uitleg kort in de gezamenlijke moedertaal samen te vatten.

De geobserveerde oefening ‘Body Grammar’ wordt net zoals het hieronder beschreven werken met liedjes, gebruikt voor het omgaan met uitspraak- en intonatiepatronen en ook voor het memoriseren van complexe zinspatronen. Eerst zet D4 bij de ‘Body Grammar’-oefening een complexe zin³⁷ op het bord. Deze zin wordt telkens opnieuw voorgelezen door de docent en dan door verschillende studenten herhaald. De overige studenten moeten de zin reconstrueren/“voorlezen”, nadat D4 verschillende woorden heeft weggehaald. Dan komt iedereen in een kring voor de klas staan en elke student moet één woord zeggen. De laatste fase houdt het dramatiseren van de afzonderlijke woorden als een pantomime in. De gehele oefening duurt zestien minuten en de studenten vinden het niet alleen een leuke onderbreking van de standaardroutine, maar ook een grote uitdaging.

Naast deze oefeningen hebben we vaak TPR-oefeningen geobserveerd, waarbij de studenten de instructies van de docent uitvoeren door middel van lichamelijke activiteiten zoals het opstaan, naar het raam lopen en het kopje van de tafel van de docent op de vensterbank zetten. Deze instructies worden aangevuld met de zogenaamde TPR-plus-elementen, waarbij de studenten kritisch met de instructie om moeten gaan. De instructies mogen namelijk niet uitgevoerd worden wanneer ze “*niet normaal of niet netjes*” zijn. Als de docent dus “*Ga, zit!*” schreeuwt of de student vraagt om het mobieltje van z’n collega te lenen en uit het raam te gooien,

³⁷ Als voorbeeld kan dienen: “*Twee sympathieke verpleegkundigen van middelbare leeftijd halen de ontzettend dikke, onvriendelijk uitziende dame uit de ambulance en dragen haar met veel moeite het ziekenhuis binnen.*”

hoort de student deze instructies te weigeren. De student hoort dan bijvoorbeeld “*Sorry, dat is niet netjes/normaal*” te zeggen en vriendelijk naar de docent te lachen.

Een andere mogelijkheid om adequaat op zo’n instructie te reageren is het geven van een signaal door middel van het met de hand op de tafel slaan. Dat vinden de meeste studenten een prettige manier om snel en “laagdrempelig” te reageren. D4 moedigt de studenten bovendien aan om deze techniek te gebruiken, ook als ze tijdens de les iets zien/horen wat ze niet helemaal verstaan. Zoals blijkt uit de onderstaande transcriptie van het interview met de studenten kan het toepassen van deze techniek, die na een bepaalde periode tot een automatisme wordt ontwikkeld, voor bepaalde studenten soms problemen opleveren. Dit is het geval, wanneer een student deze techniek tijdens een college op een ander instituut toepast, waar dat helemaal niet gebruikelijk is.

Interview met 1^e jaar studenten

Onderzoeker: Hoe vinden jullie het leren van het Nederlands?

S8: ... ja ... het is wel ontspannen en grappig ... maar soms ook lastig ... sommige dingen kun je beter niet buiten deze colleges doen ... zo sloeg ik laatst tijdens mijn cursus Russisch met de hand hard op de tafel ... om aan te geven dat ik een bepaald woord niet versta ... zo hebben wij het hier geleerd ... het is een automatisme ... maar de docent en ook de andere cursisten keken me heel raar aan en ik had heel wat om uit te leggen ...

Naast deze lexicale oefeningen bevat elke les van *Spreken is zilver...* teksten met een verhaal, dat met de basisteksten samenhangt. Tijdens het locatieonderzoek is een tekst over het reizen met het openbaar vervoer in Nederland behandeld. Voor het werken met deze teksten volgt D4 een standaard patroon. De eerste en de tweede keer leest hij de tekst zelf in een normaal spreektempo voor, de studenten zitten te luisteren met hun boeken en ogen dicht en na elke voorleesbeurt moeten ze allemaal naar het bord komen en een percentage opschrijven hoeveel ze van de tekst begrijpen. Tijdens de derde voorleesronde, die door de docent en na de stille periode-fase door de studenten zelf wordt uitgevoerd, moeten de studenten ervoor zorgen dat ze de tekst, die ze nu wel kunnen lezen, tot in het kleinste detail begrijpen. D4 noemt dit “*137 procent begrip*” en volgens de informatie uit ons interview heeft hij dit element zelf aan de audio-lexicale methodiek toegevoegd om aan de studenten duidelijk te maken dat het “*niet met een beetje nadenken en moeite moet gaan lukken om de betekenissen van de nieuwe woorden te achterhalen - dat is goed voor slechts 100 procent. Het moet helemaal automatisch gaan*”.

Het uitleggen en nabespreken van woorden en uitdrukkingen, waarvan de studenten aangeven of waarvan de docent veronderstelt dat ze moeilijk zijn, gebeurt net zoals alle andere onderdelen tijdens het college in het Nederlands. De moedertaal van de studenten wordt door D4 die geen moedertaalspreker van het Nederlands is, uitsluitend gebruikt voor het checken van het begrip van complexe grammaticale verschijnselen, culturele verschijnselen of nieuwe uitdrukkingen. D4 rondt in zulke gevallen zijn uitleg, waarin hij vaak reeksen synoniemen/antoniemen gebruikt of

schema's op het bord tekent, af met een verzoek om een korte samenvatting in de moedertaal te geven.

Aangezien er bij de meeste teksten inhoudelijke vragen in het boek opgenomen staan, worden deze vragen als huiswerktaak opgegeven en in het volgende college nabesproken. Daarbij moeten de studenten ook de regelnummers van het corresponderende deel van de tekst in het leerboek vermelden waarop ze hun antwoorden baseren. Vervolgens hoort bij deze vaste routine dat de studenten hun begrip van de tekst tonen door de complete tekst te dramatiseren. Daarbij verdelen ze zelf de rollen en één van hen heeft de regie. Als de dramatisering, waarbij alle studenten één of zelfs meer rollen toegewezen krijgen³⁸, voorbij is, volgt er een compliment van de docent, een wel verdiend applaus, en gaat iedereen weer op zijn plaats zitten.

Ter afronding van elke les uit *Spreken is silver...* neemt D4 altijd de oefening "Formules" met de studenten door, waarin nieuwe woorden, uitdrukkingen en zinsconstructies opgesomd staan. Daarnaast bevat het leerboek na elke drie lessen een aparte herhalingsles, waarvoor geen aparte basisteksten voorzien zijn. Elke herhalingsles bevat een groot aantal oefeningen voor het cyclisch maar tevens gevarieerd herhalen van de besproken leerstof. Als extra aanvulling dient het individueel werken met de interactieve CD-ROM. Om de paar weken moeten de studenten namelijk minimaal 80 procent halen bij een schriftelijke test, gebaseerd op de oefeningen uit deze CD-ROM. Wat de tussentijdse toetsen betreft, zijn er regelmatig schriftelijke testen, die over de hand-outs en schema's (dagen van de week, maanden en seizoenen van het jaar, nummers en getallen) of dramatisatie (bijvoorbeeld familierelaties), gaan.

Tot het toetsingskader van D4 behoort ook dat de aan- respectievelijk afwezigheid van de studenten in de colleges een rol speelt bij de afsluitende schriftelijke test. Als studenten maximaal drie collegeblokken van 90 minuten per semester missen, is het voldoende om zeventig procent in de omvangrijke test te halen. Als ze echter om welke reden dan ook vaker afwezig zijn, moeten ze tien procent meer behalen. Deze regeling wordt grondig besproken zowel in het begin van de cursus, als ook wanneer de inhouden voor de afsluitende toets aan de orde komen. Hoewel het locatieonderzoek enkele weken voor de afsluitende schriftelijke test is uitgevoerd en er nog enkele colleges plaats zullen vinden, geeft D4 vanwege de blokcollegeregeling in de daaropvolgende weken geen taalverwervingscolleges. Daarom moeten de studenten al zo vroeg weten over welke onderdelen de toets gaat, hoe ze getest zullen worden en welke beoordelingscriteria van toepassing zullen zijn.

De hierboven beschreven leesteksten uit het leerboek *Spreken is silver...* vormen voor D4 vaak de aanleiding om heel veel aanvullend materiaal te introduceren en te bespreken. Hij heeft sterk de neiging om steeds maar weer nieuwe verhalen in de doeltaal te vertellen. Deze episodes waarin veel nieuwe woorden voorkomen, die op het bord worden gezet en door middel van synoniemen/antoniemen, tekenen, uitbeelden of plaatsen in hun context uitgelegd worden, nemen dan tientallen minuten in beslag. Een extreem voorbeeld hiervan is het besteden van zeventig minuten aan een gedetailleerde bespreking in het Nederlands van allerlei soorten vervoers- en

³⁸ Bijvoorbeeld in de zin "De man drinkt koffie met alles d'r op en d'r aan" zijn in totaal vier studenten nodig. Hun rollen zijn: "man", "koffie", "suiker" en "melk".

betaalbewijzen, bank- en kortingspassen, opwaardeerkaarten voor de mobiele telefoon en andere authentieke materiaalbronnen die D4 in de loop der jaren heeft verzameld. Deze tientallen nieuwe woorden komen aan bod naar aanleiding van een tekst uit het leerboek, die over het reizen met het openbaar vervoer in Nederland gaat. Een onderdeel van deze lange episode is ook een praktisch voorbeeld van het functioneren van het internetbankieren bij een Nederlandse bank en de vergelijking van de prijs en kwaliteit met de dienstverlening van de banken in het eigen land.

Deze aanpak is niet alleen vrij tijdrovend, maar lijkt soms ook voor bepaalde studenten verwarrend. Daar trekt D4 zich echter niet zo veel van en hij grijpt bovendien elke kans aan om een Nederlandstalige gast in het college in te brengen en actief bij het verloop van het college betrekken (zie de episode betreffende het werken met de liedjes hieronder).

D4 maakt in zijn colleges geen gebruik van het CNaVT-materiaal. Aan NVT-instelling 9 bestaat er namelijk voor de studenten de mogelijkheid om uit het aanbod van de verplichte keuzevakken de cursus *Vorbereiding CNaVT-PTIT* in het zomersemester te kiezen. Voor het volgen van deze cursus krijgen de studenten één studiepoint toegewezen, ook als ze voor het examen niet zouden slagen en dit is volgens D4 één van de redenen waarom alle studenten deze cursus volgen. Het zakken voor het CNaVT-PTIT examen komt volgens D4 nauwelijks voor.

Tot het werken met de leergang *Spreken is zilver...* behoort ook de systematische aandacht voor Nederlandstalige liedjes, die net zoals al het andere aanvullende materiaal als een volwaardige authentieke bron voor de schriftelijke afsluitende test dienen. Het werken met liedjes brengt naast de mogelijkheid om goede uitspraak en intonatie op een natuurlijke wijze te oefenen, ook het nabespreken van veel nieuwe woorden, culturele elementen en grammaticale verschijnselen met zich mee. Deze elementen worden in overeenstemming met de principes van de audio-lexicale methode voor beginners benaderd als een “*didactische of impliciete grammatica*” en niet als een “*referentiële grammatica: boeken met overzichten en rijtjes, al-dan-niet met regels, waaruit voorbeelden en zo mogelijk mechanismen af te leiden zijn*” (zie Van der Ree 2008: 19). Deze “meer traditionele grammaticale benadering” komt volgens de uitleg van D1 aan bod in haar colleges *Nederlandse grammatica*, die pas vanaf het tweede semester systematisch plaatsvinden, aangezien de grammaticacolleges in het eerste studiejaar grotendeels voor de taalverwervingscolleges van D4 gebruikt worden.

Interview met D1

Onderzoeker: ... begrijp ik het goed, dat jullie de grammatica-colleges van jou eigenlijk voor een deel voor de taalverwerving van je collega (D4) gebruiken?

D1: ... ja ... dat klopt ... bij de invoering van *Spreken is zilver...* hebben wij uitgebreid met de auteur overlegd ... *Siel van der Ree* komt vaak bij ons langs ... over ... hoe moeten wij omgaan met grammatica-onderwijs? ... en we zijn meegegaan met zijn invalshoek, dat het verstandig is om eerst de studenten de taal bij te brengen ... dat gebeurt voornamelijk in het eerste studiejaar... en daarna – in het tweede studiejaar – hebben de studenten slechts de helft van de colleges taalverwerving, maar is er veel meer

aandacht voor de regeltes en ... ja ... wat je de traditionele grammatica zou kunnen noemen ...

Volgens het interview met D4 komen de zes à zeven liedjes in het eerste studiejaar uit de leergang *Nederlied* en worden ze door de docent volledig volgens de instructies in de docentenhandleiding uitgevoerd.³⁹ Deze werkwijze bevat gemiddeld acht luisterrondes en is geobserveerd in de twee op elkaar volgende colleges waarin D4 op de laatste vijftien minuten na, uitsluitend met het behandelen van het liedje 'Ik houd van alle vrouwen' door Hans de Booij en met de bijhorende oefeningen bezig is.

Tijdens het werken met het liedje zijn ook sommige karakteristieken van de didactische aanpak van D4 geobserveerd, die hij bij het werken met de audio-lexicale methode toepast. Hij probeert bijvoorbeeld de studenten actief bij de les te betrekken en elkaar te helpen door middel van coöperatief leren. Dat houdt in dat de studenten verschillende (vaste) uitdrukkingen aan elkaar het liefst in het Nederlands proberen uit te leggen. D4 doet bovendien veel moeite om de studenten in de lange collegeblokken in beweging krijgen. Dit is bijvoorbeeld het geval, wanneer de studenten hun mening moeten geven door op te staan en één van de stellingen over het liedje te kiezen door de zijmuren van het klaslokaal aan te raken. Tijdens de gevarieerde oefeningen moeten de studenten bovendien vaak naar het bord lopen om verschillende dingen op te schrijven.

Net zoals het in de overige taalverwervingscolleges van D4 het geval is, worden ook bij het werken met liedjes veel nieuwe woorden besproken. Daarnaast benadrukt D4 dat de studenten zo vaak mogelijk het GWNT verklarende woordenboek dienen te gebruiken in plaats van primair te werken met vertaalwoordenboeken, die vaak incompleet zijn en fouten bevatten.⁴⁰

De didactische aanpak van D2 in zijn college *Fonetiek en uitspraak*, dat in beide semesters 90 minuten per week in beslag neemt en geen onderdeel van de blokcollegeregeling vormt, beschrijven wij naar aanleiding van de observaties van de helft van deze colleges.

³⁹ Deze vaste routine passen de studenten vervolgens zelf in het tweede studiejaar toe wanneer D4 de vervolgcursus taalverwerving geeft. Per semester worden er dan telkens twee liedjes naar eigen keuze van de studenten behandeld. Voor het maken en in overleg met de D4 finaliseren van de oefeningen en het presenteren van het liedje volgens de principes van *Nederlied* krijgen de twee studenten bonuspunten voor de afsluitende schriftelijke toets toegewezen.

⁴⁰ Uit ons interview blijkt, dat alle studenten in het tweede studiejaar om deze reden in het kader van de vervolgcursus taalverwerving een presentatie van ongeveer tien minuten volgens een gegeven model moeten houden. Dit houdt in, dat ze op een Nederlandse nieuwssite een artikel moeten kiezen, van twee alternatieve titels voorzien en vervolgens vijf sleutelwoorden en vijf nieuwe woorden van een definitie uit het verklarende GWNT woordenboek voorzien. Dit materiaal sturen ze via de email samen met het originele artikel en de bronvermelding ter goedkeuring naar D4. Daarna houden ze de presentatie voor hun collega's en leiden ze ook de discussie over het onderwerp. Al dit materiaal wordt vervolgens opgenomen bij de bronnen voor de afsluitende schriftelijke test.

Hoewel dit college tot de verplichte colleges behoort, is slechts de helft van de studenten aanwezig. Volgens D2 heeft dit naast “*de natuurlijke redenen zoals ziek zijn*” ook te maken met het feit dat de twee-vak-studenten ook verplichte colleges bij hun ander hoofdvak moeten volgen die op hetzelfde tijdstip gegeven worden.⁴¹

Het college van D2 begint enkele minuten te laat op een manier, die niet op het plannen van de colleges wijst. Tijdens het opstarten van de computer voor het afspelen van de opnames, die bij het volledig uitvoeren van het leerboek *Uitspraak Nederlands. Tekst- en oefenboek* horen, laat D2 namelijk de studenten merken dat hij naast het onderwijs met heel veel zaken bezig is, die voor de toekomst van het instituut belangrijk zijn. Hoewel hij moedertaalspreker van het Nederlands is, vertelt hij in de moedertaal van de studenten hoe dat komt dat hij zich eigenlijk niet meer goed herinnert, waarmee ze de vorige keer bezig waren. Dit heeft volgens hem te maken met het feit dat hij naast zijn standaard-werkverplichtingen betrokken is bij de organisatie van grootschalige protesten tegen het bezuinigen op het universitair onderwijs. Voor de studenten betekent dat, dat ze aan de protesten deel kunnen nemen, maar er ook rekening mee moeten houden, dat ze op de bewuste dagen geen college zullen hebben.

Tijdens deze geïmproviseerde opening van het college zetten de studenten hun handtekening op de aanwezigheidslijst en D2 bladert dan even door het boek. Hij komt er achter dat het vorige college over het nabespreken van “-e-”, “-a-” en “-i-” ging en geeft aan dat hij dit eigenlijk nog een beetje wil oefenen. Hij denkt even na en zet vijf lange zinnen, die hij ter plekke bedenkt, op het bord. Vervolgens leest hij de eerste zin “*De hoge heren hebben het weer eens op hun heupen*” en vertaalt hem gelijk in de moedertaal van de studenten. Dan leest hij deze zin nogmaals in stukjes voor en vraagt een student om deze zin te herhalen.

Zodra dit gebeurd is, herhaalt een student de eerste voorbeeldzin en geeft D2 commentaar op haar uitspraak. Dit doet hij in de moedertaal van de studenten. Op deze wijze worden ook de overige vier zinnen⁴² behandeld en D2 benadrukt dat de studenten de klanken nauwkeurig moeten uitspreken zodat er geen misverstanden ontstaan zoals bij “*heel x hel*” het geval was. Hij voegt er ook een korte theoretische uitleg aan toe over hoe sommige klanken gevormd dienen te worden en tekent er een schema op het bord bij. Bovendien verwijst hij ook vaak naar de verschillen tussen het realiseren van de “-e-” in de moedertaal van de studenten en in de doeltaal.

Na deze episode van negen minuten komt het systematisch werken met het leerboek *Uitspraak Nederlands. Tekst- en oefenboek* aan bod, dat tot het einde van het geobserveerde college wordt voortgezet. D2 laat telkens de opname horen, waarin de

⁴¹ De afspraak is, dat de studenten of één week colleges bij de Neerlandistiek en de andere week bij het andere instituut volgen of dat ze elke week de helft van het collegeblok bij het ene en de andere helft bij het andere instituut volgen. In ieder geval moeten ze alles goed bijhouden via het lenen/kopiëren van de aantekeningen van de collega's, die het hele college bijhouden. Zo nodig kunnen ze ook bij hun docent terecht.

⁴² Dit zijn inclusief de markering van de benadrukte klanken: “Ik zag drie beren broodjes smeren”, “De kleren van de keizer leken wel erg licht te zijn”, “Om zeven over negen begint er een hele mooie documentaire”, “Geef mij maar een broodje gezond, zei de zeeman tegen de serveerster”.

mensen met een Vlaams accent de woordenreeksen zoals “*w_eeet x w_et*”, “*b_een x b_en*”, “*h_eel x h_el*”, “*s_pelen x s_pellen*”, “*vervelen x vervellen*” voorlezen. Daarna herhalen verschillende studenten deze reeksen individueel of gezamenlijk en D2 levert commentaar op hun uitspraak en ook op hun verstaanbaarheid. Hij vertelt de studenten ook dat hij bij het spreken van hun moedertaal juist met de tegenovergestelde problemen kampt dan waar zij nu mee te maken hebben. Bovendien wijst hij de studenten er op dat de mensen in de opnames een heel andere accent hebben dan hij of bijvoorbeeld mensen uit Amsterdam. Op een soortgelijke wijze wordt ook in de overige episodes met de opnames gewerkt en naast het uitleggen van sommige nieuwe woorden komt ook een vergelijking met het Duits aan bod.

Tijdens het college maakt D2 soms ook een grapje, wanneer hij bijvoorbeeld in de moedertaal van de studenten vertelt dat een student, die heel zacht praat, het beste deel zou kunnen nemen aan de studiereis naar Nederland, die voor het voorjaar staat gepland. Dan zou D2 deze student namelijk “*op het strand tegen de wind kunnen laten schreeuwen*”. Het feit, dat er in Nederland altijd harde wind staat is volgens D2 een logische verklaring voor, waarom de Nederlanders vaak vrij luidruchtig zijn. Halverwege het college pakken enkele studenten volgens afspraak hun spullen, groeten hun docent en verlaten het klaslokaal.

Het laatste geobserveerde college is *Cursus Afrikaans* gegeven door D5 die moedertaalspreker van het Afrikaans is. Dit college wordt slechts door een deel van de studenten Nederlands bijgewoond, omdat het tot de verplichte keuzevakken behoort. Behalve door zes studenten van het instituut Nederlands wordt dit college tijdens het locatieonderzoek ook bijgewoond door twee studenten van het instituut voor Anglistiek en Amerikanistiek.

Het college *Cursus Afrikaans* vertoont een duidelijke opbouw, mede omdat D5 een gedetailleerde planning voor het college op papier heeft gezet. Ze werkt met een serie hand-outs uit verschillende leerboeken en vult ze aan met authentiek materiaal. Na een informele opening, waarin ze met twee studenten een kort gesprekje in het Afrikaans houdt over hoe het met ze gaat, begroet ze persoonlijk elke student en maakt ze een aantekening dat de bewuste student haar college bijgewoond heeft.

Vervolgens vraagt D5 de studenten in het Afrikaans of ze klaar zijn voor een korte tussentijdse test en herhaalt ze haar vraag ook in het Engels. Deze aanpak hanteert ze in de rest van het college van 90 minuten en heel soms voegt ze er een woordje of een korte instructie in de moedertaal van de studenten aan toe. Dit gebeurt bijvoorbeeld tijdens het afnemen van de tussentijdse test, wanneer ze verschillende kleuren in de moedertaal van de studenten noemt en de studenten deze in het Afrikaans moeten opschrijven. Na twee minuten is de test al voorbij, de studenten zetten snel hun naam op het papiertje en leveren dit in bij de docent.

De volgende episode betreft het leren van veel nieuwe woorden die in de volgende episode gebruikt worden. D5 noemt een serie van woorden zoals een *huis* met de *deur*, de *ramen* en de *schoorsteen*, een *berg*, een *rivier*, een *wolk* of een *hond*, zet ze op het bord en maakt er een schematische tekening bij. De studenten overleggen onderling over de specifieke betekenissen en maken eigen aantekeningen. Na zes minuten voegt D5 ook de plaatsbepalingen zoals *links* en *boven* aan toe en vraagt of alle woorden duidelijk zijn. De studenten knikken ja en D5 sluit deze receptieve fase af met het schoonvegen van het bord.

In het volgende deel van deze episode is het de bedoeling dat de studenten volgens de specifieke instructies van D5 een schematische tekening maken. Belangrijk is dat ze niet bij de collega's mogen spieken, maar deze taak individueel moeten uitvoeren. Het tekenen duurt maar vijf minuten. Daarna moeten de studenten hun tekeningen laten zien. D5 is er heel blij mee en vindt ze heel mooi. Ze is alleen heel verbaasd dat één van de studenten kleuren heeft gebruikt. De docent begrijpt niet hoe ze het in de korte tijd voor elkaar gekregen heeft. Deze student legt uit dat ze de tekening al bij de voorbereiding voor het college heeft gemaakt.

Werkcollege Cursus Afrikaans van D5

D5: ... (in Afrikaans) Goed ... iedereen klaar? ... (de studenten knikken ja)
Hold up your picture so that I can see ... (D5 pakt een papier en haalt het boven haar hoofd om te demonstreren wat zij van de studenten wil) ...

alle studenten: ... (volgen de instructie van de docent en laten hun tekeningen zien) ...

D5: ... (in Afrikaans) ... Ooh ... Het is absoluut prachtig ... Wanneer heb je de tijd gehad om alles in te kleuren, S3? ... Where did you get the time to colour everything?

S3: ... at home ...:>) (de overige studenten moeten lachen)

D5: ... How did you know that I'll ask you this at home? :>)

S3: ... (haalt haar schouders op en lacht vriendelijk naar de docent, de overige studenten lachen) ...

D5: ... (D5 bekijkt ook de overige tekeningen en maakt complimenten aan de studenten, ze bespreekt ook kleine foutjes die de studenten hebben gemaakt in het plaatsen van specifieke dingen in de tekening en maakt ook een opmerking over de kleinschaligheid van één van de tekeningen) ... S6 ... you're a minimalist ... (Afrikaans) ... Zo klein... :>)

In de volgende episode verwijst D5 naar het vorige college en laat de studenten vertellen waar het over ging. De studenten proberen - weliswaar in losse woorden - in het Afrikaans te vertellen dat het over een bioscoopbezoek van twee jonge mensen ging. De docent vat vervolgens alles samen in het Engels. Daarna volgt een bespreking van culturele elementen, die met het naar de bioscoop gaan samenhangen. Er worden ook nieuwe films besproken, die in verschillende landen te zien zijn. Dan gaat D5 door met de hand-out en worden onder andere de kloktijden besproken. Hierbij schakelen sommige studenten over naar hun moedertaal om een collega te helpen, die problemen heeft met het juiste antwoord te geven. Dat vindt D5 echter niet goed; ze vindt dat ze de moedertaal niet mogen gebruiken.

D5 besteedt ook de nodige aandacht aan de uitspraakfouten van de studenten en benadrukt dat ze hard genoeg moeten praten om goed verstaanbaar te zijn. Daarnaast worden er ook veel nieuwe woorden besproken en naar aanleiding van de behandelde teksten ook sommige grammaticale verschijnselen, zoals de in het Afrikaans voorkomende dubbele negatie. Deze episode duurt in totaal twaalf minuten.

Ook de overige episodes vertonen een duidelijke opbouw, onderlinge samenhang en goed doordachte structuur van het college. Er worden bovendien veel culturele elementen besproken die met de vrije tijd iets te maken hebben. In dit kader uit D5

zich ook over haar eigen hobby's en sommige zeer specifieke sportsoorten, die in Zuid-Afrika populair zijn. De namen van de sporten leiden tot korte discussies met de studenten. De docent rondt deze gesprekken af met het nabespreken van sommige grammaticale verschijnselen, die de studenten in de toekomst zullen moeten leren. In deze fase vindt ze het echter voldoende, als de studenten zich realiseren dat deze verschijnselen bestaan.

Aan het einde van het college geeft D5 twee oefeningen als huiswerk op, die de studenten voor haar moeten vertalen. Vervolgens deelt ze de studenten mee, wanneer ze hun afsluitende schriftelijke test moeten schrijven, welke onderdelen er zullen zijn, waar deze onderdelen over zullen gaan en welke beoordelingscriteria toegepast zullen worden. In de praktijk houdt dit bijvoorbeeld in dat D5 eenvoudige vragen zal stellen, waarop de studenten schriftelijk een antwoord moeten geven. Daarnaast krijgen ze vragen over woordenschat en gedeeltelijk ook over grammatica.

Daarna gaat D5 na of de studenten alles goed hebben begrepen en eventueel aanvullende vragen hebben. Als blijkt dat dit niet het geval is, bedankt ze haar studenten voor hun actieve medewerking tijdens het college en neemt afscheid van hen.

9.4 *Samenvatting en conclusies*

Het feit, dat deze NVT-instelling binnen één decennium organisatorisch gezien een stormachtige ontwikkeling heeft doorgemaakt, is voornamelijk toe te schrijven aan de enorme inzet van haar heroprichter. Ook de actieve samenwerking met NVT-instelling 8 speelt een belangrijke rol. Het verwezenlijken van verschillende ambitieuze plannen zou echter onmogelijk zijn geweest zonder de steun van enkele organisaties uit de Lage Landen in de vorm van (project)subsidies.

De enorme groei heeft echter ook een keerzijde – ruim de helft van de tien medewerkers van het instituut zijn betrekkelijk jonge collega's die nog met een eigen promotieonderzoek bezig zijn. Dit heeft naast andere factoren invloed op het beleid binnen het instituut, dat een vrij incidenteel karakter vertoont, waarin vaak alleen de meest dringende zaken van organisatorische aard aan bod komen.

De snelle ontwikkelingen aan NVT-instelling 9 weerspiegelen zich ook aan de in het kader van de BaMa-structuur gegeven curricula, waarbij continu nieuwe concepten worden uitgevoerd. Naast het openen van de studie *Zakelijk Nederlands* behoort tot de bijzondere kenmerken: aandacht voor het Afrikaans, het Fries en het behalen van de pedagogische aantekening voor het Nederlands. Mede vanwege het stagnerende aantal kandidaten worden de studies, waaraan de studenten zonder voorkennis van het Nederlands na het afleggen van een toelatingsexamen beginnen, sinds enkele jaren niet meer om het jaar, maar jaarlijks naast elkaar geopend. De didactische randvoorwaarden spelen na het verhuizen naar een eigen gebouw geen negatieve rol meer.

Het theoretische curriculum van de geobserveerde twee-vak-studie *Nederlandse filologie* bevat naast vier colleges van 90 minuten ook vier colleges van 45 minuten in verplichte vakken en een breed aanbod aan colleges in verplichte keuzevakken. Vanwege de blokcollegeregeling heeft het locatieonderzoek aan NVT-instelling 9

slechts observaties van de volgende colleges opgeleverd: *Taalverwerving* van D4, gebaseerd op de audio-lexicale methode *Spreeken is zilver...* aangevuld met authentiek materiaal, het college *Fonetiek en uitspraak* van D2 gebaseerd op het leerboek *Uitspraak Nederlands. Tekst- en oefenboek* en het keuzecollege *Cursus Afrikaans* van D3 gebaseerd op een eigen syllabus.

Qua didactische aanpak vertonen de geobserveerde colleges veel verschillen. De docenten overleggen sporadisch met elkaar over zowel de inhoud van hun cursussen als ook over de prestaties van de afzonderlijke studenten. Hoewel de docenten allemaal met hun studenten in een prettige sfeer werken en geduldig met de problemen in de initiële fase van het taalleren omgaan, pakken ze vele andere zaken heel verschillend aan. Dit geldt bijvoorbeeld voor het volgen van een specifieke planning voor hun colleges, het gebruik van de doeltaal bij uitleg en nabespreking van de leerstof, de huiswerktaken, de tussentijdse toetsen, het omgaan met aanvullend en/of authentiek materiaal en het toepassen van de verschillende didactische werkvormen zoals TPR(-plus), dramatisatie, het werken met liedjes of het voorzien van de nieuwe woorden van synoniemen en/of antoniemen.

10. SAMENVATTEND EN CONCLUDEREND HOOFDSTUK

Aan de basis van dit curriculumonderzoek ligt de nieuwsgierigheid van een beginnende docent NVT in Centraal-Europa. Deze docent constateerde, onder andere tijdens de discussies met collega's uit de regio, dat het niet alleen boeiend, maar ook nuttig zou kunnen zijn om effectieve praktijken aan NVT-instellingen in kaart te brengen. Op deze manier hoeft een zoektocht naar verbetering van het onderwijs niet tot individuele docenten beperkt te blijven. De uitkomsten van deze zoektocht kunnen als inspiratiebron dienen voor iedereen die zich in de regio of zelfs daar buiten met de kwaliteit van het NVT-onderwijs bezig houdt.

Het is heel jammer als de expertise en ervaringen van de docenten alleen binnen de muren van hun eigen instituut blijven en niet onder de aandacht van een breder publiek gebracht worden. Het is om allerlei redenen niet gebruikelijk om collega's in de eigen les uit te nodigen en hun mening over bijvoorbeeld de inhoud van het onderwijs of het verloop van de colleges te vragen. Dit geldt vaak zelfs voor collega's binnen één instituut. Dat moet als een gemiste kans gezien worden, want zo'n 'gesloten aanpak' brengt met zich mee, dat vele docenten zelf de ontdekkingstocht moeten maken en vaak met vallen en opstaan hun eigen manier voor het verbeteren van hun onderwijs moeten zoeken. Gelukkig is het beeld niet helemaal zwart-wit. Dit is te danken aan de bijscholingscursussen voor docenten NVT die al decennia lang door de NEDERLANDSE TAALUNIE georganiseerd worden. Hiermee wordt voorkomen dat actieve, niet noodzakelijkerwijze beginnende, docenten aan hun lot overgelaten worden en telkens opnieuw zelf het wiel moeten uitvinden.

Maar hoe kunnen wij het beste zo'n curriculumonderzoek opzetten? Met deze basale vraag hangt een lange reeks van specifieke, vaak methodische vragen samen die voor het succesvolle verloop van dit onderzoek van belang zijn. Tot deze behoren onder andere: *Hoe weten wij dat de door ons gekozen NVT-instellingen als effectief bestempeld kunnen worden? Hoe kunnen wij de NVT-instellingen het beste benaderen zodat de docenten ondanks al hun verplichtingen bereid zijn om aan dit onderzoek mee te doen en ons zelfs in hun colleges toe te laten? Welke methode en instrumenten gaan wij toepassen zodat de uitkomsten van dit onderzoek niet incidenteel zijn en de beoogde karakteristieken van de effectieve NVT-instellingen in de regio zichtbaar maken? Hoe kunnen wij er voor zorgen dat de validiteit van de gegevens gewaarborgd blijft? Hoe kunnen wij de opbrengsten van dit onderzoek het beste delen met de lezer?* Aan dit soort vragen is al vanaf het begin van dit curriculumonderzoek aandacht besteed, want ze zijn van cruciaal belang. Daarom moesten er al in een vroege fase belangrijke keuzes worden gemaakt.

10.1 Bronnen van het curriculumonderzoek

Dit curriculumonderzoek is gebaseerd op vijf verschillende bronnen die in drie afzonderlijke fases van het onderzoek in verschillende mate zijn gebruikt: een omvangrijke vragenlijst ingevuld door de als effectief bestempelde NVT-instellingen, interviews met de docent(en), interviews met de studenten, een observatieonderzoek en publicaties/websites van en over de NVT-instellingen. Tijdens het onderzoek is

telkens nagegaan in hoeverre de informatie uit verschillende bronnen hetzelfde beeld te zien geeft. Een dergelijke *triangulatie* maakt het beeld van een effectieve NVT-instelling completer en objectiever. In veel gevallen bleek dat de informatie uit verschillende bronnen convergeerde, al moeten we niet vergeten dat niet voor alle onderdelen triangulatie mogelijk bleek. Naast de hieronder uitgebreid behandelde rol van selectie voorafgaand en/of tijdens de studie betreft dit een reeks van domeinen die wij nog zullen bespreken. Vele van deze domeinen zijn al aan bod gekomen in het kader van de uitgebreide vragenlijst.

Wat de genoemde drie fases van dit curriculumonderzoek betreft, deze kunnen in globale termen als volgt beschreven worden: in de initiële fase heeft de selectie van de NVT-instellingen plaatsgevonden en zijn de eerste contacten gelegd met collega's aan deze instellingen. Vervolgens zijn deze collega's benaderd met het verzoek om een omvangrijke vragenlijst in te vullen. In de tweede fase is aan elke NVT-instelling een onderzoek-op-locatie ofwel het locatieonderzoek uitgevoerd, dat naast het observatieonderzoek ook interviews met de docent(en) en met de studenten bevatte. In de derde fase zijn de grote hoeveelheden data, bijeengebracht uit gevarieerde bronnen, geanalyseerd en waar mogelijk geactualiseerd met behulp van verschillende publicaties en websites van en over de NVT-instellingen. Het was de uiteindelijke bedoeling om brede en toch overzichtelijke beschrijvingen van de NVT-instellingen te geven.

In de praktijk kwamen deze keuzes met betrekking tot de methode van dit curriculumonderzoek er op neer, dat er in de genoemde drie fases een serie stappen is gezet. Chronologisch gezien houden deze stappen in, dat alle NVT-instellingen uit de regio eerst langs dezelfde meetlat zijn gelegd om op grond van valide én NVT-instelling-onafhankelijke data een serie NVT-instellingen als effectief te kunnen bestempelen. Belangrijk is, dat dit zo objectief mogelijk is gebeurd en dat bij deze keuze factoren zoals persoonlijke affiniteit, soort/reputatie van de NVT-instelling of uitvoerbaarheid van het onderzoek met het oog op bijvoorbeeld de geografische ligging, geen rol hebben gespeeld. Gelukkig bestaat er zo'n NVT-instelling-onafhankelijk examen dat in de hele regio uitgevoerd is: het CNaVT-examen. Dankzij de toestemming van de NEDERLANDSE TAALUNIE konden wij beschikken over de individuele resultaten van dit CNaVT-examen van de vier jaren voorafgaand aan ons curriculumonderzoek. Hierbij dient opgemerkt te worden, dat het vanzelfsprekend niet mogelijk is om een NVT-instelling als effectief te bestempelen op grond van de bovengemiddelde prestaties van de studenten in één jaar. Daarbij zouden allerlei incidentele elementen een rol kunnen spelen. Daarom is gekozen voor de gemiddelde prestaties van NVT-instellingen over vier jaar. Wij beschouwen een NVT-instelling pas als effectief als deze in minimaal drie van de vier jaren voorafgaand aan onze selectieprocedure gemiddeld een hoge prestatie op het laagste niveau van het CNaVT-examen heeft behaald. In de praktijk komt dit er op neer dat deze NVT-instellingen voor minimaal drie van de vier toenmalige onderdelen van het examen (lees-, luister-, spreek- en schrijfvaardigheid) gemiddeld hoger dan 2,5 op een 5-puntsschaal hebben gescoord.

De beperking tot het beginnersniveau van het vroegere CNaVT-EK respectievelijk het huidige CNaVT-PTIT dat globaal overeenkomt met het A2-niveau (CEFR), heeft er mee te maken dat de meeste studenten dit examen afleggen tegen het einde

van hun eerste studiejaar NVT nadat ze zonder voorkennis van het Nederlands aan hun studie zijn begonnen. Op deze wijze wordt het effect van het genoten onderwijs het beste gemeten aangezien de mogelijke invloed van externe factoren, zoals een stage of studie in het buitenland, die vaak in de hogere studie jaren plaatsvindt, minder op de voorgrond treedt.

Tijdens de eerste fase zijn de collega's aan de herhaaldelijk hoogpresterende NVT-instellingen benaderd met een verzoek om een omvangrijke vragenlijst in te vullen. Het was de bedoeling om het locatieonderzoek zo goed mogelijk te voor te bereiden door het verzamelen van zoveel mogelijk informatie over de situatie aan de NVT-instelling betreffende het aantal en de (taal)achtergrond van de docent(en) en de studenten, de selectieprocedure van de studenten en hun studieachtergrond, het curriculum in het eerste studiejaar, de didactische randvoorwaarden of het didactisch handelen van de docent(en). In de tweede fase is het locatieonderzoek uitgevoerd. Dit houdt in dat, er met het oog op de triangulatie van de data, zo veel mogelijk gegevens ter plaatse verzameld zijn die hopelijk een compleet en genuanceerd beeld van de NVT-instelling geven. Om deze reden bestond het locatieonderzoek uit de volgende onderdelen die met een videocamera en/of een dictafoon vastgelegd zijn zodat ze authentiek voor de lezer gereproduceerd konden worden:

- a) een observatieonderzoek in de colleges waarbij als de eenheid van observatie een zo mogelijk gebruikelijke collegeweek is gehanteerd. Als instrument is de voor de NVT-doeleinden aangepaste taxonomie van de Nederlandse INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS gebruikt;
- b) interviews met zo veel mogelijk docenten betrokken bij het onderwijs aan de studenten in het eerste studiejaar en indien van toepassing, ook met hun collega's die bijvoorbeeld voor de leiding van de NVT-instelling, de CNaVT-examens of de pedagogische zaken verantwoordelijk waren. Tijdens deze half-gestructureerde interviews is een interviewinstrument gebruikt waarbij aspecten zoals de ontstaansgeschiedenis van de NVT-instelling, het beleid binnen de NVT-instelling, het theoretische respectievelijk operationele curriculum, selectie voorafgaand en/of tijdens de studie of het afstudeerprofiel van de studenten systematisch aan bod kwamen;
- c) interviews met groepjes van 3 à 5 studenten uit het eerste en eventueel ook een hoger studiejaar die buiten de colleges in hun vrije tijd bereid waren om hun ervaringen met het curriculum in het eerste studiejaar NVT aan de bewuste NVT-instelling te delen. Op deze manier is geprobeerd om studenten te vinden die over hun motivatie voor de studie, eventuele voorkennis of bijvoorbeeld hun plannen voor de toekomst wilden spreken.

Tijdens de derde fase zijn de data gedetailleerd geanalyseerd en op een rij gezet. Dit houdt in, dat alle video/audio-opnames van het locatieonderzoek getranscribeerd zijn zodat deze als steun voor beschrijvingen van de afzonderlijke NVT-instellingen kunnen dienen. Hierbij is aandacht geschonken aan de elementen die binnen de vijf domeinen van de voor de NVT-doeleinden aangepaste taxonomie van de Nederlandse INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS vallen en met behulp van afzonderlijke indicatoren zijn beschreven. Ook voor het werken met deze beschrijvingen geldt, dat er telkens gekeken is in hoeverre de verschillende bronnen tot dezelfde conclusies leiden. Hoewel dit meestal het geval is, zijn er ook onderdelen waar triangulatie van de data

belangrijk geweest zou zijn, maar waar deze toch niet gerealiseerd kon worden. Dit is bijvoorbeeld het geval geweest bij het domein pedagogisch handelen van de docent. Naast de collegeobservaties beschikken wij namelijk niet over andere valide data betreffende het werkelijke didactische handelen van de docenten. Vervolgens zijn deze uitkomsten van het observatieonderzoek in de colleges en de half-structureerde interviews met de docenten en studenten op locatie, verwerkt in een beschrijving van een effectieve NVT-instelling die op vier pijlers gebaseerd is (zie 10.2 hieronder). Tevens is ook de informatie betreffende de ontstaansgeschiedenis van de NVT-instellingen of actuele ontwikkelingen in hun curricula aangevuld en geactualiseerd aan de hand van de websites van/over de NVT-instellingen en van andere bronnen. Deze laatste fase is afgesloten met een weergave van de actuele ontwikkelingen aan sommige onderzochte NVT-instellingen die een vooruitblik op de toekomst van het NVT-onderwijs in Centraal-Europa kan bieden.

Deze onderzoeksopzet heeft zeer veel gegevens opgeleverd. In de eerste fase is het gelukt om met behulp van de uitgebreide vragenlijst docenten te vinden, die bereid waren om het locatieonderzoek aan hun NVT-instelling mogelijk te maken. Al deze docenten waren werkzaam aan een NVT-instelling die niet alleen een serie taalcurricula maar een volwaardige studie Nederlands aanbiedt. Achteraf kan gesteld worden dat deze vragenlijst minder gedetailleerd en omvangrijk had kunnen zijn. Veel van de gegevens zijn namelijk tijdens de tweede fase van het curriculumonderzoek ook op een andere manier verzameld. Aan de andere kant heeft dit de mogelijkheid geboden tot triangulatie van de conclusies. Dit geldt bijvoorbeeld voor de hieronder besproken selectie voorafgaand aan de studie waar op grond van de verschillende bronnen met een grotere mate van zekerheid gezegd kan worden dat onze conclusies een goede weerspiegeling zijn van de werkelijkheid. In sommige gevallen worden door de verschillen in de gegevens ook ontwikkelingen op specifieke gebieden zichtbaar(der) die zich aan de verschillende geselecteerde NVT-instellingen hebben voorgedaan.

De triangulatie van de data heeft vooral in de tweede en de derde fase van dit onderzoek een nadrukkelijke rol gespeeld. Dit blijkt uit het feit, dat vele data, zoals verwacht, door informatie uit verschillende bronnen bevestigd zijn. Zo zou elke onderzoeker bijvoorbeeld op grond van de vragenlijst en de interviews met docenten en studenten constateren, dat selectie voorafgaand aan de studie op (vrijwel) alle NVT-instellingen een belangrijke rol heeft gespeeld. Echter, de invulling van de manier waarop geselecteerd wordt, is afhankelijk van de specifieke NVT-instelling. Hetzelfde geldt bijvoorbeeld ook voor de conclusie betreffende het eclectische karakter van het werken van de docent aan de enige NVT-instelling, waar geen toelatingsexamens zijn afgenomen. Zowel uit de vragenlijst, als uit de observaties van de colleges, het interview met de docent en de interviews met studenten komt naar voren dat deze manier van werken tot de karakteristieke kenmerken van deze NVT-instelling behoort. Daarmee is het een mogelijke verklaring voor het feit dat de studenten het leren als buitengewoon plezierig en effectief ervaren. Daarnaast behoren bijvoorbeeld het toepassen van verschillende vormen van selectie tijdens de studie aan de helft van de NVT-instellingen, de aan verschillende NVT-instellingen belangrijke rol van het opgeven en nabespreken van huiswerktaken in combinatie met

de tussentijdse toetsen of het belang van het wekelijkse overleg tussen de enige twee docenten aan een kleine NVT-instelling tot de lange reeks positieve voorbeelden van het werken met triangulatie van de data. Al deze gevallen zijn namelijk bevestigd zowel tijdens de interviews met de docenten en/of de studenten, als ook tijdens de observaties van de colleges.

De triangulatie van de data blijft echter niet beperkt tot de bovenbeschreven domeinen zoals de selectie voorafgaand aan de studie. Het geldt ook voor aspecten als de doelstellingen van het NVT-onderwijs, het profiel van de afgestudeerde student, het organiseren van gastcolleges en studiereizen, het zogenaamde theoretische curriculum, de didactische randvoorwaarden, of het implementeren van culturele elementen in het onderwijs. Tot deze groep behoren dan ook elementen zoals de rol van de basisleergang respectievelijk het eclectisch werken, het taalgebruik in instructie en opdrachten van de docent en/of van de studenten, de rol van het plannen en van evaluatie in de cursus.

Toch hebben wij, jammer genoeg, niet voor alle onderdelen een vorm van triangulatie kunnen toepassen. Dit geldt vooral voor het observatieonderzoek dat het beeld van het operationele curriculum heeft opgeleverd. Hoewel er voor de observaties een uitgebreide taxonomie als instrument is gebruikt, zijn de observaties bijvoorbeeld maar door één observator uitgevoerd en beoordeeld.

Om veel zekerder van de bevindingen te kunnen zijn, zouden wij de observaties van de colleges van dezelfde docenten herhaaldelijk, over een reeks van jaren uitgevoerd moeten hebben, idealiter in dezelfde fase van het academische jaar. Hierdoor zou het onderzoek echter onuitvoerbaar geworden zijn. Daarom zijn wij bij het beschrijven van het didactisch handelen van de docenten volledig afhankelijk van de beschrijvingen van de geobserveerde colleges die in zekere zin natuurlijk het karakter van momentopnames hebben. Deze beschrijvingen bieden een inzicht in een aantal aspecten zoals het tempo tijdens het college, het opgeven en nabespreken van (huiswerk)taken, het geven van feedback door de docent en/of medestudent, het werken in groepen, het omgaan met (uitspraak-/intonatie-)fouten, het gebruik van synoniemen/antoniemen/complementen, de rol van grammatica in het onderwijs, het werken met liedjes of technieken zoals TPR(-plus) en dramatische werkvormen. Tegelijkertijd geldt echter, dat ze moeilijk met de data afkomstig uit andere bronnen getrianguleerd konden worden. Dit geldt zelfs voor de gevallen wanneer er wel zulke andere bronnen beschikbaar zijn bijvoorbeeld in de vorm van de vragenlijstantwoorden verzameld in de eerste fase van dit onderzoek. Als de docenten namelijk zelf moeten aangeven of hun college bijvoorbeeld meer student- respectievelijk leerstofgeoriënteerd is, is het beeld vaak heel anders dan wat er in hun college geobserveerd is. Dezelfde situatie doet zich bijvoorbeeld voor met betrekking tot het taalgebruik in het college of het verstrekken van feedback.

Daarom moeten wij concluderen, dat hoewel de triangulatie in dit curriculumonderzoek een zeer belangrijke rol speelt, deze helaas niet in alle gevallen toegepast kon worden om de conclusies te valideren. Zoals hierboven aangegeven zijn er ook voorbeelden van elementen, die enkel uit één bron duidelijk worden en toch een grote invloed hebben. Zo kunnen wij bijvoorbeeld aan de hand van de collegeobservaties aan de NVT-instelling waar de drie docenten gezamenlijk in een behoorlijk tempo een taalverwervingscursus geven, de volgende twijfel formuleren: Werkt het

min of meer automatisch vertalen van grote hoeveelheden nieuwe woorden door de docenten in plaats van door hun studenten, het meest bevorderend voor het begrijpen en onthouden van deze nieuwe uitdrukkingen? Tot deze elementen die naast het observatieonderzoek niet in andere bronnen een duidelijke ondersteuning konden vinden, behoort bijvoorbeeld ook de situatie aan de NVT-instelling waar de colleges nogal vaak een sterk docentgecentreerd karakter hadden. Hierdoor vertoonden deze colleges vaak kenmerken van een hoorcollege waarin veel moeilijke vaktermen in de doeltaal werden gebruikt en als een voornaamste effectiviteitsbevorderende element een strenge selectie tijdens de studie toegepast is.

Ondanks deze beperkingen heeft het observatieonderzoek dankzij de solide basis van de als basisinstrument gebruikte taxonomie een duidelijk beeld van het operationele curriculum opgeleverd. Dit beeld is nader gespecificeerd door middel van de interviews met de docenten en hun studenten. Zo hebben wij een beter zicht gekregen niet alleen op de stand van zaken aan de onderzochte NVT-instellingen, maar ook op wat de docenten en hun studenten van de situatie aan de NVT-instelling vonden. Wij moeten hierbij wel beseffen, dat slechts een gering deel van de studenten heeft gereageerd. Daarom is er met betrekking tot de half-gestructureerde interviews met studenten sprake geweest van selectieve steekproeven. Wel zijn er pogingen gedaan om het aantal geïnterviewde studenten te doen stijgen door sommige interviews met de studenten tijdens de colleges af te nemen. In enkele gevallen heeft dit echter data opgeleverd waarbij wij twijfelen of bepaalde studenten echt serieus over hun antwoorden hebben nagedacht.

Om de triangulatie van de data verder te verbeteren is overwogen om de afzonderlijke beschrijvingen van de NVT-instellingen achteraf aan de betrokken docenten voor te leggen. Bij nader inzien hebben wij echter van deze planning afgezien, omdat een aanzienlijk deel van de toen geobserveerde docenten niet meer aan de bewuste NVT-instellingen verbonden is. Dit heeft, voor zo ver wij hebben kunnen achterhalen, voor een groot deel te maken met een combinatie van grote werkdruk en financiële overwegingen. Universitaire docenten in de regio kunnen namelijk met het oog op hun niet al te hoge salarisniveau als vertaler of tolk meer verdienen. Daarnaast speelt ook de natuurlijke fluctuatie van de moedertaalsprekers van het Nederlands die meestal slechts voor een periode van enkele jaren aan een NVT-instelling kunnen blijven, een grote rol. En vooral in de laatste jaren mogen wij ook de strenge eisen van de accreditaties en/of het bezuinigingsbeleid van sommige universiteiten niet onderschatten. Om deze redenen en wegens een verdere verlenging van de duur van dit onderzoek hebben wij afgezien van het sturen van onze beschrijvingen van de onderzochte NVT-instellingen naar de betrokken docenten. Wij realiseren ons echter, dat zo'n terugkoppeling naar de onderzochte NVT-instellingen aanbevelenswaardig geweest zou zijn om de validiteit van de data te verhogen. Desondanks kunnen wij constateren dat de keuze voor de triangulatie van de data een verstandige keuze is geweest, zij het dat het jammer is, dat deze niet op alle onderdelen plaats heeft kunnen vinden.

10.2 *Situatie bij de onderzochte NVT-instellingen*

Om de situatie aan de onderzochte NVT-instellingen goed te begrijpen is het noodzakelijk dat men zich eerst een globaal beeld van de hele regio vormt. In Centraal-Europa staan de laatste twee decennia in het teken van enorme maatschappelijke veranderingen, veroorzaakt door de val van het IJzeren Gordijn. Voor de jongere generatie houdt dit onder andere in, dat het leren van westerse moderne vreemde talen niet meer de status van ‘verboden vruchten’ heeft. Het is min of meer een vereiste geworden. In deze situatie zijn er kansen voor het Engels en andere grote talen maar ook voor kleinere talen zoals het Nederlands ontstaan. Bij de kleine talen is het benutten van deze kansen moeilijk denkbaar zonder systematische steun vanuit het buitenland in de vorm van financiële bijdragen, variërend van vergoedingen voor moedertaalsprekers tot aanschaf van studiemateriaal of apparatuur.

Onder de onderzochte NVT-instellingen vinden we instellingen die in de genoemde periode verder ontwikkeld, heropgericht na politieke onderdrukking of nieuw opgericht zijn. Opvallend is dat de NVT-instellingen betrekkelijk weinig overeenkomsten vertonen. De voornaamste zijn: het werken volgens het semesterstelsel, het feit dat ze begonnen zijn als lectoraat gericht op het aanbieden van taalcursussen met culturele elementen en het feit dat ze allemaal zeer autonoom functioneren ongeacht hun soort, grootte en voorgeschiedenis. Zo zijn bijvoorbeeld onderzocht: een nieuw opgericht lectoraat, de oudste afdeling ondergebracht bij een groter instituut met een rijke traditie en onmiskenbare successen in het verleden en een opnieuw opgerichte NVT-instelling die binnen één decennium een zelfstandig instituut is geworden.

De effectieve NVT-instellingen worden vooral gekenmerkt door een grote variatie in termen van: randvoorwaarden, organisatorische inbedding, inhouden en didactische aanpak van de docent. Daarom fungeren deze begrippen als pijlers van het locatieonderzoek dat uitgevoerd is om de centrale vraag te beantwoorden “*Wat zijn de kenmerken van deze effectieve NVT-instellingen?*”. De gegevens zijn onder andere verzameld door het observeren van colleges, door interviews met docenten en studenten, en zijn aangevuld met informatie van websites van en over de NVT-instellingen. Het blijkt dat de combinatie van de afzonderlijke domeinen, ondergebracht in de genoemde pijlers, een zeer belangrijke rol speelt. Indien één aspect ontbreekt of onvoldoende gerealiseerd wordt, wordt hiervoor vaak op een ander gebied gecompenseerd. De NVT-instellingen bereiken hoge CNaVT-resultaten dus op zeer verschillende manieren.

Dit leidt tot de conclusie, dat er veel verschillende manieren zijn waarop NVT-instellingen effectief kunnen zijn. De afzonderlijke elementen worden hieronder nader toegelicht, maar in globale termen houden ze in: de combinatie van de elementen is zeer belangrijk en ze variëren van extreme inzet van docenten en betrokkenheid van de studenten aan de ene kant tot strenge selectie aan de andere kant. Met name bij kleine NVT-instellingen waar de docenten alles zelf doen, wordt veel extra werk verricht. Met het stijgende aantal docenten neemt het belang van gezamenlijk beleid toe. De kwaliteit van dit beleid laat echter op drie NVT-instellingen waar de docenten slechts incidenteel over de meest dringende zaken overleggen, te wensen over. Aan alle NVT-instellingen geldt, dat de docenten met een grote werk-

belasting te maken hebben. Bij deze conclusies, gebaseerd op de genoemde data, moet echter opgemerkt worden, dat ze niet als een algemeen geldige verklaring voor de effectiviteit van de NVT-instellingen beschouwd mogen worden.

De pijlers van het observatieonderzoek kunnen als volgt gedefinieerd worden: de *randvoorwaarden* gaan over in hoeverre de college- en werkruimtes respectievelijk de collegetijden geschikt zijn voor onderwijsdoeleinden. De *organisatorische inbedding* betreft de zaken omtrent de docenten en studenten, bij de *inhouden van het onderwijs* wordt aandacht besteed aan het theoretische curriculum en de rol van het CNaVT-examen en bij de *didactische aanpak van de docent* komt het operationele curriculum zoals geobserveerd tijdens het observatieonderzoek, aan bod.

10.3 Randvoorwaarden met invloed op de didactische aanpak

Bij de effectieve NVT-instellingen zou verwacht mogen worden dat de docenten nauwelijks rekening hoeven te houden met de randvoorwaarden met invloed op de didactische aanpak. Op één NVT-instelling na is dit echter niet het geval. Om de effectiviteit van hun NVT-instellingen te waarborgen, moeten de docenten aan de overige NVT-instellingen in verschillende mate gebreken compenseren. Die hebben te maken met de geschiktheid van de college- en werkruimtes voor het onderwijs in moderne vreemde talen. Met uitzondering van één NVT-instelling betreft dit echter zaken, die te overzien zijn en daarom hebben de randvoorwaarden aan deze NVT-instellingen geen sterk negatieve rol gespeeld. Dit geldt bijvoorbeeld voor het feit, dat de geleende collegezalen niet als vaklokaal ingericht zijn en in sommige gevallen een slechte akoestiek hebben en/of met oude meubels uitgerust zijn die niet verplaatst kunnen worden.

De afwezigheid van technische middelen of woordenboeken kan de docent oplossen door ze van kantoor mee te nemen. Als bijvoorbeeld een draagbare CD-speler of laptop met een beamer en aparte speakers steeds verplaatst en opgezet moeten worden, rijst er echter een praktische vraag: *“Gaat de docent het gebruik van het lesmateriaal en/of werkvormen dat aanvullende didactische hulpmiddelen eisen, niet afwegen tegen de extra moeite en het tijdverlies?”* Deze overwegingen kunnen een rol spelen bijvoorbeeld wanneer de afstand naar de werkkamer groot is of de docent afzonderlijke colleges in verschillende ruimtes moet geven.

Tot de oplosbare problemen behoort ook het delen van de werkruimtes met collega's van dezelfde NVT-instelling of zelfs daarbuiten. Met goede afspraken kan men tot een planning komen wanneer een kantoor van de docenten naast het voorbereiden voor de colleges ook voor spreekuren met de studenten in gebruik is of zelfs als kleine bibliotheek moet dienen. We moeten echter niet vergeten dat het delen van een kamer ook een positief effect kan hebben. Voor de docenten is het namelijk gemakkelijker om informeel te overleggen over college-inhouden of prestaties en gedrag van de studenten.

Voor een veel grotere uitdaging stonden de docenten aan de enige NVT-instelling waar enkele genoemde problemen samenvallen met de beschikbaarheid van de collegeruimtes. De vaak te kleine of juist te grote collegeruimtes waren namelijk meestal slechts op zeer ongunstige collegetijden beschikbaar. Vooral

's avonds laat moesten de vermoeide docenten colleges geven aan vermoeide studenten, en manieren zoeken om hun aandacht vast te houden.

10.4 Organisatorische inbedding - de docenten en de effectiviteit van de NVT-instellingen

De personele bezetting aan de onderzochte NVT-instellingen staat samen met de aanduiding van de soort NVT-instelling en de regelmaat van het openen van de studie weergegeven in Tabel 10.1. Deze tabel laat onder andere een enorme variatie tussen NVT-instellingen zien in termen van: het aantal docenten, de verhouding tussen de niet-moedertaalsprekers en de moedertaalsprekers van het Nederlands en ook de betrokkenheid van een moedertaalspreker bij het onderwijs aan de studenten in het eerste studiejaar zoals dat is waargenomen bij de helft van de zes onderzochte NVT-instellingen. Aangezien deze drie NVT-instellingen zich in een betrekkelijk klein land bevinden, draagt hun wederzijdse concurrentie bij tot het stagneren van het aantal kandidaten voor de studie. Dit is één van de redenen waarom twee van deze NVT-instellingen hun studie om het jaar openen. Dit heeft echter geen invloed gehad op de effectiviteit van hun onderwijs. De overige NVT-instellingen openen hun hoofdvakstudie jaarlijks. Dit geldt ook voor het lectoraat waar met het oog op de kansen van de afgestudeerden op de arbeidsmarkt slechts een bijvakstudie aangeboden wordt.

Uit deze gegevens blijkt, dat noch het totale aantal docenten, noch de aanwezigheid van een moedertaalspreker van het Nederlands, soort NVT-instelling, soort studie en de frequentie van het openen daarvan bepalend zijn voor de effectiviteit van de NVT-instelling. Die kan namelijk op zeer verschillende manieren bereikt worden. Eén of meer niet-moedertaalsprekers van het Nederlands kunnen heel effectief onderwijs geven. Dit geldt echter ook voor alle elders waargenomen mogelijke combinaties met hun collega's moedertaalsprekers.

Tabel 10.1. Personele bezetting onderzochte NVT-instellingen

Code NVT-instelling	Aantal niet-moedertaalsprekers + Aantal moedertaalsprekers van het Nederlands	Soort NVT-instelling	Studie geopend	
			jaarlijks	om het jaar
4	1 + 0	lectoraat Nederlands	X	
5	5 + 2	afdeling Nederlands	X	
6	1 + 3	afdeling Nederlands *		X
7	1 + 1	afdeling Nederlands *		X
8	19 + 1	zelfstandig instituut	X	
9	8 + 2	zelfstandig instituut *	X	

* - Aan deze NVT-instelling is bij het onderwijs aan de studenten in het 1^e studiejaar een moedertaalspreker van het Nederlands betrokken.

Aan de andere kant valt de bereidheid van docenten op om zich, vaak in hun vrije tijd, voor hun studenten en de kwaliteit van hun onderwijs in te zetten. Ze zorgen er voor dat er in hun colleges in een prettige sfeer gewerkt wordt. Ze leggen zich niet neer bij de eerste de beste tegenvaller. Ook buiten de colleges voeren ze veel extra activiteiten uit. Zo organiseren ze bijvoorbeeld gastcolleges om de aantrekkelijkheid van de studie voor de studenten te vergroten. Bij de meeste NVT-instellingen gebeurt dit in het kader van het standaardonderwijs of worden er aparte colleges opgezet. Aan een enkele NVT-instelling is er sprake van systematische planning van gastcolleges voorafgaand aan het semester. Daarnaast wordt veel waarde gehecht aan het organiseren van allerlei culturele activiteiten zoals filmavonden, auteurslezingen, Sinterklaas-/Koninginnedag-feestjes en tentoonstellingen. Jaarlijks worden er ook de CNaVT-examens georganiseerd.

Bij het organiseren en coördineren van deze aanvullende activiteiten speelt het overleg in het kader van nationale verenigingen zoals *ONETS – Overleg Nederlands in Tsjechië en Slowakije* en internationale verenigingen zoals *Internationale Vereniging voor Neerlandistiek* (www.ivnnl.com) of *Comenius – Vereniging voor Neerlandistiek in Centraal-Europa* (<https://comenius.ned.univie.ac.at/>), een belangrijke rol. Deze bijeenkomsten dienen voor de docenten als bron van inspiratie voor de ontwikkeling van hun NVT-instellingen. Zo kan er bijvoorbeeld een nieuwe wetenschappelijke reeks gestart worden of wordt er een cultureel centrum opgericht. Al deze activiteiten dragen in combinatie met het bijwonen van cursussen en colloquia voor docenten bij aan hun verdere ontwikkeling. Net zoals de studiereizen en zomercursussen voor studenten worden ook deze evenementen voor docenten vaak georganiseerd dankzij de steun van de NEDERLANDSE TAALUNIE. En omdat elke steun voor de docenten tevens als een bijdrage tot het verbeteren van hun onderwijs kan fungeren, dragen ook deze activiteiten bij tot het verhogen van de effectiviteit van het onderwijs.

De contacten met collega's aan andere NVT-instellingen zijn voor de docenten ook van belang bij het overleg over samenwerking bij gezamenlijke projecten of voor het uitwisselen van ervaringen over het regelen van zaken van administratieve aard. Hiertoe behoren de (re)accreditatie-procedures of de overgang naar de BaMA-structuur. Bij het laatste valt op, dat sommige van de jongste NVT-instellingen in opbouw deze stap enkele jaren eerder hebben gezet dan de NVT-instellingen waar het curriculum al op een langere traditie berust. Natuurlijk gelden hiervoor in afzonderlijke landen verschillende eisen. Maar een curriculum dat in opbouw is, lijkt makkelijker aan te passen dan een curriculum dat al helemaal klaar is. Het voldoen aan deze van hogere hand opgelegde eisen kost de docenten echter regelmatig veel extra energie die niet in het onderwijs geïnvesteerd kan worden. Toch streven ze continu naar het verbeteren van hun onderwijs en passen ze hun curricula aan.

In één land waar regelmatig de “*structurele onderfinanciering van het universitaire onderwijs*” genoemd is, spelen bovendien problemen van praktische aard een rol. Universitaire docenten krijgen herhaaldelijk slechts contracten voor bepaalde tijd aangeboden en hun salarissen kunnen niet eens concurreren met de salarissen in het basis- of middelbare onderwijs. Dat maakt het werven van nieuwe collega's extra moeilijk. Om enige bestaanszekerheid te hebben, combineren de docenten dan

vaak het werken aan de universiteit met tolk/vertaalwerkzaamheden. Deze niet-academische bezigheden kunnen enerzijds als tijd- en energieverwasting gezien worden, maar hoeven niet per definitie negatieve gevolgen voor het onderwijs te hebben. De docenten blijven namelijk in contact met de realiteit buiten de universiteit en doen veel nieuwe ervaringen op, die ze voor het geven van effectiever onderwijs kunnen gebruiken.

Dit is echter niet de enige tegenstrijdigheid die tijdens het locatieonderzoek is waargenomen. Voor de meeste docenten geldt dat ze ondanks alles in eerste instantie goed en aantrekkelijk onderwijs aan hun studenten willen geven. Velen van hen blijven bovendien in hun onderwijs investeren ook op momenten, dat ze beter aan hun onderzoek zouden kunnen werken. Ze kunnen hun tijd maar één keer besteden en onderwijs wint het altijd van onderzoek. Ze hebben het gevoel dat ze hun studenten niet te kort mogen doen. Bovendien levert het werken met studenten vaak sneller een zichtbaar resultaat op. Wat de achterstanden op het onderzoeksgebied betreft, blijft deze docenten dan vaak niets anders over dan te hopen, dat ze die in hun vrije tijd kunnen wegwerken. Dat neemt echter niet weg, dat (promotie)onderzoek naast de onderwijsverplichtingen tot de primaire taken van elke universitaire docent behoort. De achterstanden kunnen dus op termijn voor grote problemen zorgen en in het uiterste geval zelfs het voortbestaan van een NVT-instelling bedreigen. Anderzijds zijn er ook voorbeelden van NVT-instellingen waar de onderzoeksactiviteiten niet op een (tijdelijk) zijspoor gezet worden. Aan een enkele NVT-instelling maken de docenten zelfs tijd vrij voor grote projecten zoals het uitgeven van vertaalwoordenboeken.

Het belang van het beleid voor de effectiviteit van de NVT-instellingen

Zoals hierboven aangegeven in paragraaf 10.2, is met de uitkomsten van het locatieonderzoek niet volledig bevestigd dat het interne overleg onder de docenten grote invloed op de effectiviteit heeft gehad. Niet dat er twijfel bestaat over het ideaal dat de docenten binnen één NVT-instelling elkaar regelmatig op de hoogte stellen van zowel de inhoud en aanpak van hun colleges, als ook van de resultaten en gedrag van hun studenten. Zo kunnen ze namelijk beter op elkaar aansluiten, eventuele probleempunten op tijd signaleren en advies aan elkaar vragen. Al deze dingen zouden vanzelfsprekend tot het verhogen van de effectiviteit van hun onderwijs kunnen bijdragen.

In de praktijk blijkt dat het interne overleg onder de docenten echter heel verschillend gewerkt heeft. Aan geen van de NVT-instellingen was er op dit punt sprake van het gebruiken van een beleidsdocument. Opvallend was, dat slechts aan twee NVT-instellingen de docenten met elkaar over de inhoud/aanpak van hun colleges respectievelijk de resultaten of het gedrag van hun studenten regelmatig overlegden. Naast de NVT-instelling bezet door twee docenten betrof dit ook de grootste NVT-instelling. Die is namelijk dankzij de geformaliseerde organisatorische structuur onderverdeeld in enkele kleinere afdelingen. Zo vormen de drie docenten binnen één van deze afdelingen die de gezamenlijke cursus geven, een coherente groep net zoals

hun twee collega's aan de andere genoemde NVT-instelling. Het overleggen gaat bij hen als het ware vanzelf.

De enige docent aan het lectoraat had in dit opzicht een specifieke positie. Ze zou graag met iemand van gedachten willen wisselen, maar binnen de eigen universiteit was dat alleen maar mogelijk met een collega die een andere taal doceerde. Daarom was haar overleg met collega's neerlandici beperkt tot collega's in het buitenland. Hiervoor kan ze in de laatste jaren naast email- en telefonisch contact bijvoorbeeld Skype gebruiken.

Aan de overige drie NVT-instellingen was de situatie met betrekking tot het interne overleg heel anders. De docenten overlegden slechts incidenteel over zaken die ze als het meest dringend beschouwden. Deze waren vaak van organisatorische aard. Daardoor werkten de collega's veel vaker langs elkaar heen en was het beleid betrekkelijk versnipperd. Dit hangt vermoedelijk samen met het feit, dat hoewel theoretisch gesproken een grotere groep docenten dankzij hun verschillende karakteristieken meer potentieel heeft, het in de praktijk toch niet zo werkt. De docenten hebben een verschillende (taal)achtergrond, persoonlijke eigenschappen, ervaringen, manier van werken en beschikken over zeer uiteenlopende expertise op allerlei gebieden. Meestal zijn ze niet allemaal tegelijkertijd aanwezig en werken ze aan verschillende projecten. Daarom is het interne overleg afhankelijk van de kwaliteit van het beleid en van de capaciteiten van het hoofd van de NVT-instelling.

10.5 Organisatorische inbedding - de studenten en de effectiviteit van de NVT-instellingen

De effectiviteit van het onderwijs Nederlands is niet alleen afhankelijk van de docenten die de inhoud van het onderwijs bepalen en in het kader van hun didactische aanpak realiseren, maar ook van de studenten. Bij hen spelen in verband met de effectiviteit elementen als de grootte van de groepen, de voorkennis van het Nederlands of de motivatie voorafgaand aan en tijdens de studie een rol. Zo zou verwacht mogen worden, dat de studenten zich beter inspinnen om goede resultaten te behalen wanneer de groepen studenten niet te groot zijn, ze gemotiveerd aan hun studie beginnen, er tevreden over zijn en bovendien een idee hebben over wat ze er in de toekomst mee willen doen.

In dit opzicht was de situatie aan de onderzochte NVT-instellingen vrij overzichtelijk. De studenten kregen onderwijs aangeboden in groepen van gemiddeld twintig studenten. Slechts aan twee NVT-instellingen begonnen er gemiddeld veertig studenten, maar ook die werden voor de werkcolleges in twee groepen onderverdeeld - ongeacht of ze een één- of twee-vak-studie volgden. Het enige moment waarop deze grote groepen bij elkaar zaten, waren de hoorcolleges die in de moedertaal van de studenten gegeven werden. Op een enkele student na die bijvoorbeeld één jaar als au-pair in Nederland heeft gezeten of de facultatieve cursussen Nederlands heeft gevolgd, begonnen alle studenten zonder voorkennis van het Nederlands aan hun studie. De groepen studenten waren bovendien homogeen wat hun moedertaal betreft. De enige uitzondering in dit opzicht was een enkele buitenlandse student, die

in het kader van de studentenmobiliteit daar voor één of twee semesters kwam studeren.

Wat de motivatie voor de studie Nederlands betreft, kwam deze in de antwoorden van de studenten op het volgende neer: de keuze voor het Nederlands heeft enerzijds te maken met de positieve ervaringen met en verhalen van anderen over Nederland en Vlaanderen en anderzijds met het vergroten van de kansen op de arbeidsmarkt. Hoewel sommige studenten zich nog niet serieus met hun carrièrevooruitzichten bezig hadden gehouden, wisten veel van hun collega's al vrij goed wat ze wilden. Meestal kozen ze de studie Nederlands, omdat ze de taal mooi en exotisch vinden en als tolk, vertaler of bijvoorbeeld gids voor toeristen willen werken. Bij velen speelde een belangrijke rol, dat het Nederlands in hun ogen goed te combineren valt met de studie Engels of Duits. Aangezien ze minimaal één van deze talen al beheersen, vinden ze het Nederlands ook niet erg moeilijk om te leren.

Naast deze vaak voorkomende karakteristieken zijn er ook enkele bijzonderheden waargenomen. Een enkele afgestudeerde student geschiedenis heeft het Nederlands gekozen omwille van de rijke geschiedenis van de Lage Landen, een student journalistiek en buitenlandse betrekkingen zou graag als buitenlandse correspondent voor de televisie willen werken of een student kunstgeschiedenis zou graag in een museum in de Lage Landen willen werken. Er was bovendien een student die omwille van haar ongebruikelijke studiecombinatie misschien docent Nederlands en Deens op een taalschool zou kunnen worden.

Veel studenten hebben dankzij de prettige sfeer en het feit dat ze veel zinvolle dingen leren, positief over hun studie Nederlands gesproken. Vaak maakten ze ook een vergelijking met de studie Germanistiek. Die werd als minder plezierig ervaren wegens het niet onderhouden van het ooit bereikte en nog altijd geëiste behoorlijk hoge taalvaardigheid. Bovendien werd deze studie als veel massaler dan de studie Nederlands ervaren.

Met betrekking tot de gevarieerde reacties van de studenten moeten wij wel beseffen dat ze afkomstig zijn van interviews onder een beperkt aantal studenten. De conclusies kunnen bovendien enigszins vertekend zijn door het feit, dat sommige interviews binnen een zeer beperkte tijd moesten worden afgenomen. Dit betreft de NVT-instellingen waar de studenten niet bereid waren om zich in hun vrije tijd te laten interviewen. Daarom hebben wij gebruik moeten maken van de bereidheid van de docent om een deel van het college voor het interview beschikbaar te stellen.

De effectiviteit van het onderwijs heeft ook te maken met de studiebelasting: het aantal contacturen en de tijd die ze moeten investeren in de hun voorbereiding thuis. Deze twee variabelen bij elkaar opgeteld vormen tijdens de collegeperiode⁴³ de totale belasting van de studenten. Die varieerde tussen één en drie werkdagen per week. Afgezien van hoe realistisch de schatting van de docenten over de voorbereiding van

⁴³ Elk van de twee semesters bestaat gemiddeld uit 14 collegeweken en 6 examenweken die aan de onderzochte NVT-instellingen echter niet parallel lopen aangezien de collegeperiodes binnen een tijdspanne van ongeveer één maand beginnen. Zelfs aan de NVT-instellingen in één land lopen ze niet parallel. De enige overeenkomsten aan alle NVT-instellingen zijn dat de maanden juli en augustus vakantiemaanden zijn en dat de studenten tijdens de twee examenperiodes per jaar met een betrekkelijk lange pauze in het leren te maken krijgen.

hun studenten thuis was, heeft het locatieonderzoek aangetoond dat de belasting van de studenten aan de onderzochte NVT-instellingen zeer verschillend was. Dit betekent dat de hoeveelheid contacturen voor de effectiviteit niet de cruciale factor is. Terwijl de NVT-instellingen met veel contacturen de studenten veel ruimte bieden om tijdens het onderwijs veel te leren, kunnen de docenten met weinig contacturen de effectiviteit van hun onderwijs nastreven door hun studenten aanzienlijk meer buiten hun colleges aan het werk te zetten. Dit komt neer op het opgeven en nabespreken van veel huiswerktaken en het nakijken van vele tussentijdse toetsen.

Het belang van selectie voor de effectiviteit van de NVT-instellingen

Naast de genoemde elementen beschikken de docenten over een zeer belangrijk middel voor het bevorderen van de effectiviteit van hun onderwijs: selectie. Afhankelijk van wanneer selectie toegepast wordt om de effectiviteit van het onderwijs (mede) te bepalen, kan die onderverdeeld worden in selectie voorafgaand aan de studie en tijdens de studie.

De selectie voorafgaand aan de studie is van invloed geweest op de samenstelling van de groep studenten aan vijf onderzochte NVT-instellingen en vond plaats in de vorm van een mondeling en/of schriftelijk toelatingsexamen. De inhouden daarvan waren zeer gevarieerd en hingen nauw samen met de situatie aan de NVT-instellingen. Hoe meer animo voor de studie, des te strenger de toelatingseisen. Zo hebben de docenten aan de grootste onderzochte NVT-instelling behalve de motivatie voor de studie en de kennis op vak-specifieke gebieden⁴⁴ ook de taalvaardigheid van de kandidaten kunnen testen. Voor elke studieplaats hadden zich namelijk maar liefst acht kandidaten aangemeld en de aanvullende eisen betreffende kennis van een vreemde taal zoals het Engels of Duits en zelfs van de moedertaal van de kandidaten, boden de docenten een goed inzicht in hun taalvermogen. De strenge concurrentie weerspiegelde zich bovendien tijdens hun studie in positieve zin in hun benadering van de studie. Ze waardeerden de kans om te studeren, omdat ze een behoorlijke selectie hadden moeten doorstaan. Daarnaast waren hun onderlinge verschillen niet zo groot als bij hun collega's die aan sommige andere NVT-instellingen een veel lichtere vorm van selectie voorafgaand aan de studie hadden meegemaakt. Dit was het geval aan de drie NVT-instellingen in één land waar het verschil tussen het aantal kandidaten en het aantal aangenomen studenten veel kleiner was. Om voldoende studenten te hebben, werd aan deze NVT-instellingen een minder strenge selectie toegepast. Dit werd volgens de docenten naast de eerdergenoemde onderlinge concurrentie van de NVT-instellingen in het desbetreffende kleine land veroorzaakt door twee andere factoren: een stijgend aantal nieuwe studies en een algemeen dalende instroom in het tertiair onderwijs. Als bijna iedereen aangenomen wordt, groeit bij het handhaven van de effectiviteit van het onderwijs het belang van de selectie tijdens de studie en van de didactische aanpak van de docenten. Hierbij moet opgemerkt worden, dat aan één van de effectieve NVT-instellingen volgens de do-

⁴⁴ Hierbij valt te denken bijvoorbeeld aan het testen van kennis van realia en andere feiten over de Lage Landen. Aan sommige NVT-instellingen moeten de kandidaten ook hun kennis tonen over een serie uit het Nederlands vertaalde boeken naar eigen keuze.

centen zonder veel succes een experiment met het beperken van het toelatingsexamen tot een algemene test van de studievaardigheden uitgevoerd is.

Selectie tijdens de studie biedt de docenten de mogelijkheid om te selecteren op datgene waarop ze willen selecteren. Aan sommige NVT-instellingen betrof dit naast de taalvaardigheid ook de inzet van hun studenten; studenten die bijvoorbeeld hun huiswerktaken niet op tijd inleverden, of de tussentijdse toetsen niet haalden, werden niet toegelaten tot de afsluitende test. De docenten hadden voldoende kansen om te onderzoeken wat de sterke en zwakke kanten van hun studenten zijn. Ook de studenten die 'laatbloeiers' bleken te zijn, kregen een kans. Diegene die niet goed genoeg presteerden, moesten op termijn met de studie stoppen. Dit gebeurde op verschillende manieren variërend van min of meer vrijwillig stoppen door de studenten zelf tot een strenge selectie door de docenten. Aan één NVT-instelling is dit zelfs als het voornaamste effectiviteits-bevorderend middel toegepast. Als de docenten alleen maar de beste studenten laten doorgaan met de studie, behalen deze goede resultaten ook wanneer de inhouden van het onderwijs en de didactische aanpak minder gevarieerd zijn dan aan de NVT-instellingen waar de selectie een minder zware rol speelt.

De selectie tijdens de studie wordt aan de helft van de onderzochte NVT-instellingen toegepast. Onder de overige drie NVT-instellingen bevindt zich bovendien de enige NVT-instelling waar geen selectie voorafgaand aan de studie plaats heeft gevonden. Daarom geldt voor deze NVT-instelling dat de effectiviteit van het onderwijs niet mede afhankelijk is van de kwaliteit van de selectie. De effectiviteit is dus toe te schrijven aan de kwaliteit van de didactische aanpak.

10.6 Effectiviteit van de NVT-instellingen in relatie tot de inhouden van het curriculum respectievelijk de didactische aanpak van de docent(en)

Bij de bespreking van de effectiviteit van de NVT-instellingen in relatie tot de inhouden van het curriculum respectievelijk tot de didactische aanpak van de docent(en) is gekeken naar een aantal constanten zoals de hierboven beschreven rol van selectie. Voor de meeste geldt, dat de situatie per NVT-instelling zeer gevarieerd is. Zo hebben bijvoorbeeld de meeste NVT-instellingen een streng selectiebeleid dat ze in verschillende vorm en mate toepassen. Maar er is ook één NVT-instelling die geen selectiebeleid heeft - noch voorafgaand aan de studie, noch tijdens de studie. En toch is ook deze NVT-instelling waar de docent het moeilijker heeft om met haar studenten goede resultaten te boeken, buitengewoon effectief geweest. Selectie blijkt dus een goed middel om kwalitatief hoge prestaties te behalen, maar het is niet de enige mogelijkheid.

Theoretisch curriculum en de effectiviteit van de NVT-instellingen

Aan alle NVT-instellingen is er een leerplan op papier dat regelmatig geactualiseerd en voor de (re)accréditatie doeleinden aangepast wordt. Aan deze documenten ontleen wij informatie over het curriculum in termen van het onderwijsleerplan op het

niveau van de NVT-instelling: het tweede ofwel het ‘meso’-niveau van curriculumdefinitie. Indien beschikbaar, geldt dit ook voor de planning op cursus-niveau: het derde ofwel het ‘micro’-niveau van de curriculumdefinitie. In beide gevallen lopen wij echter steeds tegen hetzelfde probleem aan. De leerplannen op papier zijn heel algemeen van aard en worden slechts als een kader voor het operationele curriculum gebruikt dat tijdens het observatieonderzoek waargenomen is.

Hoewel de theoretische curricula aan sommige NVT-instellingen ook informatie over het afstudeerprofiel van de studenten NVT bevatten, blijven ze meestal beperkt tot een overzicht van de cursussen die in de verschillende fases van de studie worden gegeven. Er staan ook aanduidingen in welke literatuur en leerboeken gebruikt worden en op welke wijze de cursussen afgerond worden. In een enkel geval worden deze gegevens op NVT-instellingsniveau aangevuld met een overzicht van inhouden van colleges in de afzonderlijke collegeweken. Deze gedetailleerde planning wordt vooraf aan de studenten bekend gemaakt via de website van hun NVT-instelling. Maar bij nader inzien bevat deze mededeling slechts informatie uit de inhoudsopgaven van de leerboeken die deze docenten als inhoudelijke en chronologische basis voor hun cursussen gebruiken. Uit al deze gegevens blijkt dat de docenten aan de onderzochte NVT-instellingen vermoedelijk dankzij hun ervaring in staat zijn om effectief onderwijs te geven ook zonder de steun van een degelijk uitgewerkt theoretische curriculum. Het beter benutten van het potentieel van het theoretische curriculum behoort aan vele van de onderzochte NVT-instellingen tot de reserves die de docenten kunnen gebruiken in hun streven naar beter onderwijs.

CNaVT-examen en de effectiviteit van de NVT-instellingen

Alle onderzochte NVT-instellingen bieden aan de studenten de mogelijkheid om het CNaVT-examen af te leggen. Dit kan ook niet anders, want ze zijn op grond van de goede prestaties van de studenten bij dit examen geselecteerd. Dit examen wordt als een relevant extern referentiepunt beschouwd. Met uitzondering van één NVT-instelling waar het ambitieniveau hoger ligt, vinden de docenten het voldoende wanneer hun studenten na het eerste studiejaar het niveau van CNaVT-EK respectievelijk CNaVT-PTIT, dat wil zeggen A2 (CEFR) bereiken.

Grote verscheidenheid heerst er echter op het gebied van de voorbereiding voor het examen dat aan de meeste NVT-instellingen apart wordt gehouden. Het komt niet aan bod tijdens het standaardonderwijs. Wel gebruikten de docenten aan één van de NVT-instellingen het CNaVT-materiaal als bron van oefenmateriaal bij hun taalverwervingscursus. Aan een andere NVT-instelling konden de studenten in het kader van de verplichte keuzevakken in het zomersemester een voorbereidende cursus per afzonderlijk profiel volgen. Dit betekent, dat aan deze twee NVT-instellingen de hoge resultaten van de studenten in enige mate beïnvloed kunnen worden door deze soorten van examentraining.

Organisatie van het onderwijs en de effectiviteit van de NVT-instellingen

De organisatie van de studie varieert aanzienlijk onder de NVT-instellingen. De studenten volgen meestal een programma dat uit een serie verplichte cursussen bestaat. Slechts aan één NVT-instelling kunnen de studenten in het kader van verplichte keuzevakken tijdens hun eerste studiejaar een deel van hun cursussen zelf kiezen. Dit brengt voor de docenten mee, dat ze sommige, betrekkelijk specialistische colleges zoals een cursus Afrikaans, kunnen geven. Het voordeel is dat deze cursussen vaak aan kleinere groepen gemotiveerde studenten worden gegeven en in sommige gevallen ook voor studenten van andere NVT-instellingen of andere instituten van de eigen faculteit aantrekkelijk kunnen zijn. Bovendien worden deze cursussen door de studenten positief beoordeeld. Dat neemt niet weg, dat deze cursussen voor de bewuste NVT-instelling aanvullende kosten met zich meebrengen.

In tegenstelling tot de situatie aan de overige NVT-instellingen bood de enige docent aan het lectoraat haar onderwijs in de vorm van een geïntegreerd programma aan. Dit kon zij gemakkelijker realiseren dan aan een NVT-instelling waar meer docenten bij het onderwijs betrokken zijn en op elkaar moeten aansluiten. Haar onderwijsprogramma werd niet opgesplitst in aparte cursussen zoals taalverwerving, fonetiek, realia/kennis land en volk of grammatica.⁴⁵ De studenten aan het lectoraat kregen dus het onderwijs aangeboden in twee lange blokken per week. Alle onderdelen sloten goed op elkaar aan en waren gericht op het bereiken van het algemene streefdoel van *“het geven van beter en plezieriger onderwijs voor de studenten en voor mijzelf”*. Hierbij werd de taalverwerving in combinatie met culturele elementen zoals film, muziek, literatuur en kunst centraal gesteld. Zo'n grote nadruk op culturele elementen zijn we aan de overige NVT-instellingen niet tegengekomen.

Bij het plannen van het onderwijs is er een grote variatie waargenomen, lopend van zeer gedetailleerd plannen op lesniveau tot zeer globaal plannen, met vele varianten daar tussen. Dit geldt zelfs voor docenten werkzaam aan één NVT-instelling. Er waren docenten die een gedetailleerde planning hadden en zich daaraan meestal ook hielden. Bij deze docenten stond de leerstof meer centraal dan bij hun collega's die ook een planning hadden maar in bepaalde situaties zeer flexibel ingingen op vragen, wensen en behoeftes van de studenten. Deze docenten straalden vaak meer zelfvertrouwen uit en waren niet bang om te improviseren. Net zoals andere docenten die slechts een globale planning hadden en zeer vaak improviserenderwijs te werk gingen. Bij deze laatste groep docenten bestaat echter een groter gevaar dat ze bij het improviseren te ver gaan. Dan lopen de studenten het gevaar dat ze in allerlei aanvullende verhalen de weg kwijt raken.

Aan de meeste NVT-instellingen is het volgende algemene patroon geobserveerd: de colleges bestaan uit enkele lange episodes die vaak tientallen minuten in

⁴⁵ Zo'n integratie komt ook aan één andere instelling voor waar drie docenten één gezamenlijke taalverwervingscursus geven die officieel in vier afzonderlijke werkcolleges bevat. Dit zijn: *Oefeningen in fonetiek en orthografie, Conversatie, Schrijfvaardigheid en Grammaticale oefeningen*. Gezamenlijk voeren deze docenten het leerboek *Help! 1* in het wintersemester en *Help! 2* in het zomersemester volledig uit en één van hen voegt er nog aanvullend authentiek materiaal aan toe.

beslag nemen en het snel afhandelen van afzonderlijke oefeningen inhouden. Bovendien dient een uitdagend tempo samen met het wisselen van de soort activiteit als een middel om de aandacht van de studenten vast te houden. Hierbij worden vaak studenten ingeschakeld. Dit was het geval bijvoorbeeld aan het lectoraat toen een student-expert haar kennis over schilderkunst van Piet Mondriaan tijdens een culturele episode met haar medestudenten deelde. Of er wordt aan een andere NVT-instelling door de docent bewust een juist antwoord van een student afgekeurd om stof te hebben voor een nadere bespreking. Daarna volgt een compliment dat de studenten zich niet om de tuin hebben laten leiden.

Inhouden van het onderwijs en de effectiviteit van de NVT-instellingen

Aan alle onderzochte effectieve NVT-instellingen worden de inhouden van het onderwijs in hoge mate bepaald door één leerboek dat als inhoudelijke en chronologische basis dient. Het leerboek is in eerste instantie bepalend voor wanneer/welke nieuwe woorden en uitdrukkingen geleerd worden en welke grammaticale, respectievelijk culturele verschijnselen of overige inhouden aan bod komen. Verschillende docenten presenteren ze echter op verschillende wijze. Daar wordt op ingegaan in de volgende paragraaf.

Aan de zes NVT-instellingen worden als chronologische en inhoudelijke basis slechts drie leergangen gebruikt. Naast de op maar liefst vier NVT-instellingen gebruikte leergang *Help!*, zijn dat de leerboeken *Spreken is zilver...* en *Dag allemaal!* Het feit dat een docent één leerboek als basis gebruikt, betekent echter niet automatisch dat hij/zij er tevreden mee is en deze basisleergang volledig uitvoert. Dit kan verschillende redenen hebben en ook een gevarieerde uitwerking krijgen.

De grote variatie is naast het aantal contacturen afhankelijk van de docent in kwestie. Zo werkten de docenten aan de NVT-instelling waar ze weinig contacturen ter beschikking hebben - en vermoedelijk mede daardoor selectie als het voornaamste effectiviteitsbevorderende element toepassen - in hun colleges uitsluitend met de basisleergangen. Aan de andere kant observeerden we colleges van de enige docent op het lectoraat die er bewust voor heeft gekozen om eclecticisch te werken. Dat bracht met zich mee dat ze continu op zoek ging naar nieuw materiaal en de gebruikte oefeningen en leerboeken elk jaar kritisch op hun effectiviteit beoordeelde. Deze benadering levert zeer positieve resultaten op en geeft tevens aan, dat een NVT-instelling waar de docent veel extra inspanningen doet, effectief kan zijn ook zonder het toepassen van selectie. Hierbij moet echter opgemerkt worden dat het in grote mate van de specifieke situatie van deze docent afhankelijk is. Omdat ze geen collega's had, kon ze zonder grote moeite onbeperkt met het onderwijsmateriaal experimenteren. Zij hoefde zich aan niemand anders aan te passen. Maar tegelijkertijd was er niemand die haar bij kon staan, bepaalde taken van haar over kon nemen of haar eventueel kon vervangen. Daarom is de continuïteit van de opleiding NVT aan deze NVT-instelling niet gewaarborgd.

Het beeld van de grote variatie in het omgaan met de inhouden van het onderwijs zou incompleet zijn zonder de beschrijving van de situatie aan de overige vier NVT-instellingen. In tegenstelling tot de aanpak van de docent op het lectoraat wordt er

van aanvullend en/of authentiek materiaal in een meer bescheiden, maar wellicht niet minder effectieve vorm, gebruik gemaakt. Naast de persoonlijke karakteristieken van de docenten en hun bewust dan wel onbewust gehanteerde opvatting “*een ideale methode bestaat toch niet*”, hangt dit vermoedelijk samen met de overtuiging dat de studenten niet met enorme hoeveelheden aanvullend materiaal uit verschillende bronnen overspoeld moeten worden. Hoewel het werken met een paar vertrouwde leerboeken en/of materiaalbronnen naast de basisleergang voor de studenten niet uitermate boeiend lijkt, hoeven ze niet iedere keer opnieuw aan een nieuwe soort oefening met een nieuwe opzet wennen.

Dit kan tot de redenen behoren waarom de docenten op vier van de zes effectieve NVT-instellingen de leergang *Nederlied* vermelden als ze het werken met aanvullend en/of authentiek materiaal gebaseerd op liedjes toelichten. Deze leergang bevat namelijk een serie liedjes met oefeningen uitgewerkt volgens een standaardpatroon. Bovendien is deze leergang voorzien van een uitgebreide instructie in de docent-handleiding die voor de docenten van groot belang is. Als ze namelijk een leerboek toepassen op de wijze waarop het ontwikkeld is en zo mogelijk voor de doelgroep waarvoor die geschreven is, kunnen ze het potentieel van het studiemateriaal beter benutten dan wanneer ze er alleen maar op een eigen manier mee werken. Eventuele aanpassingen en/of experimenten kunnen namelijk later aan de hand van eigen ervaringen uitgevoerd worden. Zo wordt voorkomen dat de docent bezig is met het weer uitvinden van het wiel.

Bij het zoeken naar aanvullend materiaal voor de beginnende studenten wijken de docenten vaak uit naar materiaal dat primair voor kinderen bedoeld is. De reden is dat het uitdagend genoeg is, compact aangeboden wordt en niet al te moeilijke taaluitdrukkingen bevat. Een bijzondere rol speelt hierbij authentiek materiaal op het internet. Het zelf benutten van internetteksten is echter voor de docenten niet de enige optie. Indien ze bereid zijn om extra tijd en moeite te investeren, ontwikkelen ze eigen taken waarbij de studenten in het kader van huiswerkopdrachten verschillende websites moeten raadplegen om actuele informatie op te zoeken. Dit kan de effectiviteit van het onderwijs verhogen, omdat het voor de studenten en de docent interessant en uitdagend is. Maar zo'n aanpak brengt met zich mee dat de docent telkens opnieuw moet nagaan of de website waarnaar verwezen wordt, nog bestaat en de benodigde informatie bevat.

Didactische aanpak van de docenten en de effectiviteit van de NVT-instellingen

Ook voor de didactische aanpak van de docenten aan de onderzochte effectieve NVT-instellingen geldt dat variatie het sleutelbegrip is. Niet alleen bij de vergelijking tussen de NVT-instellingen, maar ook wanneer er naar één specifieke NVT-instelling gekeken wordt en zelfs wanneer één specifieke docent in ogenschouw genomen wordt.

Bijna alle docenten geven communicatief taalonderwijs. In de meeste gevallen geldt voor de didactische aanpak van de docenten dat die zeer gevarieerd is en op rijke ervaring en een goed doordachte planning berust. De docenten hechten veel belang aan het ingaan op de vragen van de studenten en hun feedback tijdens de

colleges. Naast het af en toe vragen of de studenten de leerstof goed hebben begrepen, reageren de docenten hierbij heel attent op de vaak non-verbale feedback in de vorm van een gebaar of een gezichtsuitdrukking. Sommige docenten zijn bovendien heel goed in het aanvoelen welke woorden de studenten moeilijk vinden. Er was zelfs één docent die bij elke behandelde tekst expliciet aangaf welke woorden belangrijk waren. Die heeft ze vervolgens opgenomen in een tussentijdse schriftelijke test. Tot het standaardrepertoire op het gebied van feedback van deze docent en van sommige andere collega's behoorde bovendien dat ze met enige regelmaat inhoudelijke vragen over de leerstof stelden.

Aan één van de NVT-instellingen werd daarnaast vaak een techniek voor het verlagen van de drempel bij studenten voor het geven van feedback toegepast. Bij twijfel over een woord of uitdrukking klopten de studenten met de hand op de tafel en gaven op deze wijze non-verbaal aan dat ze er meer aandacht voor wilden vragen. Dit principe werd soms ook aan een ander instituut gebruikt. Beide docenten in kwestie gaven aan dat dit het directe gevolg was van hun samenwerking met de auteurs van de audio-lexicale methode *Spreken is zilver*.... Dit geldt ook voor het toepassen van de principes van de zogenaamde stille periode of van het coöperatief leren. De stille periode houdt in dat de studenten tijdens de eerste collegeweken niet tot de talige productie in het Nederlands gedwongen worden en met de docent voornamelijk non-verbaal communiceren in de vorm van TPR(-plus) of bijvoorbeeld dramatiseren. Bij het coöperatieve leren wordt benadrukt dat het voor de effectiviteit van het onderwijs bevorderend is, als de studenten aan elkaar dingen kunnen uitleggen in plaats van alleen maar naar de uitleg van de docent te luisteren. Het gaat over wie de voornaamste inspanning tijdens het leerproces levert. Als de studenten zelf dingen mogen ontdekken, is dat goed voor het onthouden.

De meeste docenten geven huiswerktaken op, bespreken ze tijdens de colleges na en werken met tussentijdse schriftelijke testen. Zo worden de studenten ook buiten de colleges aan het werk gezet, wat tot het verhogen van de effectiviteit van het leerproces bijdraagt. Daardoor krijgen de docenten een goed beeld hoe serieus hun studenten de studie benaderen. Wanneer een student (een aanzienlijk deel van) de huiswerktaken niet gedaan heeft, is dit geen teken van een zorgvuldige voorbereiding voor de colleges. Hetzelfde geldt ook voor het missen of niet halen van de tussentijdse schriftelijke testen waarvan de docenten autonoom de inhouden en frequentie bepalen. Slagen voor deze testen wordt aan de meeste NVT-instellingen in combinatie met het goed uitvoeren van de huiswerktaken als voorwaarde gesteld voor het mogen afleggen van de afsluitende schriftelijke test. Aan één NVT-instelling is er zelfs een bonusregeling toegepast volgens welke de studenten met uitstekende resultaten in alle tussentijdse testen een vrijstelling van de afsluitende test krijgen.

Het nabespreken van de huiswerktaken gebeurt meestal met de hele groep, maar sommige docenten aan drie NVT-instellingen verdelen hun studenten hiervoor in kleinere groepen. Hierdoor krijgen de studenten meer variatie in de vorm van hun onderwijs. Het groepsgewijs werken komt bovendien aan bod bij uitvoering van bij sommige individuele taken zoals het nabespreken van een dictee. Hierbij kunnen de studenten intensiever overleggen en zich ook over de moeilijkheidsgraad van het studiemateriaal uitspreken. Er waren nauwelijks problemen met het handhaven van

de orde. Vermoedelijk mede door het lage aantal studenten in de groep weten de studenten en ook hun docenten goed wat ze van elkaar kunnen verwachten en houden ze zich zonder problemen aan de ongeschreven regels van de optimale tijdsbesteding tijdens de colleges.

Een karakteristiek van het onderwijs is dat de docenten hun studenten zo veel mogelijk aan het woord laten. Dat doen ze bijvoorbeeld tijdens het behandelen van afzonderlijke (invul-/meerkeuze)oefeningen door middel van korte (voor-/lees)beurten te geven. Slechts aan één van de NVT-instellingen is waargenomen dat de docent bijna de hele oefening door één student liet voorlezen. De overige studenten zaten dan uitsluitend te luisteren en volgden de tekst in het leerboek. Ze zeiden alleen iets wanneer hun collega een fout maakte.

Tijdens de (voor-/lees)beurten van de studenten legden de docenten grote nadruk op de verstaanbaarheid, volledigheid en correctheid van het actieve taalgebruik. Dit kwam in de meeste gevallen neer op het corrigeren van uitspraak- en intonatiefouten. In tegenstelling tot de meeste docenten deed de docent aan het lectoraat dit meestal niet direct maar pas achteraf. Net zoals één van haar collega's aan een andere NVT-instelling corrigeerde zij de studenten alleen direct wanneer ze in een Nederlandse zin een woord uit een andere taal zoals het Engels of Duits gebruikten.

Naast de vraag wanneer de docent de uitspraak-/intonatie- en overige fouten corrigeert, speelt ook een belangrijke rol in welke taal hij/zij dat doet. Ook in dit opzicht namen we aan de onderzochte NVT-instellingen grote variatie waar. De meeste docenten gaven hun feedback en correcties primair in de doeltaal en schakelden pas op de moedertaal van de studenten over wanneer ze moeilijke woorden of uitdrukkingen wilden uitleggen, een ondersteunend verhaal over bijvoorbeeld realia van de Lage Landen wilden vertellen, een aanvullend verhaal in het Nederlands wilden samenvatten of bepaalde culturele verschijnselen wilden toelichten. Dit gold ook voor de grammaticale verschijnselen. Hierbij maakte de docent aan het lectoraat bovendien vaak gebruik van de bij haar studenten aanwezige kennis van het Duits of het Engels. Zo'n contrastieve aanpak zou bij de studenten die het desbetreffende grammaticale verschijnsel in de specifieke taal beheersen, het begrijpen ervan kunnen bevorderen.

Met het taalgebruik tijdens de colleges hangt ook het gebruiken van Nederlandse vaktermen in uitleg en nabespreking samen. Zoals bleek bij het werkcollege *Grammatica* aan één van de NVT-instellingen, is het echter verstandig om hiermee in het eerste studiejaar terughoudend te zijn. Wanneer de studenten in een vaak sterk docentgecentreerd college met vele vaktermen geconfronteerd worden, krijgt het werkcollege snel kenmerken van een hoorcollege en is het de vraag hoeveel de beginnende studenten Nederlands daar aan hebben.

Hiernaast waren er nog twee andere NVT-instellingen waar met het taalgebruik tijdens het college en het stimuleren van het actieve gebruik van de doeltaal heel verschillend werd omgegaan. Aan de ene kant betrof dit een NVT-instelling waar de taalverwervingscolleges door een moedertaalspreker van het Nederlands voortdurend in de doeltaal gegeven werden. De docent beheerste namelijk de moedertaal van haar studenten nauwelijks en gebruikte daarom voortdurend de doeltaal. Bovendien was ze er sterk van overtuigd dat het voor haar studenten goed zou zijn als ze

de doeltaal zo veel mogelijk in haar instructie, uitleg en ook nabesprekingen gebruikte.

Aan de andere kant hanteerden de drie niet-moedertaalsprekers van het Nederlands die aan een andere NVT-instelling samen de taalverwerving voor hun rekening nemen, een heel andere aanpak. Hoewel ze voor hun instructie en nabespreking meestal de doeltaal gebruikten, vertaalden ze de belangrijkste delen daarvan min of meer automatisch naar de moedertaal van de studenten. Mede door deze vertalingen konden de docenten tijdrovende nabesprekingen in de doeltaal vermijden waardoor ze het tempo van het college verhoogden en meer leerstof konden behandelen. In tegenstelling tot hun collega's aan vele andere NVT-instellingen behandelden ze tijdens het eerste studiejaar niet één maar liefst twee delen van het leerboek *Help*. Omdat de studenten echter bij het vertalen niet actief betrokken waren, is het de vraag of ze in staat waren om de grote hoeveelheden informatie optimaal te verwerken. Daarvan hangt af of ze in de toekomst een evenredig deel daarvan actief kunnen gebruiken.

Wat de inhoudelijke kant van de uitleg van grammaticale verschijnselen betreft, worden de grammaticale regels meestal expliciet aangeboden en besproken. Aan de meeste NVT-instellingen gebeurt dit op de momenten en in de vorm zoals ze voorkomen in de basisleergang. De uitzondering was in dit opzicht het lectoraat Nederlands waar de docent wegens haar eerder toegelichte eclectische manier van werken in grote mate zelf de inhoud en hun volgorde in haar geïntegreerde cursus bepaalde. Zij nam heel vaak materiaal uit andere leerboeken over en paste dat aan.

Het expliciet bespreken van de afzonderlijke grammaticale regels komt als benadering tegemoet aan de verwachtingen van sommige studenten, die het beheersen van grammaticale regels en het kennen van complexe overzichten van uitzonderingen gelijk stellen aan het beheersen van de taal. Zo hebben ze namelijk vaak op de middelbare school het Engels en/of Duits geleerd. Aan één van de onderzochte effectieve NVT-instellingen komen deze principes van de zogenaamde 'referentiële grammatica' echter pas in het tweede semester van het eerste studiejaar aan bod. Dit heeft te maken met de basisprincipes van de aan deze NVT-instelling gebruikte audio-lexicale methode *Spreken is zilver*. Deze basisprincipes worden ondergebracht in de 'grammatica van het woord' waarin aangegeven wordt: "*de tegenstelling woordenschat – grammatica is een hardnekkig residu uit de grammatica-vertaalmethode en miskent de overbruggende 'grammatica van het woord', die via de regels voor valentie (verbindbaarheid) en restrictie (oncombineerbaarheid) laat zien, dat woorden woorden oproepen en hele zinnen andere zinnen*". (Klapwijk 1997: 22) In dit verband moet echter opgemerkt worden dat ook aan deze NVT-instelling soms bepaalde grammaticale regels tijdens de taalverwervingscolleges expliciet werden uitgelegd. Dit gebeurde naar aanleiding van de voorbeelden van taaluitdrukkingen die tijdens de colleges aan bod kwamen. In tegenstelling tot het werkcollege *Grammatica* aan deze NVT-instelling of de colleges aan de overige NVT-instellingen stond hierbij echter het oefenen of uitleggen van het grammaticale verschijnsel nooit centraal.

Als het leren en beheersen van grammaticale regels echter niet het belangrijkste van het leren van het Nederlands aan de effectieve NVT-instellingen is, wat is het dan? Uit het locatieonderzoek is gebleken, dat het antwoord luidt: het leren van

nieuwe woorden en uitdrukkingen in combinatie met sommige grammaticale verschijnselen. De docenten leggen hierbij bovendien in verschillende mate nadruk op de culturele verschijnselen waaraan de woorden invulling geven. Vele docenten zorgen er voor dat de leerstof zo vaak mogelijk in een context gepresenteerd wordt en van synoniemen, antoniemen, complementen en soms zelfs van hypo-/hyperoniemen voorzien wordt. Op deze wijze ontstaan er vaak als een soort sneeuwbaaleffect hele lemma's of woordclusters die volgens de overtuiging van de betrokken docenten het onthouden van de woorden kunnen vereenvoudigen. Aan enkele NVT-instellingen worden bovendien de TPR(-plus)-technieken, dramatisaties en soms de principes van coöperatief leren toegepast. Hiernaast benadrukken sommige docenten dat het belangrijk is om al in een vroege fase van het leren van een vreemde taal de studenten te laten werken met verklarende woordenboeken zoals het GWNT. De studenten komen namelijk bij het zoeken naar een specifiek woord vaak vele interessante woorden tegen en nemen uiteindelijk zelf moeite om een (taal)probleem op te lossen.

In dit hoofdstuk zijn veel verschillende kenmerken van de onderzochte effectieve NVT-instellingen aan bod gekomen. Op grond van het locatieonderzoek bestaande uit half-gestructureerde interviews met de docenten respectievelijk hun studenten in combinatie met de collegeobservaties waarbij als instrument de aangepaste taxonomie van de Nederlandse INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS is toegepast, stellen wij vast, dat er sprake is van enorme variatie. En juist omwille van deze variatie is het de moeite waard geweest om zo'n complexe onderzoeksopzet toe te passen waarbij de data verzameld op de bovenbeschreven manieren in de tweede fase van het onderzoek, eerst door middel van de taxonomie als een externe kijkkader beoordeeld worden en vervolgens met data afkomstig uit de vragenlijst en gepubliceerde bronnen getrianguleerd zijn. Hoewel de validiteit van deze data vanzelfsprekend verhoogd zou kunnen worden door bijvoorbeeld de locatieonderzoeken in verschillende jaren te herhalen, in dezelfde fase van het academische jaar uit te voeren of de video-opnames van de geobserveerde colleges door meerdere onderzoekers te laten beoordelen, vergroten alle bovenbeschreven onderdelen van ons onderzoeksopzet de kans, dat onze algemene conclusies een objectieve weergave van de situatie aan de onderzochte NVT-instellingen in Centraal-Europa zijn. Hoewel verreweg de meeste docenten bijzonder sterk bij hun studenten betrokken zijn en veel dingen voor hen regelen en organiseren, zijn er ook docenten die het op dat gebied wat rustiger aan doen en slechts hun basisleergang volledig afhandelen. Die leggen dan meer nadruk op grondige selectie van studenten tijdens de studie. Ook wat de organisatie en planning betreft, zijn er enorme verschillen. Een volledig tot op lesniveau uitgewerkt curriculum dat door een willekeurig docent toegepast kan worden, kan tot goede resultaten leiden. Net zoals dat het geval kan zijn bij een heel individueel student-gecentreerd onderwijs en bij alle mogelijke varianten er tussenin. De conclusie luidt dan ook, dat het behalen van goede resultaten in het CNaVT-examen op veel verschillende manieren bereikt kan worden.

Deze variatie betreft alle pijlers van het observatieonderzoek: de *randvoorwaarden*, de *organisatorische inbedding*, de *inhouden van het onderwijs* en de *didactische aanpak van de docent*. Aan vele NVT-instellingen is het onderwijs NVT stu-

dent-gecentreerd, terwijl aan enkele andere het leerstof-georiënteerd is. Het voornaamste blijven echter overal de docenten. Met hun capaciteiten, ervaringen en bereidheid om zich enorm voor de studenten in te spannen en allerlei zaken te regelen staat en valt het onderwijs NVT in Centraal-Europa. Een goede docent kan namelijk tegenvallers op allerlei gebieden het hoofd bieden. Als hij/zij maar een kans krijgt om zich voor de studenten in te spannen en zinvolle activiteiten voor hen op te zetten, dan zijn er geen onoverkomelijke obstakels die de effectiviteit van het onderwijs in de weg kunnen staan.

11. EPILOOG - VOORBEELDEN VAN ACTUELE ONTWIKKELINGEN AAN NVT-INSTELLINGEN

Ook het onderwijs NVT in Centraal-Europa maakt allerlei ontwikkelingen door. Tot de meest actuele behoort, dat de docenten in Centraal-Europa net zoals hun collega's in andere regio's sinds oktober 2013 voor het vaststellen van de taalvaardigheid van hun studenten aan de hand van het Europees Referentiekader gebruik kunnen maken van de website www.erknederlands.org. Deze is tot stand gekomen dankzij de samenwerking van de NEDERLANDSE TAALUNIE met het TAALUNIECENTRUM NVT. Dit project is ook gesteund door de VLAAMSE DIENST VOOR ARBEIDSBEMIDDELING EN BEROEPSOPLEIDING (VDAB) en het (voormalige) MINISTERIE VAN VOLKSHUISVESTING, RUIMTELIJKE ORDENING EN MILIEUBEHEER (VROM). Op deze website zijn naast inhoudelijke uitleg over de toepassing van het ERK voor doelgroep van deze website (hierbij horen naast docenten Nederlands aan anderstaligen ook onderwijsondersteuners, beoordelaars, werkgevers en arbeidsbemiddelaars) onder andere ook een *“databank met geijkte voorbeeldprestaties en –taken voor de vaardigheden lezen, luisteren, schrijven, spreken en gesprekken voeren. Voor alle vaardigheden zijn op de niveaus A1, A2, B1 en B2 voorbeelden opgenomen. De voorbeelden zijn afkomstig uit het NT2-onderwijs in Vlaanderen en in Nederland en uit het onderwijs Nederlands als Vreemde Taal (NVT), en beoordeeld door ERK-specialisten.”* (Zie naast de website www.erknederlands.org ook de aankondigingsbrief verspreid door de NEDERLANDSE TAALUNIE op 25 oktober 2013.)

Naast deze globale ontwikkelingen wordt in Centraal-Europa een reeks onderwijskundige projecten uitgevoerd waaruit wij in dit hoofdstuk twee voorbeelden beschrijven. Het ene richt zich op veranderingen in het curriculum en het andere is meer vakinhoudelijk/vakdidactisch van aard. Deze vernieuwingen zijn uitgekozen, omdat ze bij NVT-instellingen in de regio plaatsvinden, waar ook het locatieonderzoek is uitgevoerd. Deze beschrijving mag echter niet als een alomvattende weergave beschouwd worden. De bedoeling is om een inzicht te bieden in de actuele situatie die gekenmerkt wordt door: intensieve samenwerking van docenten gebaseerd op hun bereidheid om aanvullende activiteiten te ondernemen en gebruik te maken van de steeds betere beschikbaarheid van technische hulpmiddelen. Tegelijkertijd bereiden deze projecten de studenten beter voor op de arbeidsmarkt, een onderdeel waar veel docenten tegenwoordig steeds meer tijd aan besteden door het inbouwen van praktisch gerichte elementen in de curricula Nederlands.

In beide gevallen is de samenwerking mogelijk gemaakt door aanvullende financiering van de EUROPESE UNIE. Hoewel deze projecten heel verschillend van aard zijn, kunnen ze beide als experimenteel bestempeld worden. Bij beide consortia zijn naast de in het locatieonderzoek toegelichte NVT-instellingen nog andere instellingen aangesloten. Bij het curriculum-project betreft dit extramurale NVT-instellingen uit de regio. Bij het vakinhoudelijk/vakdidactisch project betreft dit instellingen verspreid over heel Europa die zich met de vier doeltalen van het project - Nederlands, Portugees, Russisch en Spaans - bezighouden.

In het op het curriculum gerichte project wordt getracht een gemeenschappelijk onderwijsprogramma NVT te realiseren voor studenten, die aan verschillende NVT-

instellingen studeren. Al naar gelang van de specialisatie en mogelijkheden van de afzonderlijke NVT-instellingen krijgt dit raamwerk binnen het consortium echter een gevarieerde inhoudelijke invulling.

In het tweede geval ligt de nadruk op synchrone communicatie van leerders van een vreemde taal met (moedertaal)sprekers van de doeltaal. Binnen het Nederlandse deel van het project wordt dit gerealiseerd via een samenwerkingsverband tussen één intra- en één extramurale instelling Nederlands. Het betreft een gezamenlijk vakdidactisch programma, waarbij de extramurale instelling de bachelor-studenten levert, die het Nederlands aan het leren zijn. De intramurale partner zorgt in het kader van haar onderwijs voor de docenten-in-opleiding, die onder begeleiding van hun docenten de taken voor de extramurale studenten ontwikkelen, uitvoeren en analyseren.

11.1 *Joint-bachelor-studie Dutch Language, Literature and Culture in a Central European Context (DCC)*

Over het ontstaan en functioneren van de gezamenlijke bachelor-studie *Dutch Language, Literature and Culture in a Central European Context (DCC)* is veel informatie beschikbaar (zie bijvoorbeeld de website <http://dcc.ned.univie.ac.at>). Het consortium bestaat uit zeven universiteiten uit de regio verspreid over Hongarije, Oostenrijk, Polen, Slowakije en Tsjechië, waaronder vier NVT-instellingen uit drie landen van ons curriculumonderzoek. Dat tweederde van de onderzochte NVT-instellingen bij DCC aangesloten is, wijst al op de grote bereidheid van de docenten om op nieuwe trends in te spelen.

De samenstelling van dit specifieke samenwerkingsverband is niet toevallig. Al jaren voor de eerste voorbereidingen van het DCC-project in 2005, werkten de projectpartners namelijk op allerlei gebieden samen. Hierbij valt te denken aan het ontwikkelen van lesmateriaal en zelfs curricula voor zakelijk Nederlands, literatuur na 1945 of regionale en culturele studies. Hierbij sluit ook hun samenwerking binnen het programma CEEPUS (CENTRAL EUROPEAN EXCHANGE PROGRAMME FOR UNIVERSITY STUDIES – zie www.ceepus.info) of de regionale vereniging COMENIUS – VERENIGING VAN DOCENTEN EN STUDENTEN NEDERLANDS IN MIDDEN-EUROPA, aan. Als mijlpaal voor de joint-bachelor-studie DCC wordt het academische jaar 2008–2009 aangegeven. Het DCC-project zoals gefinancierd door de EU, is afgerond en daarmee ook alle voorbereidende activiteiten waaronder: het ontwikkelen van het curriculum volgens de Bologna-normen, het accrediteren van de studie in alle landen en een proefjaar. Tegelijkertijd ging dankzij de financiële steun van de NEDERLANDSE TAALUNIE, CEEPUS en de betrokken universiteiten de reguliere DCC-studie van start.

Het driejarige bachelor-curriculum telt 180 ECTS. Zoals weergegeven in tabel 11.1, zijn deze punten verdeeld over een basiscurriculum en een gemeenschappelijk curriculum van elk 90 ECTS. Hierbij dient opgemerkt te worden dat het curriculum weliswaar overal hetzelfde is, maar de inhoud van de cursussen vaak verschillend zijn. Dit hangt samen met het feit, dat er naast een reeks e-learning modules, die voor alle DCC-studenten in het desbetreffende jaar identiek zijn, grote verschillen (kunnen) zijn in de inhoudelijke invulling van de cursussen, die aan de afzonderlijke

NVT-instellingen worden aangeboden. Zo geldt bijvoorbeeld voor de taalverwervingsmodules dat ze instellinggebonden zijn. Aangezien er geen DCC-taalverwervingscursussen, zijn de inhoud en de centrale didactische principes niet vastgelegd. De DCC-studenten nemen deel aan de standaard taalverwervingscursussen, die ook de overige studenten volgen. Dit brengt met zich mee dat de DCC-studenten, die in het kader van de verplichte studentenmobiliteit in verschillende landen gaan studeren, met taalverwervingscursussen van verschillende aard te maken (kunnen) krijgen. Enerzijds kan dit voor de studenten als verwarrend ervaren worden, want de cursus aan de NVT-instelling waar ze tijdelijk studeren, hoeft niet (goed) aan te sluiten op de eerder geleerde vaardigheden/stof. Anderzijds is dit een afspiegeling van de afzonderlijke prioriteiten in de desbetreffende landen. Zo kunnen de eigen accenten van de opleidingen naar voren komen. Op die manier kunnen de studenten ervaren, hoe het Nederlands ook op een andere manier geleerd kan worden. Deze variatie is zeker positief, want het zou een gemiste kans zijn om geen gebruik te maken van de variatie in expertise van de NVT-instellingen en overal een inhoudelijk identiek curriculum aan te bieden.

Tabel 11.1.1. *Gemeenschappelijk DCC-curriculum Nederlands (overgenomen uit de website van het consortium)*

Fase	Jaar	Basis-curriculum 90 ECTS		Joint-curriculum 90 ECTS		
		Modulegroep 1 Taalverwerving 1 20 ECTS	Modulegroep 2 Inleiding 10 ECTS	Modulegroep 7 Joint I A Inleiding Interculturaliteit 5 ECTS B Taal en Literatuur in Context 25 CTS Thema's: - Taal in Context - Literatuur in Context - Cultuur in Context	Modulegroep 8 Joint II Central- Europese Context 30 ECTS Thema's: - Economie - EU kennis en - Politologie - Geschiedenis	Modulegroep 9 Joint III 2 ^e vreemde taal 15 ECTS
STEP 60	1					
	2	Modulegroep 3 Taalverwerving 2 15 ECTS	Modulegroep 5 Taalkunde 15 ECTS	Modulegroep 6 Cultuur en literatuur 15 ECTS		
BA 120	3	Modulegroep 4 Taalverwerving 3 15 ECTS		Modulegroep 10 Afrondingsmodule 15 ECTS	Beroepsvoorbereidend Project 8 ECTS	
					BA-Scriptie 7 ECTS	

Het gezamenlijke curriculum is modulair opgebouwd. Dat betekent dat de studenten binnen elk van de drie pijlers – taalverwerving, taalwetenschap respectievelijk literatuurwetenschap en cultuur – eerst de inleidende modules moeten volgen, voordat ze naar de colleges voor gevorderden kunnen overstappen. Dit gebeurt voor een groot deel via de e-learning modules (zie Tabel 11.2) aangeboden via het e-learning DCC-platform. Naast de beschrijvingen van de actueel aangeboden cursussen, die voor de studenten telkens 5 ECTS punten opleveren en zelfstandig of in de vorm van blended-learning gebruikt kunnen worden, bevat dit platform ook een online registratiesysteem, een filterfunctie voor de collegeroosters, een toetssysteem en profielen voor docenten en studenten.

Tabel 11.2. Overzicht ontwikkelde e-learning modules (overgenomen uit de website van het consortium)

Cultuur	Literatuur	Taal
Kunstgeschiedenis	Institutionele benadering van literatuur	Vertaalwetenschap
Vlaanderenkunde	Nederlandse literatuur in de eerste helft van de 20ste eeuw: Interbellum	EU-terminologie
Culturele Belangen	Receptie van Nederlandse literatuur in Centraal-Europa in de 20ste eeuw	Overheidsterminologie
Cultuur, literatuur en context: Inleiding in de interculturaliteit *	Inleiding in de literatuurtheorie	Schrijfvaardigheid
Klassieke denkers uit de Lage Landen	Oudere literatuur in hedendaagse context	Sociolinguïstiek
	Zelfbeeld in de oudere literatuur	Morfologie
	Het korte verhaal in de Nederlandse literatuur: Honderd verhalen in gesprek	Zakelijke correspondentie
	Nederlandse en Vlaamse poëzie na 1945	Nederlandse rechtstaal
		Inleiding in de Nederlandse taalkunde

* Aangezien deze cursus al in het tweede semester aan de studenten aangeboden wordt, is het naast het Nederlands ook in alle talen van het consortium vertaald en dus in het Duits, Hongaars, Pools, Slowaaks en Tsjechisch beschikbaar.

De DCC-studie is volgens de website van het consortium opgezet als “*een internationale en praktijkgerichte opleiding: een goed alternatief voor de reguliere studie Nederlands!*” en heeft bepaalde bijzonderheden. Hiertoe behoort, dat de studenten naast hun bachelorscriptie rekening moeten houden met het verdedigen van een beroepsvoorbereidend project⁴⁶ en met het studeren aan een bij het consortium aangesloten buitenlandse universiteit. Hiervoor zijn Erasmus- en CEEPUS-beurzen beschikbaar. De studenten moeten binnen hun semester in het buitenland minstens 30 ECTS halen. Als ze aan al deze eisen voldoen, krijgen ze na drie jaar een bachelordiploma met een supplement. Voor de overzichtelijkheid bevat dit diploma-supplement naast een overzicht van alle cursussen, die de student heeft gevolgd, ook de zogenaamde DCC-examenregeling. Deze bevat met het oog op de verschillende manieren van cijfergeving, de omzetting van de cijfers uit verschillende landen zoals weergegeven in Tabel 11.3. Zo kunnen alle betrokkenen gemakkelijk nagaan wat de equivalenten van de in het buitenland behaalde resultaten zijn. Deze examenregeling is recentelijk geactualiseerd⁴⁷ en er is bovendien de volgende opmerking geplaatst: “*We willen hier ook nog eens erop wijzen dat **plagiaat** in werkstukken en dergelijke niet wordt getolereerd.*”

Tabel 11.3 DCC-examenregeling (overgenomen uit de website van het consortium)

	%	Hongarije	Oostenrijk	Polen	Slowakije	Tsjechië
gehaald	91 – 100	5	1	5.0	A	1
	81 – 90	4	2	4.5	B	2
	73 – 80	3	3	4.0	C	
	70 – 72	2		4	3.5	D
	66 – 70		1		5	3.0
60 – 65	1	5		2.0		Fx
niet gehaald	0 – 59	1	5	2.0	Fx	4 / 5

De studenten beginnen aan de studie zonder voorkennis van het Nederlands, nadat ze een toelatingsexamen hebben afgelegd, dat met de NVT-instelling-specifieke toelatingsexamens voor de studie Nederlands vergelijkbaar is. Daarna kunnen de studenten dankzij de flexibele opzet van de studie gebruik maken van de karakteristieken van hun studie, die op de consortium-website als volgt beschreven staan: “*een innovatief en interdisciplinair Joint Curriculum voor een bachelorstudie*”, gerealiseerd door “*een projectgroep van ervaren, dynamische en snel groeiende centra voor de studie van de Nederlandse taal en cultuur in Centraal-Europa*”, die beschikken over expertise op het gebied van “*curriculumontwikkeling, vertaalwetenschap, beschavingsgeschiedenis, imagologie, relaties tussen Oost- en West-Europa*,”

⁴⁶ De projecten worden door meerdere consortium-partners beoordeeld wat tot het waarborgen van een vergelijkbaar niveau van de studenten bijdraagt.

⁴⁷ De in Slowakije gehanteerde cijfergeving wordt voortaan ook aan de instellingen in Tsjechië toegepast.

technische en economische taal, terminologie, Europese literatuur en literatuurgeschiedenis in Europese context". Na het afronden van deze studie kunnen de studenten hun studie voortzetten in één van de masterstudies NVT in de regio. Door de vergelijkende aard van de DCC-studie (Oost-West), nadruk op de culturele identiteit van de consortium-landen en het vergroten van de meertaligheid van de studenten in de lokale talen tracht men de kansen van de studenten op de arbeidsmarkt te vergroten. Daardoor wordt ook "*de positie van de studie van de Nederlandse taal en cultuur in Centraal-Europa versterkt*" (ibid.).

11.2 Europees project NIFLAR (*Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research*)

Het NIFLAR-project is in 2009 en 2010 uitgevoerd dankzij de financiële ondersteuning door de EUROPESE COMMISSIE in het kader van het *Lifelong Learning Programme*. Het project is gecoördineerd door de Universiteit Utrecht; het samenwerkingsverband is gevormd door acht universiteiten en één adviesbureau, verspreid over Nederland, Spanje, Portugal, Tsjechië, Rusland en Chili. Daarnaast zijn er twee middelbare scholen in Nederland en twee in Spanje bij aangesloten. De projectpartners werken slechts bij de globale activiteiten direct met elkaar samen. De specifieke activiteiten voeren ze uit in taalclusters Nederlands, Portugees, Russisch en Spaans. Hierbij maken ze gebruik van ICT-omgevingen, namelijk videowebcommunicatie (ofwel *web-conferencing* genoemd, platform *Adobe Connect*) en binnen het cluster Spaans ook de virtuele werelden zoals *Second Life*. De nadruk ligt op synchrone communicatie tussen moedertaalsprekers en vreemde-taal leerders.

De gegevens over het ontstaan en functioneren van dit project ontleen wij aan eigen ervaringen, de website www.niflar.eu en aan twee recente artikelen geschreven door enkele leden van het NIFLAR-consortium. Beide artikelen gaan primair over het cluster Nederlands, met name over de motivatie van de deelnemende studenten en effecten van het project op hun prestaties. Deze bevindingen zijn in de meeste gevallen relevant ook voor de overige talen. Bovendien is één van de instellingen betrokken bij het cluster Nederlands van het NIFLAR-project onderzocht in het kader van ons curriculumonderzoek. Opgemerkt zij dat aan deze NVT-instelling ook het hierboven in 11.1 beschreven DCC-programma uitgevoerd wordt. Hetgeen aangeeft dat het bijhouden en implementeren van nieuwe ontwikkelingen op het NVT-gebied tot de karakteristieken van deze effectieve NVT-instelling behoort.

Het in het Nederlands geschreven artikel (Jauregi & Kříž 2010: 211–236) licht de activiteiten binnen het NIFLAR-cluster Nederlands toe die ook na de officiële afloop van het project in het jaar 2011 zijn voortgezet. Het in het Engels gepubliceerde artikel (Jauregi, De Graaf, Van den Bergh & Kříž 2011: 1–19) behandelt hoe interactie, die door middel van videowebcommunicatie tussen moedertaal- en niet-moedertaalsprekers van het Nederlands gerealiseerd wordt, de motivatie bij studenten kan verhogen. Daarnaast bevatten beide artikelen gedetailleerde informatie over de achtergronden van het NIFLAR-project, de theoretische aspecten van het gebruik van ICT-omgevingen respectievelijk van interculturele communicatie in het onderwijs, toelichting op het werken met sociale ICT-omgevingen, beschrijving van de

doelgroepen en hun reacties op het deelnemen aan het project. In het eerstgenoemde artikel staan bovendien specifieke voorbeelden van: een plan voor een interactiesessie⁴⁸, een transcriptie van een gedeelte van dit videofragment, dat als voorbeeld op de consortium-website te vinden is, een evaluatieschema voor de interactiesessies en een transcriptie van een voorbeeld van een posterpresentatie (zie bijlagen I, L tot en met M).

Bij het voorbereiden van de NIFLAR-activiteiten is uitgegaan van de gedachte dat interactie van de leerders van een vreemde taal met moedertaalsprekers heel gunstig kan zijn voor de taalontwikkeling van de leerders. Hierbij is naar een soort 'win – win' situatie gezocht, die voor beide groepen studenten uitdagend en zinvol is. Idealiter zou dit op de basis van het zogenaamde tandem-leren bewerkstelligd kunnen worden. Dat houdt in dat de student de ene keer de leerder van een vreemde taal is en de volgende keer als docent van een andere taal - het liefst zijn/haar moedertaal - optreedt.

Deze opzet is echter zeer moeilijk te realiseren. Net zoals in elke klas waar een vreemde taal geleerd wordt, is het lastig om voldoende (moedertaal)sprekers van de doeltaal te vinden, die bereid zijn om te communiceren. De communicatie dient bovendien zinvol te zijn. Hiernaast zijn er bijna-onoverkomelijke problemen van praktische aard. Naast de fysieke aanwezigheid van de leerders en docenten met alle logistieke en financiële gevolgen daarvan, hebben deze te maken bijvoorbeeld met het op elkaar afstemmen van de collegeroosters. Sommige van deze obstakels kunnen volgens de lerarenopleiders en onderzoekers, die de kern van het NIFLAR-consortium vormen, uit de weg worden geruimd door het opzetten van een project gericht op synchrone communicatie met behulp van de genoemde ICT-omgevingen. De studenten in verschillende landen kunnen namelijk vanuit hun eigen instelling of zelfs vanuit huis met elkaar communiceren.

Dit ideaal van het tandem-leren is alleen binnen NIFLAR-cluster Spaans ten dele gerealiseerd.⁴⁹ Binnen het NIFLAR-cluster Nederlands is het toepassen van een soortgelijke opzet onuitvoerbaar gebleken, want de Tsjechische leerders van het Nederlands hebben vanwege het ontbreken van de opleiding Tsjechisch aan de Nederlandse universiteit hun partners niets te bieden. Daarom is gekozen voor het inschakelen van een groep Nederlandse docenten-in-opleiding, die in het kader van hun tweejarige Educatieve Master gedurende tien weken de cursus *Language Education* volgen.

De NIFLAR-werkzaamheden zijn in deze cursus volledig geïntegreerd. De toekomstige docenten Nederlands, Engels, Spaans, Frans of Duits hebben onder begeleiding van hun docenten de interactietaken ontwikkeld, uitgevoerd en geanalyseerd. De Nederlandse docenten-in-opleiding vervullen de rol van de moedertaalsprekers van het Nederlands in de interacties met de Tsjechische studenten Nederlands. Voor de Tsjechische studenten zijn de interactiesessies en de overige NIFLAR-activiteiten

⁴⁸ In de bijlage J is een screenshot van deze specifieke interactiesessie te vinden, bijlage K bevat het woordweb dat tot de basis van deze NIFLAR taak behoort.

⁴⁹ Zo communiceren onder andere de Spaanse middelbare scholieren de ene keer met hun Nederlandse leeftijdgenoten in hun moedertaal en de andere keer in het Engels dat de Nederlandse scholieren over het algemeen beter beheersen.

een onderdeel van hun taalverwervingscursus in hun eerste of tweede studiejaar. Het streefniveau van deze cursussen is A2 (CEFR) respectievelijk B1 (CEFR). Tijdens de interactiesessies hebben de studenten één ofwel drie semesters van hun bachelor hoofdvakstudie Nederlands achter de rug. Voor beide groepen studenten zijn de NIFLAR-activiteiten verplicht onderdeel van hun studie.

Met deze opzet wordt geëxperimenteerd om de primaire ambitie van het NIFLAR-project te realiseren. In Jauregi & Kříž (2010: 212–213) staat deze ambitie beschreven als het vullen van “*lacunes in het huidige vreemde-talen-onderwijssysteem*” zoals die door uitkomsten van recente onderzoeksprojecten zijn aangewezen. Deze gebreken hebben te maken met het feit dat “*het niveau dat de leerders van een vreemde taal bereiken, nadat ze jarenlang taalcursussen hebben gevolgd, ontoereikend is om op internationaal niveau beroepsmatig adequaat te kunnen communiceren met sprekers van een andere taal*”. Op dezelfde plaats wijzen de auteurs de mogelijke oorzaken van deze situatie aan:

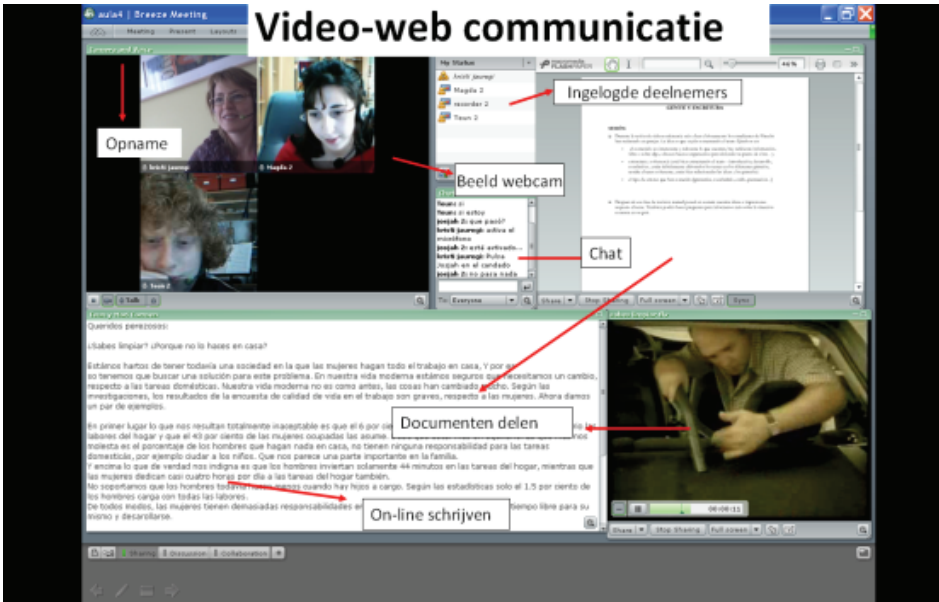
- de beperkte mogelijkheden om tijdens het leren van een vreemde taal voor de studenten in voldoende mate een adequaat taalaanbod in de doeltaal aan te bieden. Zo worden de Tsjechische studenten Nederlands buiten de school-situatie nauwelijks met de doeltaal geconfronteerd. In vergelijking met de studenten die het Nederlands als tweede taal - dus in de Lage Landen - leren, kunnen ze niet vaak en uitgebreid in de doeltaal communiceren. Dit heeft vanzelfsprekend invloed op het verloop van hun leerproces. Deze lacune kan met videowebcommunicatie enigszins worden opgevuld;
- de grote nadruk op grammatica en woordenschat in het complexe taalleerproces, waarbij vaak de “*pragmatische, sociale en interculturele aspecten van de taal als communicatiemiddel buiten beschouwing*” worden gelaten;
- de afwachtende houding ten aanzien van het gebruik van sociale en interactieve ICT-toepassingen. Huidige leerders besteden vaak heel wat uren per dag aan het werken met computers en worden wegens het massaal chatten, MSN'en, YouTube-video's bekijken/uploaden, bloggen of vanwege het veelvuldig gebruik van sociale netwerken als Hyves, Facebook of Ning, de ‘diginatives’ genoemd. In het onderwijs wordt met deze bij de leerders aanwezige expertise echter nauwelijks rekening gehouden of gebruik van gemaakt. In plaats van het leren voor hen aantrekkelijk te maken door meer gevarieerde inhoud in meer interactieve leervormen aan te bieden, kiezen de docenten nogal vaak de traditionele drilachtige oefeningen.

Tegen deze achtergrond is er binnen het consortium systematisch gezocht naar mogelijke oplossingen voor deze problemen door middel van het gebruik van ICT-omgevingen. Deze omgevingen dienen voor het bewerkstelligen van synchrone interactie op afstand en stellen geen bijzondere eisen aan de technische uitrusting van de deelnemers. Een goede computer met een betrouwbare internetverbinding met voldoende bandbreedte, webcam, headset en een adequate grafische kaart is voldoende.

In alle NIFLAR-clusters is als videowebomgeving de applicatie *Adobe Connect* toegepast (zie Figuur 11.1), die de gebruikers vele mogelijkheden biedt om met el-

kaar multimedial te communiceren. Twee of meer studenten kunnen elkaar niet alleen zien en horen, maar ze kunnen ook gezamenlijk aan een online tekst werken, verschillende teksten en audiovisuele documenten delen en deze ofwel mondeling of via de chat bespreken. Voor onderwijsdoeleinden is van groot belang, dat de hele interactiesessie opgenomen kan worden. Zo kunnen de deelnemende studenten en eventueel ook hun collega's en docenten de sessie opnieuw afspelen. Van het bekijken van de opnames kunnen alle NIFLAR-deelnemers veel leren om het leerproces effectiever te maken. Zo kunnen de docenten-in-opleiding op de sessies reflecteren en hypothesen vormen over hoe het leerproces nog effectiever gestuurd had kunnen worden. Ook voor de studenten is het bekijken van de opnames heel nuttig, want ze krijgen een kans om onderdelen van de sessie terug te zien, die bijvoorbeeld uitleg van nieuwe woorden respectievelijk grammaticale verschijnselen bevatten of over nabespreking van de huiswerktaken gaan. Ook de delen die de Tsjechische studenten Nederlands niet helemaal goed hebben begrepen, kunnen opnieuw afgespeeld worden. Zo kan worden voorkomen dat bijvoorbeeld het opgeven van een nieuwe opdracht voor de volgende sessie verkeerd wordt begrepen. Maar in de praktijk gaat het afspelen van de opnames nogal eens gepaard met technische problemen. Zo werken sommige virtuele ruimtes niet altijd even goed en is bij vele opnames het beeld en geluid niet gesynchroniseerd. Door vertragingen van het geluid ten opzichte van het beeld van enkele tot in sommige gevallen tientallen secondes, ontstaat vooral voor de leeders van de vreemde taal een verwarrende situatie. Desalniettemin blijven de leeders buitengewoon gemotiveerd en vinden ze het leren met behulp van de videowebcommunicatie nuttig, spannend en uitdagend. En bovendien leren ze er ook veel van wat te zien is aan hun prestaties in de vorm van onder andere het behalen van goede CNaVT-resultaten.

Figuur 11.1. Voorbeeld van de videowebomgeving – applicatie Adobe Connect (overgenomen uit Jauregi & Kříž 2010: 214).



Het uiteindelijke succes van het leerproces hangt echter in hoge mate af van de kwaliteit van de interactietaken en van de kwaliteit van de docenten-in-opleiding. Die hebben in het kader van het ontwikkelen van de interactietaken eerst in kleine groepen een serie onderwerpen gekozen en deze als basis voor hun leerplannen voor de afzonderlijke sessies gebruikt. In de meeste gevallen betreffen de goed werkende taken zaken die met het alledaagse leven van de studenten te maken hebben. Hierbij valt te denken aan onderwerpen als: de planning van de week, de tentamens, het studentenleven, de studentenkamer of de besteding van de vrije tijd. Vaak is er aandacht voor culturele elementen en een vergelijking van de gang van zaken in Nederland en in Tsjechië. Vanzelfsprekend eisen dergelijke taken naast de inspanning van de docenten-in-opleiding ook een degelijke voorbereiding van de leerders. Dit is onder andere het geval, wanneer de studenten in het kader van hun huiswerktaak informatie moeten achterhalen over de verschillen in het vieren van feesten (bijvoorbeeld het Kerstfeest, het Paasfeest of het Sinterklaasfeest) of over hun lievelingseten. Van de ingrediënten of hele maaltijden nemen de Tsjechische leerders van het Nederlands dan foto's en verwerken die samen met aanvullende informatie en vertaling van de benoemingen in het Nederlands in een powerpoint-presentatie. De presentatie die bovendien korte video's kan bevatten, moet voorafgaand aan de sessie in de virtuele kamer worden geüpload.

De meeste sessies zijn goed verlopen (zie Jauregi & Kříž 2010: 213–218). Na het bestuderen van studies over (a)synchrone communicatie is vanwege het beperkte aantal van deze studies besloten om aan NIFLAR een onderzoekslijn toe te voegen *“om te kunnen vaststellen of (en hoe) mondelinge synchrone communicatie met de nieuwe ICT-omgevingen het leerproces van een vreemde taal kan bevorderen en hoe deze middelen geïmplementeerd kunnen worden in het huidige vreemdetalencurriculum”* (Jauregi & Kříž 2010: 213). Als een belangrijk moment wordt gewezen op het delen en definiëren van de pedagogische doelstellingen voor alle instellingen die in verschillende landen met hun eigen achtergrond onderwijs- en onderzoeksactiviteiten ontplooiën. Er zijn criteria voor de interactietaken gedefinieerd, die in globale termen neerkomen op: de studenten met *“rijke (interculturele) input in de doeltaal”* confronteren, voor zinvol gebruik van de doeltaal zorgen, de mogelijkheden creëren om in *“een betekenisgeoriënteerd gesprek”* naast de taalvorm ook over de interculturele aspecten te reflecteren. *“Hiernaast moet de taak een duidelijk en relevant doel voor alle deelnemers inhouden, geschikt zijn voor het taalniveau van de leerders en samenwerking bevorderen aan de hand van een uitdagende taakprocedure, die de creatie van een (gezamenlijk) eindproduct stimuleert.”* (Jauregi & Kříž 2010: 216)

Elke serie interactiesessies bestaat uit een kennismakingsgesprek en drie inhoudelijke interactiesessies van 25 minuten. Naast deze kernactiviteiten zijn er nog overige NIFLAR-activiteiten. Hierbij hoort voor alle betrokkenen de voor de hand liggende noodzaak om het werken met de videowebomgeving zich eigen te maken. De docenten-in-opleiding moeten bovendien voorafgaand aan de sessies veel voorbereidende activiteiten uitvoeren. Zo houden de docenten-in-opleiding werkgroepsessies over: het ontwerpen van taken, CMC (*Computer Mediated Communication*), CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*) en over ICC (*Intercultural Communicative Competence*). Bovendien ontwikkelen de docenten-in-opleiding naast de taken ook een evaluatieschema voor interactiesessies⁵⁰ en een pre-/posttest. Na de sessies wordt vervolgens bij beide groepen veel aandacht besteed aan de evaluatie van de projectwerkzaamheden. Dit gebeurt enerzijds in de vorm van gestandaardiseerde NIFLAR-enquêtes en interviews en anderzijds door een serie bijzondere activiteiten binnen het cluster Nederlands.⁵¹ Tot deze activiteiten behoort ook de wekelijkse enquête uitgevoerd vanaf de tweede ronde van de NIFLAR-activiteiten onder de Tsjechische studenten (zie Bijlage O).⁵²

⁵⁰ Zie bijlage M voor de *“Evaluatieschema interactiesessie”*, die de docenten-in-opleiding hebben ontwikkeld, zodat ze tijdens het observeren van een interactiesessie, die door één medestudent van hun groep geleid wordt, een instrument hebben om de interactiesessie te beoordelen.

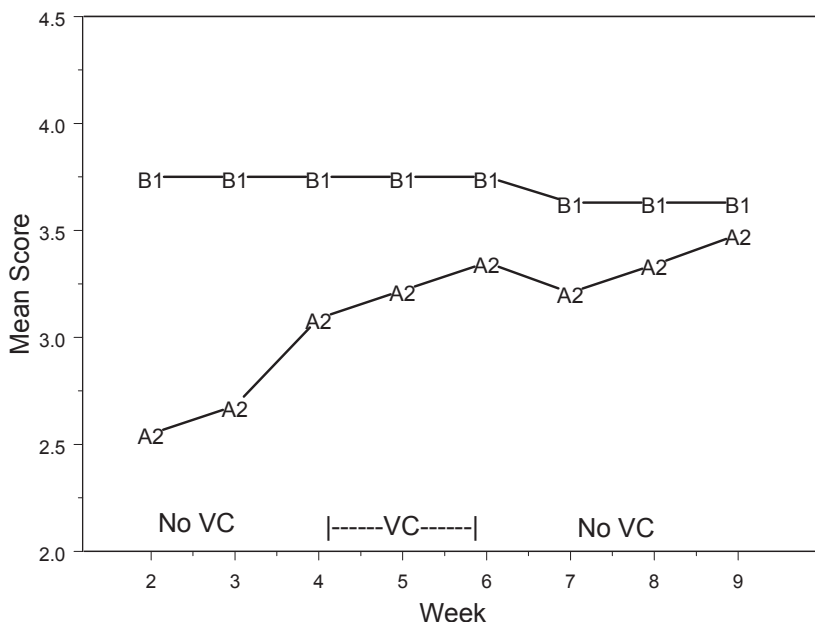
⁵¹ De Nederlandse docenten-in-opleiding analyseren de opnames van de interactiesessies en verwerken die in een werkstuk over het leerproces en de vorderingen van hun Tsjechische NIFLAR-partners. De Tsjechische studenten formuleren na afloop van de interactiesessies eigen stellingen in hun moedertaal over het verloop van de NIFLAR-activiteiten en ook over hun Nederlandse NIFLAR-partner.

⁵² In alle collegeweken van hun taalverwervingscursus reageren de studenten op stellingen over hun bereidheid om met een moedertaalspreker te communiceren (naast de leerdoelen betreft dit ook hun linguïstisch zelfvertrouwen en taalangst), hun houding ten opzichte van de cursus die ze volgen, en ten opzichte van de Nederlandse cultuur.

De mening van de studenten over de werking van de videowebcommunicatie in het onderwijs staat gedetailleerd besproken in Jauregi et al. (2011). Over het algemeen zijn de studenten op het A2-niveau (CEFR) er positiever over dan hun collega's op het B1-niveau, bij wie een minder sterk effect aangetoond kan worden. De voornaamste resultaten van dit onderzoek staan beschreven in Jauregi et al. (2011: 14–15) en worden opgesomd in de onderstaande alinea's.

Interactie met moedertaalsprekers heeft positief effect op de motivatie van de leerders van een vreemde taal. Dit is voornamelijk het geval bij de studenten op het lagere (A2-CEFR/beginners-)niveau. Bij hun collega's op het hogere (B1-CEFR/half-gevorderde) niveau, die reeds voor de tweede keer aan het NIFLAR-project deel hebben genomen, blijkt dit effect kleiner. Het zou echter nader onderzocht moeten worden of het effect van zo'n interactie via de ICT-omgeving (geleidelijk) vervaagt na de eerste ervaring, die als innovatief wordt ervaren. Nader onderzoek zou ook moeten aanwijzen in welke mate de motivatie en de veronderstelde groei in taalvaardigheid in relatie staat tot de groei in taalvaardigheid zoals gemeten door taalvaardigheidstesten (zie Figuur 11.2).

Figuur 11.2. Mean answers before, during and after the video-web communication for two groups of Czech students (Beginners (A2) and Intermediate (B1) students) on the question: 'My competence in the target language is sufficient to communicate with native speech partner(s)' (VC: Video-web communication). (overgenomen uit Jauregi et al. 2011: 10).



Meer algemeen blijkt uit de observaties, vragenlijsten en informele interviews met beide groepen studenten dat de interactiesessies een bijdrage hebben geleverd aan het leerproces, want de taken zijn als motiverend ervaren. Dit geldt voornamelijk voor de taken met een cultureel of speels element in zich. De deelnemers geven bovendien aan het gevoel te hebben dat ze veel hebben geleerd. De interacties hebben volgens hen plaatsgevonden in een goede sfeer, gekenmerkt door veel lachen, grapjes en positieve feedback van de docenten-in-opleiding. Vele deelnemers geven ook aan goede relatie te hebben; ze blijven in contact met elkaar via email of Skype en sommigen hebben elkaar zelfs reeds bezocht. De meesten geven aan dat ze met het deelnemen aan het project door zouden willen gaan.

Hiernaast heeft de studie een duidelijk verband aangewezen tussen de interactie van de leerders van een vreemde taal met de moedertaalsprekers en hun algemene bereidheid om te communiceren. Het blijft echter moeilijk te onderscheiden of dit met de interactie via de videowebomgeving te maken heeft of puur met het feit dat de leerders anders nauwelijks de gelegenheid krijgen om zinvol met een moedertaalspreker van hun doeltaal te communiceren. Anderzijds geven de studenten in hun feedback aan tevreden te zijn met de opbrengsten van de sessies, uitgevoerd via de videowebcommunicatieplatform.

Aangezien het in de meeste situaties wanneer er een vreemde taal geleerd wordt, moeilijk blijkt om intensieve en zinvolle interactie met moedertaalsprekers van de doeltaal te realiseren, biedt de videowebcommunicatie samen met de audio- en tekstgebaseerde synchrone en/of asynchrone ICT-middelen goede mogelijkheden om aan deze beperkingen het hoofd te bieden.

Wat de algemene conclusies van het werken met synchrone interactie door videowebcommunicatie betreft, staan de ervaringen van de eerste ronde uitgevoerd in 2009 binnen het NIFLAR-cluster Nederlands opgesomd in Jauregi & Kříž (2010: 231). Ook de tweede en de derde ronde van de NIFLAR-werkzaamheden, uitgevoerd in 2010 respectievelijk 2011, hebben het positieve effect op de leerders bevestigd. Iedereen is er over eens dat de Tsjechische studenten Nederlands veel baat hebben bij het toepassen van videowebcommunicatie. Dit is te zien aan het feit, dat de studenten vele nieuwe woorden leren, vloeiender spreken, zelfbewuster communiceren, extra gemotiveerd zijn en hun interculturele kennis en vaardigheden verbeteren. Anderzijds brengt de synchrone interactie bepaalde problemen voor de docenten met zich mee. De docent moet een gedetailleerde planning voor de interactiesessies maken en er over waken dat deze planning uitgevoerd wordt. Hierbij hoort ook het oplossen van problemen van verschillende aard, die variëren van afwezigheid van deelnemers vanwege bijvoorbeeld een treinvertraging tot een reeks problemen van technische aard. In overeenstemming met de wet van Murphy werken soms de voorafgeteste kamers in de videowebomgeving, de internetverbindingen, de computers of overige apparatuur niet meer optimaal tijdens de sessies. Naast veel echo of problemen met het geluid kan dit ook de plaatjes, presentaties en filmpjes betreffen, die de studenten hebben geupload. Zelfs nadat de sessies succesvol uitgevoerd zijn, kunnen er onverwachte tegenvallers zijn, wanneer de studenten bij het bekijken van de opname constateren, dat het beeld en het geluid asynchroon lopen. Hieruit blijkt

dat het toepassen van videowebcommunicatie veel meer inhoudt dan twee groepen studenten achter de computers zetten.

Ondanks genoemde moeilijkheden is synchrone communicatie tussen studenten van een vreemde taal en moedertaalsprekers van de bewuste doeltaal zeer de moeite waard. Aan de ene kant werkt het motiverend. Aan de andere kant is er beperkt bewijs (alleen voor het NIFLAR-cluster Spaans waar met drie groepen studenten is geëxperimenteerd⁵³) dat er een duidelijke extra leerwinst is in condities met videowebcommunicatie (zie Canto, Jauregi & Van den Bergh 2013: 105–121). Niet alleen rapporteren studenten dat ze er veel van geleerd hebben, maar ook volgens objectieve metingen van pre- en posttests blijken studenten na videowebcommunicatie meer geleerd te hebben dan studenten die alleen maar traditioneel onderwijs hebben gekregen. Deze conclusies worden gedeeltelijk bevestigd door het onderzoek van Van den Bovenkamp (2012). In zijn masterscriptie concludeert hij namelijk op basis van het analyseren van een steekproef van de NIFLAR-prestaties van tien studenten: de globale kwaliteit van de prestaties van de studenten is duidelijk toegenomen. Aan het einde praten ze beter dan aan het begin van de projectwerkzaamheden. Maar op onderdelen zoals ‘woordkennis’ of ‘grammatica’ kunnen er geen verschillen aangetoond worden. Wel geldt, dat er geen achteruitgang in de prestaties waargenomen is.

⁵³ *De eerste groep studenten heeft naast het reguliere onderwijs met videowebcommunicatie gewerkt, de tweede groep met Second Life. De studenten in de controlegroep hebben slechts het reguliere onderwijs gevolgd.*

BIJLAGEN

BIJLAGE A. THEMATISCHE TERMINOLOGIELIJST, ALFABETISCH GEORDEND NAAR CATEGORIE. VOOR DE OVERIGE AFKORTINGEN ZIE OVERZICHT VAN GEBRUIKTE AFKORTINGEN.

Categorie	Term (bronvermelding)	Beschrijving
ALTE	ALTE (CNaVT)	THE ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS IN EUROPE is een vereniging van instellingen, die taal toetsen en certificeren (zie http://www.alte.org)
CEFR of ERK in het Nederlands	CEFR (CNaVT)	COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE ofwel het GEMEENSCHAPPELIJK EUROPEES REFERENTIEKADER is ontwikkeld door de RAAD VAN EUROPA. Het instrument is bedoeld om taalkwalificaties te kunnen beschrijven en vergelijken (zie http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp). Sinds oktober 2013 kunnen docenten NVT dankzij de NEDERLANDSE TAALUNIE bij het bepalen van het taalniveau van hun studenten gebruik maken van de website www.erknederlands.org .
CNaVT	CNaVT	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (zie http://www.cnavt.org)
	CNaVT - EK	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal - Elementaire Kennis (gebruikt tot en met 2002)
	CNaVT - BK	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal - Basis-kennis (gebruikt tot en met 2002)
	CNaVT - UK	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal - Uitgebreide Kennis (gebruikt tot en met 2002)
	CNaVT - PTIT	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal - Profiel Informele en Toeristische Taalvaardigheid; dit profiel wordt gebruikt vanaf 2001 en komt globaal overeen met niveau A2 (CEFR)
	CNaVT - PMT	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal - Profiel Maatschappelijke Taalvaardigheid; dit profiel wordt gebruikt vanaf 2002 en komt globaal overeen met niveau B1 (CEFR)
	CNaVT - PPT	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal - Profiel Professionele Taalvaardigheid; dit profiel wordt gebruikt vanaf 2002 en komt globaal overeen met niveau B2 (CEFR)

	CNaVT - PPT	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal - Profiel Academische Taalvaardigheid; dit profiel wordt gebruikt vanaf 2002 en komt globaal met C1 (CEFR)
collegetypes	hoorcollege	Onder hoorcollege verstaan wij dat de docent een overwegend deel van het college een voordracht/lezing (meestal voor grote groepen studenten) houdt, die op het uitleggen van de leerstof gericht zijn. De studenten worden geacht deze actief te volgen en vaak ook notities te maken, zodat zij de verworven kennis later (met ondersteuning van de vakliteratuur en onder begeleiding van de docent) in het werkcollege in de praktijk kunnen toepassen.
	werkcollege	Onder werkcollege verstaan wij dat de studenten actief deelnemen aan door de docent opgedragen praktische opdrachten en besprekingen van verschillende soorten oefeningen.
Curriculum	‘macro’-niveau definitie curriculum (GWNT)	Onder ‘macro’-niveau definitie van het curriculum verstaan wij een onderwijsleerplan, waarin op landelijk niveau doelen, inhouden en organisatie van een schooltype geformuleerd zijn – zie paragraaf 3.2.
	‘meso’-niveau definitie curriculum (GWNT)	Onder ‘meso’-niveau definitie van het curriculum verstaan wij een schoolwerkplan, waarin een schoolteam zijn beslissingen over doelen, inhouden en organisatie beschrijft - zie paragraaf 3.2.
	‘micro’-niveau definitie curriculum (GWNT)	Onder ‘micro’-niveau definitie van het curriculum verstaan wij een systematisch geordende leerinhoud van een bepaald vak- of leergebied voor een bepaalde onderwijsperiode, vaak voorzien van aanwijzingen voor het gebruik van onderwijs- en leermiddelen; synoniem: onderwijsleerpakket - zie paragraaf 3.2.
	theoretische curriculum	Onder theoretisch curriculum verstaan wij het curriculum zoals het op papier staat, dat het theoretische kader vormt voor het <i>waargenomen curriculum</i> ; de schriftelijke tekst waarop de onderwijsactiviteiten gebaseerd zijn - zie paragraaf 3.2
	waargenomen curriculum	Onder waargenomen curriculum verstaan wij het curriculum zoals geobserveerd kon worden tijdens het locatieonderzoek aan de NVT-instelling - zie paragraaf 3.2

IVN	IVN (CNaVT)	Op http://www.ivnnl.com is informatie te vinden over activiteiten en publicaties van de INTERNATIONALE VERENIGING VOOR NEERLANDISTIEK (IVN). Ook is er een lijst te vinden van docenten in de Neerlandistiek aan extramurale universiteiten (binnen en buiten Europa).
	IVN	De INTERNATIONALE VERENIGING VOOR NEERLANDISTIEK (IVN), is een vereniging van docenten Neerlandistiek aan universiteiten buiten Nederland en Vlaanderen. De IVN heeft als belangrijkste doel het bevorderen van de universitaire Neerlandistiek buiten het Nederlandse taalgebied, de zogenaamde extramurale Neerlandistiek - zie paragraaf 2.1. Voor neerlandici 'extra muros' zijn goede contacten met hun vakgenoten, zowel van binnen als van buiten het Nederlandse taalgebied, onontbeerlijk. Voor hun onderwijs en onderzoek moeten ze regelmatig toegang hebben tot actuele informatie over wetenschappelijke, culturele en politieke ontwikkelingen in België en Nederland. De IVN is de extramurale docenten daarbij behulpzaam.
lesmateriaal	gatentekst	Met de term gatentekst wordt in dit onderzoek verwezen naar een tekst, die een transcriptie van een luisteroefening of van een liedje is en waarvan sommige woorden volgens functie of woordsoort weggelaten zijn en vervangen zijn door spaties. Het is dan de taak van de studenten om de weggelaten woorden in te vullen.
Lestype	klassikale les (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS 1997a)	In de klassikale les speelt de docent een centrale rol in de organisatie en sturing van het onderwijsleerproces. Zo'n les bestaat voornamelijk uit instructie, onderwijsleergesprekken en huiswerk bespreken.
	zelfwerkzaamheidsles (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS 1997a)	In de zelfwerkzaamheidsles werken de studenten, al dan niet in groepjes, zelfstandig aan (huiswerk)opdrachten of een project. De docent heeft een begeleidende rol.
	practicumles (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS 1997a)	In de practicumles werken de studenten zelfstandig met gebruik van concrete materialen en gereedschappen. De docent heeft een begeleidende rol.
Onderwijs Nederlands	NT-2	Wanneer buitenlandse studenten het Nederlands in de Lage Landen studeren, is er sprake van het studeren van Nederlands als tweede taal (NT-2) - zie ook paragraaf 2.1.

	NVT	Wanneer buitenlandse studenten het Nederlands buiten de Lage Landen studeren, is er sprake van het studeren van Nederlands als vreemde taal (NVT) - zie ook paragraaf 2.1.
DE NEDERLANDSE TAALUNIE	DE NEDERLANDSE TAALUNIE	De NEDERLANDSE TAALUNIE is een beleidsorganisatie, waarin Nederland, België en Suriname samenwerken op het gebied van de Nederlandse taal, taalonderwijs en letteren (zie http://taalunieversum.org/taalunie/wie_zijn_wij/)
	het Taalunieversum (CNaVT)	Het Taalunieversum (http://taalunieversum.org) is de website van de NEDERLANDSE TAALUNIE. Op deze website vindt u uitgebreide informatie over de Nederlandse taal, onderwijs en cultuur. Het Taalunieversum is bedoeld zowel voor docenten als voor scholieren, studenten en andere belangstellenden.
	Taaluniecentrum NVT	Het Taaluniecentrum NVT (http://www.taaluniecentrum-nvt.org/) bundelt net zoals het vroegere Steunpunt Nederlands als Vreemde Taal (http://snvt.hum.uva.nl/) bestaande kennis en expertise op het terrein van Nederlands als vreemde taal binnen en buiten het Nederlandse taalgebied. Het geeft ondersteuning bij het ontwikkelen van leermiddelen en leermethodes, bij deskundigheidsbevordering van docenten en bij onderzoek naar de didactiek van het Nederlands.
studiesoorten	bijvak-studie	Onder bijvakstudie verstaan wij dat de student een studie NVT naast een andere universitaire één- of twee-vak-studie (zijn/haar hoofdvak) volgt.
	hoofdvak-studie	Onder hoofdvakstudie verstaan wij dat de student naar de universiteit is gekomen om het NVT (in het kader van een één- of twee-vak-studie) te studeren.
	keuzevak-studie	Onder keuzevak verstaan wij dat de student een cursus Nederlands in het kader van het studeren van een ander hoofdvak (of andere hoofdvakken) volgt. Meestal is dit het geval in een latere fase van de studie.
tijdbesteding binnen het college	organisatie (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS 1997a)	De tijd nodig voor organisatie is de tijd nodig om het onderwijsproces goed te laten verlopen. Hieronder valt bijvoorbeeld schriftelijk huiswerk ophalen, huiswerk opgeven, huiswerk nakijken, veranderen van opstelling van de klas etc.

	niet-effectieve tijd (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS 1997a)	De niet-effectieve tijd is de tijd die direct noch indirect een bijdrage levert aan het leren van de studenten. Het verschil tussen de nominale tijd (45 of 50 minuten) en de andere drie categorieën. Hierbij hoort naast het te laat beginnen of te vroeg ophouden met het college, de orde herstellen en ook de tijd wanneer de studenten niet “geestelijk bij de les zijn”.
	klassikale instructie (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS 1997a) individueel werk of groepswork (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS 1997a)	De klassikale instructie is de tijd, waarin de docent aan het grootste deel van de klas lesgeeft. Bij het individueel werk of groepswork wordt de tijd gerekend, waarin het grootste deel van de klas voor zichzelf of in groepen werkzaam is en de docent hooguit de supervisie heeft. Hierbij hoort ook, als de docent instructie geeft aan een groepje studenten terwijl de overige studenten zelfstandig werken.
	instructie, general teaching episode (Huibregtse 2001)	De instructie ofwel general teaching episode is de tijd, waarin vak-inhoud centraal staat en de hele klas daarbij betrokken wordt. Hierbij valt te denken aan het bespreken van een huiswerktaak, het presenteren van een nieuw onderwerp of een onderwijsleergesprek.
	zelfwerkzaamheid, study episode (Huibregtse 2001)	De zelfwerkzaamheid of study episode is de tijd, waarin de studenten n kleine groepjes of individueel aan een opdracht werken.
doelgroep	doelgroepgebied, doelgroepregio	De begrippen doelgroepregio en doelgroepgebied worden in dit onderzoek gebruikt voor Centraal-Europa. Met Centraal-Europa wordt verwezen naar de landen van het CEEPUS-akkoord. Voor een overzicht van de landen aangesloten bij CENTRAL EUROPEAN EXCHANGE PROGRAMME FOR UNIVERSITY STUDIES zie paragraaf 1.
Nederlands	extramurale Neer- landistiek	Neerlandistiek “buiten de muren” wil zeggen buiten Nederland en Vlaanderen - zie paragraaf 2.1.
	intramurale Neerlan- distiek	Neerlandistiek “binnen de muren” wil zeggen buiten Nederland en Vlaanderen - zie paragraaf 2.1.
	doeltaal doeltaalvaardigheid	het Nederlands de luister-, lees-, schrijf- en spreekvaardigheid in het Nederlands
	competentie, compe- tence, taalvermogen (GWNT)	kennis die de taalgebruiker van een taal heeft en die hem in staat stelt op correcte wijze en in een situatie passende zinnen te vormen en te begrijpen volgens de bedoeling; antoniem van performance

	performance (GWNT)	het actuele gebruik van de taal; antoniem van competentie
randvoorwaarden	randvoorwaarden met invloed op de didactische aanpak	Bij randvoorwaarden met mogelijke invloed op de didactische aanpak wordt in dit onderzoek verwezen naar elementen die direct en indirect invloed kunnen hebben op de kwaliteit van de didactische aanpak van de docent. Dit betreft: onderwijsruimte, technische middelen, rooster-technische aspecten en de overige randvoorwaarden - zie bijlage D.
taxonomie didactisch handelen	indicator, kwaliteitskenmerk	Met de term indicator ofwel kwaliteitskenmerk wordt in dit onderzoek verwezen naar een onderdeel van het college, dat op zichzelf één geheel vormt en/of over één leerstof gaat – zie paragraaf 3.3 en bijlage F.
taalgebruik in de les	doeltaal moedertaal voertaal	Met de term doeltaal wordt in dit onderzoek naar het Nederlands verwezen. De term moedertaal wordt in dit onderzoek gebruikt voor de moedertaal van de studenten, die in de meeste gevallen met de officiële taal van het land overeenkomstig is waar zich de NVT-instelling bevindt. De term voertaal wordt in dit onderzoek gebruikt voor de taal, waarin de docent de instructie vóór en ook tijdens de specifieke opdrachten geeft.

BIJLAGE B. VRAGENLIJST GESTUURD NAAR DE GEKOZEN INSTELLINGEN VOORAFGAAND AAN HET LOCATIEONDERZOEK

Toelichting: Deze vragenlijst gaat over de studenten in het 1^o studiejaar Nederlands in het academisch jaar 2001–2002.

Instructie: Indien deze bepaalde doelgroep **niet van toepassing** is voor het beschrijven van het door uw instelling aangeboden curriculum Nederlands, verzoeken wij u vriendelijk een andere groep te kiezen die zoveel mogelijk overeenkomt met een groep die zonder voorkennis aan de studie Nederlands begint. Wilt u uw keuze kort verantwoorden in de sectie Eigen opmerkingen onder vermelding van de code B aan het slot van de specifieke vragenlijst?

A CONTACTGEGEVENS:

1 Naam docent - coördinator van deze vragenlijst

Indien andere docenten hebben bijgedragen aan het invullen van deze vragenlijst, graag ook hun naam en functie.

Functie: _____

Functie: _____

Functie: _____

Functie: _____

Functie: _____

Functie: _____

Functie: _____

Functie: _____

2 Universiteit waar u doceert:

3 Stad en land:

4 Contact adres:

5 Tel. en/of fax:

6 E-mail:

B BESCHRIJVING DOELGROEP:

Toelichting: De specificatie van de doelgroep is in het bovenste kader te vinden.

Instructie: Voor vraag 3.5 en 3.6 geldt: indien u niet beschikt over deze gegevens, kunt u hier een **X** zetten. Indien u daarover niet zeker bent, graag een ? achter het aantal invullen.

1 Aantal studenten in het 1^e studiejaar Nederlands? _____

2 Welke moedertaal(-talen) spreken de studenten in de bewuste doelgroep? _____, _____, _____

3 **Hoeveel van deze studenten ...**

3.1 ... zijn hoofdvak-studenten? _____
 Toelichting: Onder hoofdvak-studie verstaan wij dat de student naar de universiteit is gekomen om het Nederlands (in het kader van een één- of twee- vak-studie) te studeren.

3.2 ... zijn bijvak-studenten? _____
 Toelichting: Onder bijvak-studie verstaan wij dat de student een studie Nederlands naast een andere universitaire één- of twee-vak-studie studie (zijn/haar hoofdvak/ken) volgt.

3.3 ... zijn keuzevak-studenten? _____
 Toelichting: Onder keuzevak verstaan wij dat de student (een cursus) Nederlands in het kader van het studeren van een ander hoofdvak (of andere hoofdvakken) volgt. Meestal is dit het geval in latere fasen van de studie.

3.4 ... volgen een andere studie dan beschreven in 3.1 - 3.3? _____
 Invulinstructie: Indien dit van toepassing, wilt u dit soort studie kort toelichten in de sectie Eigen opmerkingen onder vermelding van de code B3.4?

3.5 ... volgen nog een andere universitaire studie, naast de één- of twee-vak-studie Nederlands? _____
 Toelichting: Studenten die naast hun studie Nederlands nog een andere studie zoals bijv. rechten volgen.

3.6 ... zijn met de universitaire studie Nederlands direct na de middelbare school begonnen? _____

3.7 ... volgen een één-vak-studie? _____

3.8 ... bereiken uw inziens aan het eind van het 1^e studiejaar Nederlands het *Certificaat Nederlands als Vreemde taal – Elementaire Kennis* (of een vergelijkbaar) niveau? _____

4 Toelatingsprocedures/Toelatingscriteria

4.1 Vindt er een toelatingsexamen plaats?

JA – NEE

4.1.1 Indien **NEE**, welke toelatingsprocedures worden dan gebruikt? _____

4.1.2 Indien JA, beantwoord a.u.b. de volgende vraag en geef aan op welke wijze het examen is afgenomen en in welke taal.
 (M: moedertaal; T: tussentaal (bijv. Engels/Duits); D: doeltaal (Nederlands)) (Meer dan één antwoord is mogelijk.)

Welke onderdelen zijn getoetst?	manier van examineren	taal
<input type="radio"/> Realia/Kennis van land en volk	<input type="radio"/> schriftelijk	M – T – D
<input type="radio"/> Literatuurkennis (algemeen/Nederlands)	<input type="radio"/> schriftelijk	M – T – D
<input type="radio"/> Voorkennis Nederlands	<input type="radio"/> schriftelijk	M – T – D
<input type="radio"/> Motivatie voor de studie Nederlands	<input type="radio"/> schriftelijk	M – T – D
<input type="radio"/> Andere: _____	<input type="radio"/> schriftelijk	M – T – D
	<input type="radio"/> schriftelijk	M – T – D

5 Algemene structuur van het 1^o studiejaar Nederlands.

5.1 Wat is het totale aantal docenten Nederlands dat bij het onderwijs aan studenten uit deze doelgroep is betrokken? _____

Toelichting: Betrek in uw antwoord a.u.b. alle docenten die betrokken zijn bij verplichte, vrijwillige, hoor-, of werkcolleges Nederlands.

5.2 Hoeveel docenten Nederlands van de bovenstaande groep zijn moedertaalsprekers van het Nederlands? _____

5.3 Hoeveel lesuren besteedt u ongeveer per maand aan elk van de onderstaande vaardigheden of praktijkonderdelen? _____

Instructie: Vult u deze tabel a.u.b. in voor het curriculum van de studenten in het 1^o jaar Nederlands dat opleidt tot het CNavT-EK niveau. Omcirkel het aantal lesuren per maand in het begin, midden en einde van het academische jaar.

Vaardigheid of praktijkonderdeel	Aantal lesuren per maand in het:		
	<u>begin</u> van het academische jaar	<u>midden</u> van het academische jaar	<u>einde</u> van het academische jaar
uitspraak oefeningen, fonetiek en fonologie	0 1-4 5->	0 1-4 5->	0 1-4 5->
oefeningen in de spelling	0 1-4 5->	0 1-4 5->	0 1-4 5->

oefeningen ter uitbreiding van de woordenschat	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
luisteroefeningen	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
werken met muziek/liedjes	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
dramatische expressie/werkvormen	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
taalbeschouwing/grammatica	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
literatuurtheorie, literatuurgeschiedenis	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
reëlia/kennis van land en volk	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
lezen van verhalende teksten	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
lezen van zakelijke teksten	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
spreekbeurten, sprekoefeningen, spreekbeurten	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
discussieren, groepsgesprekken	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
schrijven van verhalende teksten	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
schrijven van zakelijke teksten	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
vertalen VAN <u>Nederlands</u> NAAR <u>moedertaal</u>	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
tolken VAN <u>Nederlands</u> NAAR <u>moedertaal</u>	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
vertalen VAN <u>moedertaal</u> NAAR <u>Nederlands</u>	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
tolken VAN <u>moedertaal</u> NAAR <u>Nederlands</u>	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
Diversen: _____	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
_____	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->
_____	0	1-4	5->	0	1-4	5->	0	1-4	5->

6 Belasting van de doelgroep studenten in het algemeen.

Instructie: Voor vraag 6.4 geldt: Vult u a.u.b. het aantal in volgens het jaarverdelingsstelsel zoals het aan uw opleiding gebruikelijk is. (Zie 6.1) Voor vraag 6.4 – 6.6 geldt: vul a.u.b. in voor de studenten die voor het CNAVT-EK opgeleidt worden.

- 6.1 Academisch jaar verdeeld in ... O 2 semesters O 3 trimesters O anders _____
 6.2 Aantal weken in het academische jaar ... collegeweken _____ examenweken _____
 6.3 Lengte contactuur (in minuten) ... _____

- 6.4 Aantal contacturen Nederlands per week ... semester I _____ semester II _____
 trimester I _____ trimester II _____ trimester III _____
 anders _____
- 6.4.1 Aantal contacturen verplichte vakken per week? _____
 6.4.1.1 Hiervan _____ hoorcolleges en _____ werkcolleges.
- 6.5 Wat is uw schatting van het aantal uren per week dat een gemiddelde student aan de voorbereiding van de contacturen moet besteden? _____ uren per week
- 6.6 Indien een andere studie van toepassing is (bijv. een tweede hoofdvak), hoeveel contacturen per week vergt de studie dan ongeveer? _____ uren per week
- 7 Doelstellingen van het taalverwervingsproces in het 1^o studiejaar Nederlands.
 Omcirkel a.u.b. de lettercodes voor de doelstellingen in het 1^o jaar curriculum Nederlands (dat voor het CNAVt-EK niveau opleidt) om de prioriteit aan te duiden. (P: primair; S: secundair; T: tertiair; N: niet van toepassing)
- 7.1 Kennismaking met de doeltaal (Nederlands) P S T N
- 7.2 In staat zijn om colleges in de doeltaal te volgen P S T N
- 7.3 Voor het examen *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal* te slagen
- 7.3.1 Welke niveaus? P S T N
- 7.3.1.1 Elementaire Kennis (EK) P S T N
- 7.3.1.2 Basiskennis (BK) P S T N
- 7.3.1.3 Uitgebreide Kennis (UK) P S T N
- 7.3.2 Welke vaardigheden op het *Elementaire Kennis* niveau? P S T N
- 7.3.2.1 Luistervaardigheid P S T N
- 7.3.2.2 Leesvaardigheid P S T N
- 7.3.2.3 Schrijfvaardigheid P S T N
- 7.3.2.4 Spreekvaardigheid P S T N
- 7.3.2 Welke profielen? P S T N
- 7.3.3.1 Profiel Toeristische en Informele Taalvaardigheid (PTIT) P S T N
- 7.3.3.2 Profiel Maatschappelijke Taalvaardigheid (PMT) P S T N
- 7.3.3.3 Profiel Professionele Taalvaardigheid (PPT) P S T N

7.3.3.4 Profiel Academische Taalvaardigheid (PAT)															
7.4	Grammatica van de doeltaal (Nederlands) te beheersen	P	S	T								N			
7.5	In staat zijn om in de doeltaal (Nederlands) te kunnen:	P	S	T								N			
	7.5.1 Lezen	P	S	T								N			
	7.5.2 Luisteren	P	S	T								N			
	7.5.3 Schrijven	P	S	T								N			
	7.5.4 Spreken	P	S	T								N			
	7.5.5 vrije keuze _____	P	S	T								N			
	_____	P	S	T								N			
7.6	In staat zijn om:														
	7.6.1 te vertalen VAN Nederlands NAAR <u>moedertaal</u>	P	S	T								N			
	7.6.2 te vertalen VAN <u>moedertaal</u> NAAR Nederlands	P	S	T								N			
	7.6.3 te tolken VAN Nederlands NAAR <u>moedertaal</u>	P	S	T								N			
	7.6.4 te tolken VAN <u>moedertaal</u> NAAR Nederlands	P	S	T								N			
	7.6.5 Andere vertaal-/tolkwerkzaamheden te verrichten _____	P	S	T								N			
7.7	Welke doelstellingen mist u in de bovenstaande lijst (7.1 – 7.6)? (Vrijlaten a.u.b. indien niet van toepassing)														
	7.7.1 Primair: _____														
	7.7.2 Secundair: _____														
	7.7.3 Tertiair: _____														
8 Wilft u op de hoogte gehouden worden over de (eind)resultaten van dit onderzoek?															
											O	JA	-	O	NEE

1 Deze vragen betreffen het vak: 'INLEIDING TOT DE STUDIE NEDERLANDS' (of een vergelijkbaar vak)

- 1.1 Hoeveel studieweken duurt de 'INLEIDING TOT DE STUDIE NEDERLANDS'? _____
- 1.2 Hoeveel contacturen bevat dit vak in totaal? _____ Zijn ze verplicht? JA – NEE
- 1.3 Wat is de primaire doelstelling? _____
- 1.4 Wat is de percentuele verhouding hoorcollege – werkcollege? _____ % - _____ %
- 1.5 Wordt dit vak door de hele doelgroep gevolgd? JA – NEE
 - 1.5.1 Indien NEE, aan de hand van welke criteria wordt de doelgroep gesplitst?
 - (100 % = uitsluitend aan de hand van deze; 0 % = niet van toepassing)
 - 1.5.1.1 Voorkennis Nederlands? _____ %
 - 1.5.1.2 Prestaties van de studenten? _____ %
 - 1.5.1.3 Werktempo van de studenten? _____ %
 - 1.5.1.4 Anders? _____ %
- 1.6 Welk percentage van de contacturen wordt in dit vak helemaal door een *moedertaalspreker Nederlands* gegeven? _____ %
- 1.7 Wat is het percentage in het gebruik van de doeltaal (D = Nederlands), moedertaal (M) en evt. een tussentaal (T - bijv. Engels, Duits) in:
 - 1.7.1 instructies van de docent? D _____ % - M _____ % - T _____ %
 - 1.7.2 maken van de opdrachten door studenten? D _____ % - M _____ % - T _____ %
- 1.8 Maakt u in dit vak gebruik van een bepaalde methode/leerboek (van bepaalde methodes/leerboeken)? JA – NEE

Invulinstructie: Zo JA, geeft u a.u.b. naast de titel ook uw keuzemotieven en omcirkel de lettercodes (P: primair; S: secundair; T: tertiair) om de prioriteit in dit vak aan te duiden.

Titel methode/leerboek	Uw keuzemotief (keuzemotieven)	P	S	T
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

1.9 Interactie (student(en) < - > docent) in een typisch contactuur in dit vak. (Hoeft niet tot 100 % op te tellen.)

- 1.9.1 Wat is het percentage spreektijd van de docent? _____ %
- 1.9.2 Wat is het gemiddelde percentage spreektijd van de studenten? _____ %

1.10 Hoe vaak maakt u in uw onderwijspraktijk gebruik van _____ ?

Invalijstructie:	1: nooit/zelden;	2: soms;	3: regelmatig;	4: (vrijwel) altijd	
1.10.1	... eigen materiaal	1	2	3	4
1.10.2	... audio-cassette-/CD-opnames	1	2	3	4
1.10.3	... taalprogramma's op de computer	1	2	3	4
1.10.4	... computer met internet	1	2	3	4
1.10.5	... computer-projectie (zgn. Beamer-/Power-point)	1	2	3	4
1.10.6	... video / film	1	2	3	4
1.10.7	... dia-/overhead-projector	1	2	3	4
1.10.8	... andere media? _____	1	2	3	4
	_____	1	2	3	4
	_____	1	2	3	4

1.11 Onderwijsruimte. Wat is de karakteristiek van de onderwijsruimte waar u dit vak geeft? Deze ruimte is ...

- 1.11.1 ... in het bezit van onze vakgroep (d.w.z. wordt niet gedeeld met andere vakgroepen) JA NEE
- 1.11.2 ... ingericht in Nederlandse/Vlaamse stijl JA NEE
- 1.11.3 ... groot genoeg (Er zijn _____ zitplaatsen.) JA NEE
- 1.11.4 ... stil/rustig genoeg JA NEE
- 1.11.5 ... warm genoeg JA NEE
- 1.11.6 ... voorzien van genoeg licht JA NEE
- 1.11.7 ... voorzien van computers (met internet aansluiting) JA NEE
- 1.11.8 ... niet te ver van mijn kantoor JA NEE
- 1.11.9 ... anders _____ JA NEE

1.12 Feedback. Van welke feedback is er sprake in dit vak?

- 1.12.1 ... docent -> student(en) GEEN INDIRECT DIRECT
- 1.12.2 ... student -> student(en) GEEN INDIRECT DIRECT

1.13 Evaluatie van de kennis en vaardigheden van de studenten in dit vak ...

- 1.13.1 ... gebeurt aan de hand van ... schriftelijke toetsresultaten mondelinge toetsresultaten
- 1.13.2 ... vindt plaats: tijdens de cursus na afloop van de cursus

DANK U WEL!

2 Deze vragen betreffen het vak: 'TAALVERWERVINGSLES NEDERLANDS' (of een vergelijkbaar vak)

- 2.1 Hoeveel studieweken duurt de 'TAALVERWERVINGSLES NEDERLANDS'? _____
- 2.2 Hoeveel contacturen bevat dit vak in totaal? _____ Zijn ze verplicht? JA – NEE
- 2.3 Wat is de primaire doelstelling? _____
- 2.4 Wat is de percentuele verhouding hoorcollege – werkcollege? _____ % - _____ %
- 2.5 Wordt dit vak door de hele doelgroep gevolgd? JA – NEE

2.5.1 Indien NEE, aan de hand van welke criteria wordt de doelgroep gesplitst?

(100 % = uitsluitend aan de hand van deze; 0 % = niet van toepassing)

- 2.5.1.1 Voorkennis Nederlands? _____ %
- 2.5.1.2 Prestaties van de studenten? _____ %
- 2.5.1.3 Werktempo van de studenten? _____ %
- 2.5.1.4 Anders? _____ %

2.6 Welk percentage van de contacturen wordt in dit vak helemaal door een *moedertaalspreker Nederlands* gegeven? _____ %

2.7 Wat is het percentage in het gebruik van de doeltaal (D = Nederlands), moedertaal (M) en evt. een tussentaal (T - bijv. Engels, Duits) in:
 2.7.1 instructies van de docent? D _____ % - M _____ % - T _____ %
 2.7.2 maken van de opdrachten door studenten? D _____ % - M _____ % - T _____ %

2.8 Maakt u in dit vak gebruik van een bepaalde methode/leerboek (van bepaalde methodes/leerboeken)? JA – NEE

Invalinstructie: Zo JA, geeft u a.u.b. naast de titel ook uw keuzemotieven en omcirkel de lettercodes (P: primair; S: secundair; T: tertiair) om de prioriteit in dit vak aan te duiden.

Titel methode/leerboek	Uw keuzemotief (keuzemotieven)	P	S	T
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

2.9 Interactie (student(en) < - > docent) in een typisch contactuur in dit vak. (Hoeft niet tot 100 % op te tellen.)

- 2.9.1 Wat is het percentage spreekijd van de docent? _____ %
- 2.9.2 Wat is het gemiddelde percentage spreekijd van de studenten? _____ %

2.10 Hoe vaak maakt u in uw onderwijspraktijk gebruik van _____ ?

Invulinstructie: 1: noot/zelden; 2: soms; 3: regelmatig; 4: (vrijwel) altijd				
	1	2	3	4
2.10.1 ... eigen materiaal	1	2	3	4
2.10.2 ... audio-cassette-/CD-opnames	1	2	3	4
2.10.3 ... taalprogramma's op de computer	1	2	3	4
2.10.4 ... computer met internet	1	2	3	4
2.10.5 ... computer-projectie (zgn. Beamer-Power-point)	1	2	3	4
2.10.6 ... video / film	1	2	3	4
2.10.7 ... dia-/overhead-projector	1	2	3	4
2.10.8 ... andere media? _____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4

2.11 Onderwijsruimte. Wat is de karakteristiek van de onderwijsruimte waar u dit vak geeft? Deze ruimte is ...

- 2.11.1 ... in het bezit van onze vakgroep (d.w.z. wordt niet gedeeld met andere vakgroepen) JA NEE
- 2.11.2 ... ingericht in Nederlandse/Vlaamse stijl JA NEE
- 2.11.3 ... groot genoeg (Er zijn _____ zitplaatsen.) JA NEE
- 2.11.4 ... stil/rustig genoeg JA NEE
- 2.11.5 ... warm genoeg JA NEE
- 2.11.6 ... voorzien van genoeg licht JA NEE
- 2.11.7 ... voorzien van computers (met internet aansluiting) JA NEE
- 2.11.8 ... niet te ver van mijn kantoor JA NEE
- 2.11.9 ... anders _____ JA NEE

2.12 Feedback. Van welke feedback is er sprake in dit vak?

- 2.12.1 ... docent -> student(en) GEEN INDIRECT DIRECT
- 2.12.2 ... student -> student(en) GEEN INDIRECT DIRECT

2.13 Evaluatie van de kennis en vaardigheden van de studenten in dit vak ...

- 2.13.1 ... gebeurt aan de hand van ... schriftelijke toetsresultaten mondelinge toetsresultaten
- 2.13.2 ... vindt plaats: tijdens de cursus na afloop van de cursus

DANK U WEL!

3 Deze vragen betreffen het vak: 'GRAMMATICA VAN HET NEDERLANDS' (of een vergelijkbaar vak)

- 3.1 Hoeveel studieweken duurt de 'GRAMMATICA VAN HET NEDERLANDS'? _____
- 3.2 Hoeveel contacturen bevat dit vak in totaal? _____ Zijn ze verplicht? JA – NEE
- 3.3 Wat is de primaire doelstelling? _____
- 3.4 Wat is de percentuele verhouding hoorcollege – werkcollege? _____ % - _____ %
- 3.5 Wordt dit vak door de hele doelgroep gevolgd? JA – NEE
 - 3.5.1 Indien **NEE**, aan de hand van welke criteria wordt de doelgroep gesplitst?
 - (100 % = uitsluitend aan de hand van deze; 0 % = niet van toepassing)
 - 3.5.1.1 Voor kennis Nederlands? _____ %
 - 3.5.1.2 Prestaties van de studenten? _____ %
 - 3.5.1.3 Werktempo van de studenten? _____ %
 - 3.5.1.4 Andere? _____ %
- 3.6 Welk percentage van de contacturen wordt in dit vak helemaal door een *moedertaalspreker Nederlands* gegeven? _____ %
- 3.7 Wat is het percentage in het gebruik van de doeltaal (D = Nederlands), moedertaal (M) en evt. een tussentaal (T - bijv. Engels, Duits) in:
 - 3.7.1 instructies van de docent? D _____ % - M _____ % - T _____ %
 - 3.7.2 maken van de opdrachten door studenten? D _____ % - M _____ % - T _____ %
- 3.8 Maakt u in dit vak gebruik van een bepaalde methode/leerboek (van bepaalde methodes/leerboeken)? JA – NEE

Instructie: Zo JA, geeft u a.u.b. naast de titel ook uw keuzemotieven en omcirkel de lettercodes (P: primair; S: secundair; T: tertiair) om de prioriteit in dit vak aan te duiden.

Titel methode/leerboek	Uw keuzemotief (keuzemotieven)	P	S	T
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

- 3.9 Interactie (student(en) < -> docent) in een typisch contactuur in dit vak. (Hoeft niet tot 100 % op te tellen.)
 - 3.9.1 Wat is het percentage spreekijd van de docent? _____ %
 - 3.9.2 Wat is het gemiddelde percentage spreekijd van de studenten? _____ %
- 3.10 Hoe vaak maakt u in uw onderwijspraktijk gebruik van _____ ? _____ %

Invulinstructie: 1: nooit/zelden; 2: soms; 3: regelmatig; 4: (vrijwel) altijd					
3.10.1	... eigen materiaal	1	2	3	4
3.10.2	... audio-cassette-/CD-opnames	1	2	3	4
3.10.3	... taalprogramma's op de computer	1	2	3	4
3.10.4	... computer met internet	1	2	3	4
3.10.5	... computer-projectie (zgn. Beamer-Power-point)	1	2	3	4
3.10.6	... video / film	1	2	3	4
3.10.7	... dia-/overhead-projector	1	2	3	4
3.10.8	... andere media? _____	1	2	3	4
	_____	1	2	3	4
	_____	1	2	3	4

3.11 Onderwijsruimte. Wat is de karakteristiek van de onderwijsruimte waar u dit vak geeft? Deze ruimte is ...

- 3.11.1 ... in het bezit van onze vakgroep (d.w.z. wordt niet gedeeld met andere vakgroepen) JA NEE
- 3.11.2 ... ingericht in Nederlandse/Vlaamse stijl JA NEE
- 3.11.3 ... groot genoeg (Er zijn _____ zitplaatsen.) JA NEE
- 3.11.4 ... stil/rustig genoeg JA NEE
- 3.11.5 ... warm genoeg JA NEE
- 3.11.6 ... voorzien van genoeg licht JA NEE
- 3.11.7 ... voorzien van computers (met internet aansluiting) JA NEE
- 3.11.8 ... niet te ver van mijn kantoor JA NEE
- 3.11.9 ... anders _____ JA NEE

3.12 Feedback. Van welke feedback is er sprake in dit vak? _____

- 3.12.1 ... docent -> student(en) GEEN INDIRECT DIRECT
- 3.12.2 ... student -> student(en) GEEN INDIRECT DIRECT

3.13 Evaluatie van de kennis en vaardigheden van de studenten in dit vak ...

- 3.13.1 ... gebeurt aan de hand van ... schriftelijke toetsresultaten mondelinge toetsresultaten
- 3.13.2 ... vindt plaats: tijdens de cursus na afloop van de cursus

DANK U WEL!

4 Deze vragen betreffen het vak: 'CONVERSATIE' (of een vergelijkbaar vak)

- 4.1 Hoeveel studieweken duurt de 'CONVERSATIE'? _____ Zijn ze verplicht? JA – NEE
- 4.2 Hoeveel contacturen bevat dit vak in totaal? _____
- 4.3 Wat is de primaire doelstelling? _____
- 4.4 Wat is de percentage verhouding hoorcollege - werkcollege? _____ % - _____ %
- 4.5 Wordt dit vak door de hele doelgroep gevolgd? JA – NEE
- 4.5.1 Indien NEE, aan de hand van welke criteria wordt de doelgroep gesplitst?
 (100 % = uitsluitend aan de hand van deze; 0 % = niet van toepassing)
- 4.5.1.1 Voorkennis Nederlands? _____ %
 - 4.5.1.2 Prestaties van de studenten? _____ %
 - 4.5.1.3 Werktempo van de studenten? _____ %
 - 4.5.1.4 Andere? _____ %

4.6 Welk percentage van de contacturen wordt in dit vak helemaal door een *moedertaalspreker Nederlands* gegeven? _____ %

4.7 Wat is het percentage in het gebruik van de doeltaal (D = Nederlands), moedertaal (M) en evt. een tussentaal (T - bijv. Engels, Duits) in:
 4.7.1 instructies van de docent? D _____ % - M _____ % - T _____ %
 4.7.2 maken van de opdrachten door studenten? D _____ % - M _____ % - T _____ %

4.8 Maakt u in dit vak gebruik van een bepaalde methode/leerboek (van bepaalde methodes/leerboeken)? JA – NEE

Instructie: Zo JA, geeft u a.u.b. naast de titel ook uw keuzemotieven en omcirkel de lettercodes (P: primair; S: secundair; T: tertiair) om de prioriteit in dit vak aan te duiden.

Titel methode/leerboek _____	Uw keuzemotief (keuzemotieven) _____	P	S	T
_____	_____	P	S	T
_____	_____	P	S	T

- 4.9 Interactie (student(en) < -> docent) in een typisch contactuur in dit vak. (Hoeft niet tot 100 % op te tellen.)
- 4.9.1 Wat is het percentage spreektijd van de docent? _____ %
 - 4.9.2 Wat is het gemiddelde percentage spreektijd van de studenten? _____ %
- 4.10 Hoe vaak maakt u in uw onderwijspraktijk gebruik van _____ ? _____ %

Invulinstructie: 1: nooit/zelden; 2: soms; 3: regelmatig; 4: (vrijwel) altijd					
4.10.1	... eigen materiaal	1	2	3	4
4.10.2	... audio-cassette-/CD-opnames	1	2	3	4
4.10.3	... taalprogramma's op de computer	1	2	3	4
4.10.4	... computer met internet	1	2	3	4
4.10.5	... computer-projectie (zgn. Beamer-Power-point)	1	2	3	4
4.10.6	... video / film	1	2	3	4
4.10.7	... dia-/overhead-projector	1	2	3	4
4.10.8	... andere media? _____	1	2	3	4
	_____	1	2	3	4
	_____	1	2	3	4

4.11 Onderwijsruimte. Wat is de karakteristiek van de onderwijsruimte waar u dit vak geeft? **Deze ruimte is ...**

- 4.11.1 ... in het bezit van onze vkgroep (d.w.z. wordt niet gedeeld met andere vkgroepen) JA NEE
- 4.11.2 ... ingericht in Nederlandse/Vlaamse stijl JA NEE
- 4.11.3 ... groot genoeg (Er zijn _____ zitplaatsen.) JA NEE
- 4.11.4 ... stil/rustig genoeg JA NEE
- 4.11.5 ... warm genoeg JA NEE
- 4.11.6 ... voorzien van genoeg licht JA NEE
- 4.11.7 ... voorzien van computers (met internet aansluiting) JA NEE
- 4.11.8 ... niet te ver van mijn kantoor JA NEE
- 4.11.9 ... anders _____ JA NEE

4.12 Feedback. **Van welke feedback is er sprake in dit vak?**

- 4.12.1 ... docent -> student(en) GEEN INDIRECT DIRECT
- 4.12.2 ... student -> student(en) GEEN INDIRECT DIRECT

4.13 **Evaluatie van de kennis en vaardigheden van de studenten in dit vak ...**

- 4.13.1 ... gebeurt aan de hand van ... schriftelijke toetsresultaten mondelinge toetsresultaten
- 4.13.2 ... vindt plaats: tijdens de cursus na afloop van de cursus

DANK U WEL!

5 Welke andere vakken dan

- 'INLEIDING TOT DE STUDIE NEDERLANDS'
- 'TAALVERWERVINGSLES NEDERLANDS'
- 'GRAMMATICA VAN HET NEDERLANDS'
- 'CONVERSATIE'

spelen dan een belangrijke rol bij het behalen van goede resultaten op het examen CNaVT-EK door 1^o jaars studenten?

EIGEN OPMERKINGEN

Code:
(sectie + nummer)

Opmerking:

**BIJLAGE C. INSTRUMENT BETREFFENDE NVT-INSTELLINGSBELEID GE-
BASEERD OP INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (1997A)**

Taken van de NVT-instelling
Normering: # + 2 andere kwaliteitskenmerken = voldoende

Praktische aspecten van het instellingsbeleid

de NVT-instelling kan de methodekeuze motiveren aan de hand van de didactische opbouw van de methode

- # de NVT-instelling heeft afgesproken welke leerstof per opleidingssoort en per jaar wordt aangeboden

De NVT-instelling als organisatorische eenheid

- # er is regelmatig inhoudelijk werkoverleg tussen alle bij het vak betrokken docenten de docenten conformeren zich aan het beleid van de instelling de NVT-instellingshoofd/-coördinator bewaakt de gemaakte afspraken de NVT-instelling overlegt over inhoudelijke zaken met andere vakgroepen

De inhoud van het NVT-instellingsbeleid

- # het beleid van de NVT-instelling past binnen het onderwijskundig beleid van de faculteit/universiteit de NVT-instelling heeft afspraken gemaakt over een gemeenschappelijke (vak)didactische aanpak van het onderwijs in het vak de NVT-instelling heeft de wijze van differentiëren bij het vak geregeld

Registratie en evaluatie van studieresultaten aan de NVT-instelling

Normering: # + 2 andere kwaliteitskenmerken = voldoende

Dit betreft:

- a/ overleg inzake registratie en evaluatie van de studenten, over gebruik van toetsen (bijvoorbeeld externe toetsen zoals het CNaVT-examen) en over normering
b/ systematisch vastleggen van evaluatiegegevens in een studentenvolgsysteem

het NVT-instellingsbeleid met betrekking tot de toetsing

- # afspraak over de evaluatie
de NVT-instelling bekijkt de evaluatiegegevens op consequenties voor het onderwijs

de inhoudelijke afspraken over de toetsing

- alle domeinen van de studie worden in de loop daarvan getoetst
 - # zowel kennis als vaardigheden komen in voldoende mate aan de orde
de docent beoordeelt ook praktijkopdrachten
 - # evaluaties zijn gebaseerd op voldoende informatie over de prestaties van de studenten
de NVT-instelling houdt bij de evaluatie rekening met verschillen tussen de opleidingssoorten
-

BIJLAGE D. RANDVOORWAARDEN MET INVLOED OP DE DIDACTISCHE AANPAK

Onderwijsruimte

in het bezit van de NVT-instelling of gedeeld met andere instellingen
ingericht als vaklokaal
goed geschikt voor onderwijs in moderne vreemde talen

groot genoeg

stil/rustig genoeg

warm genoeg

licht genoeg

opzet: klassieke hoorcollegezaal of zaal opgezet bijvoorbeeld in de U-vorm

anders: _____

Technische middelen (voor de docent, studenten) – beschikbaar en toegankelijk = inrichting van het lokaal

woordenboeken, lectuur, bibliotheek

zichtbare aanwezigheid van posters, landskaarten, werkstukken van studenten =
aankleding van het lokaal kopieerapparaat

audio- (MC, CD, MP3) en/of videoapparatuur (VHS/DVD), PC, dia-/overheadproject,
beamer

aanwezigheid van computers (met internet)

Roostertechnische aspecten

tijdstip college (welke dag van de week + 's ochtends/'s middags/'s avonds)

afzonderlijke colleges respectievelijk blokcolleges

afstand van collegeruimte naar kantoor

Overige randvoorwaarden

ondersteunend personeel (bijvoorbeeld bibliothecaris, administratieve medewerker,
iemand die de culturele activiteiten regelt, student-assistent etc.)

docent moet kantoor delen met andere collega's (van het eigen respectievelijk ander
instituut)

anders: _____

BIJLAGE E - OVERZICHT GEBRUIKTE LEERBOEKEN

*Alexander (Augmentatie **Lexicon Anderstaligen**). Leerboek ter uitbreiding van de Nederlandse woordenschat van anderstaligen*

Tot de doelgroep behoren de niet-Nederlandstaligen, die reeds de “2000 meest frequente Nederlandse woorden, zoals die zijn opgenomen in het Basiswoordenboek Nederlands” beheersen en hun receptieve en productieve woordenschat willen vergroten (De Klein 1999: 5).

De auteur heeft in zijn omvangrijke leerboek op 530 bladzijden in totaal 1736 nieuwe woorden opgenomen, die in 22 thematische hoofdstukken zoals het lichaam, verkeer en vervoer etc. ondergebracht zijn. Elk hoofdstuk biedt tussen 60 en 120 woorden aan en is onderverdeeld in paragrafen, waarin per paragraaf ongeveer 25 nieuwe woorden in één betekenis zonder aanvullende betekenisnuances behandeld worden. Het is de bedoeling dat dit leerboek in de klassikale lessituatie of tijdens zelfstudie dient als een “*didactisch hulpmiddel om de woordenschat uit te breiden*” (ibid.). Voor zelfstudie is het boek voorzien van een aparte sleutel. Naast de woordfrequentie als het basiscriterium bij de keuze van woorden heeft de auteur de vrijheid genomen om sommige woorden aan te vullen. Dit geldt bijvoorbeeld voor “*voortaan*” of “*tenzij*”, die in geen enkele thematische categorie passen of voor de collocaties van de thematische woorden zoals “*een voorraad aanvullen*” (ibid.).

Elk aangeboden woord staat met zijn woordvormen zoals lidwoord en meervoud bij de zelfstandige naamwoorden, de werkwoordsvormen of de comparatief en superlatief bij de bijvoeglijke naamwoorden in de linker kolom vermeld. De middelste kolom bevat een voorbeeldzin met een pregnante context, waarin het nieuwe woord met uitzondering van de eerste twee letters, vervangen is door stippeltjes. Dit om de leerder na de eerste kennismaking te stimuleren om de betekenis van het woord zelf uit de context te halen. De auteur realiseert zich dat dit moeilijk kan zijn, maar “*zelfs dan - en zeker bij een tweede of derde bestudering - is het aanbevelenswaardig dat de leerling de linkerkolom bedekt en het ontbrekende woord op eigen kracht probeert te ontdekken*” (De Kleijn 1999: 6). De rechter kolom biedt dan de ruimte voor de eigen vertaling van het nieuwe woord.

Na deze kennismaking met de nieuwe woorden volgt een serie invul/meerkeuzeoefeningen. Bij sommige onderwerpen zoals ‘het milieu’ staat er ook een oefening bij, waarin de leerder het weggelaten woord “*vlinder*” naar aanleiding van een schematische tekening moet invullen in de zin “*Op de bloem zit een ...*” Uiteindelijk worden de nieuwe woorden “*verwerkt en aangeboden in een samenhangende tekst: een kort verhaal, een interview, een uiteenzetting, een biografietje enzovoorts*” (ibid.). Hoewel sommige van deze teksten op materiaal uit andere bronnen gebaseerd zijn, zijn de meeste speciaal voor dit leerboek geschreven. Daardoor zijn ze “*niet te gemakkelijk en niet te moeilijk... moeilijker dan de teksten die men in de meeste basiscursussen Nederlands als tweede of al vreemde taal aantreft; niet te moeilijk wil zeggen: geen authentiek materiaal ontleend aan kranten, tijdschriften of boeken*” (De Kleijn 1999: 8).

Bovendien zijn er controletoeetsen beschikbaar over de samenhangende tekst. Deze staan in het overzicht van de structuur van een paragraaf als laatste genoemd na “1. nieuwe woorden met gebruiksvoorbeeld, 2. oefeningen bij deze nieuwe woorden, 3. samenhangende tekst met daarin de nieuwe woorden, 4. controletoeets bij de samenhangende tekst” (De Kleijn 1999: 7). Aangezien een specifieke instructie voor de docent bij het omgaan met dit leerboek ontbreekt, veronderstellen wij dat elk paragraaf respectievelijk hoofdstuk compleet afgehandeld hoort te worden in de volgorde zoals opgenomen in het boek. Dit hangt nauw samen met de door de auteur benadrukt cumulatieve en repetitieve aard van het aanbod van de nieuwe woorden. Hoewel de leerders in principe zelf de volgorde van de hoofdstukken mogen bepalen, is het volgens hem met het oog op deze karakteristieken toch verstandig om niet van de volgorde van het boek af te wijken.

Code Nederlands. Basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen

Het leerboek is geschreven voor een doelgroep van de “(bijna) volwassen anderstaligen met een ‘hogere opleiding’ die nog geen kennis van het Nederlands bezitten”, maar de auteurs vinden het ook geschikt voor volwassenen, die het Nederlands als vreemde taal leren (Van Kalsbeek et al. 1996: 1).

De auteurs karakteriseren hun leergang als volgt: “Bij de samenstelling van de leergang is volgens ideeën van de functioneel-notionele aanpak te werk gegaan. Elke les is opgebouwd rond een thema, waarbij een aantal taalhandelingen en begrippen centraal staat. De te behandelen grammaticale onderwerpen zijn gekoppeld aan deze functies en noties (begrippen). Het taalaanbod wordt gepresenteerd in de vorm van korte, coherente teksten, zowel luister- als leesteksten, die de cursist de mogelijkheid bieden om nieuwe woorden, uitdrukkingen en structuren te leren in een betekenisvolle context. De teksten sluiten zoveel mogelijk aan bij de leefwereld, belangstellingssfeer en taalgebruikssituaties van de doelgroep. In totaal krijgt de cursist zo’n 3200 woorden aangeboden, waaronder het merendeel van de 2000 meest frequente woorden van het Nederlands.” (ibid.)

Elk van de twee delen van Code Nederlands bevat zestien lessen, die in blokken A tot en met E onderverdeeld zijn. “De blokken A, B, C en D bevatten de basisleerstof van elke les. Eerst worden een of meer lees- of luisterteksten gepresenteerd, gevolgd door een aantal kaders waarin wordt ingegaan op de functies, begrippen en grammaticale constructies die in de uitgangsteksten voorkomen. Blok E bevat extra materiaal, dat niet tot de basisstof van de les behoort. Dit blok bestaat meestal uit een of meer leesteksten; een enkele keer is ook een luistertekst opgenomen. Deze teksten zijn vaak iets moeilijker dan die uit de voorgaande blokken; in veel gevallen gaat het om authentieke teksten. In dit blok worden geen nieuwe functies, begrippen of grammaticale onderwerpen gepresenteerd. De woorden uit blok E zijn noch in de woordenlijsten bij de teksten, noch in het register opgenomen.” (Van Kalsbeek et al. 1996: 5)

Naast een tekstboek zijn er ook een oefenboek met de sleutels bij de oefeningen, geluidscassettes voor de cursist, een softwarepakket en een handleiding met CD voor de docent beschikbaar. Het is de bedoeling dat elke les in acht à tien lesuren

(zes à acht klokuren) wordt afgehandeld. Het wordt ook aanbevolen om de suggesties voor zelfwerkzaamheid zoals opgenomen in de docentenhandleiding te volgen en vooral in het begin van het leerproces tempo te maken. Dankzij het cyclische karakter van de leergang is het volgens de auteurs niet erg, als “*nieuwe functies, begrippen en structuren niet onmiddellijk verworven zijn*” (Van Kalsbeek et al. 1996: 6).

De Regels van het Nederlands. Grammatica voor anderstaligen

De auteurs van *De regels van het Nederlands* geven aan dat ze hun grammaticamethode voor anderstaligen hebben geschreven, die hoger opgeleid zijn en het Nederlands vrij gemakkelijk kunnen lezen. Dit veronderstelt, dat ze zich al enkele maanden intensief met deze taal bezig hebben gehouden.

Het boek, dat uit een theorie- en werkboek bestaat, is opgezet als hulpmiddel en niet als enige of primaire leergang voor de taalverwerving. Dit heeft te maken met de volgende overtuiging: “*iemand die zijn taalvaardigheid wil vergroten... moet vooral veel naar Nederlands luisteren, veel lezen, en veel ervaring opdoen met spreken en schrijven in het Nederlands*” (Florijn et al. 2004: 12). Aangezien het leerboek op anderstaligen met verschillende taalachtergrond is gericht, is het niet contrastief opgezet. Een andere karakteristiek is dat het zowel als studieboek alsook als naslagwerk bruikbaar is. Daarom bevat het naast de afzonderlijke hoofdstukken ook een begrippenapparaat van de traditionele grammatica en een register met verklarende termenlijst.

Als uitgangspunten dienen de taalvoorbeelden, die met behulp van enkele zinnen een bepaalde regel toelichten en in een kolom bij elkaar ondergebracht worden. In de kolom ernaast staat dan een volgens de auteurs zo eenvoudig mogelijk commentaar, dat over deze belangrijkste regels en constructies van het Nederlands gaat. Tot de kernprincipes behoort: het zelfstandig leesbaar houden van de afzonderlijke hoofdstukken, het ordenen van de behandelde onderwerpen van makkelijk naar moeilijk(er), de didactische moeilijkheidsgraad (onderwijsbaarheid) en de functionaliteit van de onderwerpen.

Help! 1. Kunt u mij even helpen? Een cursus voor anderstaligen

De serie *Help!* bevat in totaal drie delen voor de studenten op het beginners-, half gevorderden- en gevorderdenniveau. Het eerste deel *Help! 1* is uitgegeven in 1998 als een geheel herziene druk van het oorspronkelijke leerboek. Dit is volgens de auteurs gebeurd onder de begeleiding van de oorspronkelijke auteurs en ook van een vertegenwoordiger van docenten, die buiten het Nederlandse taalgebied het Nederlands doceren. Dat heeft te maken met het feit dat tot de doelgroep naast de “*hogere opgeleide niet-Nederlandstaligen, die in Nederland een hogere of wetenschappelijke opleiding willen volgen, of een beroep op dat niveau willen uitoefenen*” ook studenten Nederlands in het buitenland behoren. (Ham et al. 1998: 3)

Help! 1 omvat in totaal 16 lessen, waarvoor de studenten idealiter in groepen onder de begeleiding van een docent volgens de auteurs 130 tot 160 uur moeten in-

plannen. Naast de introductieles, die onder andere Total Physical Response (TPR) oefeningen bevat en waarin veel aandacht aan de prosodische elementen wordt besteed, zijn er vijftien lessen, onderverdeeld in een basis- en oefeningengedeelte. Tot het basisgedeelte horen teksten met telkens een inleiding, tekst en oefening bij de tekst. Daarnaast bevat de taalhelp “*nuttige zinnen om te gebruiken in specifieke situaties*” en “*begrippen, zoals tijdsaanduiding, frequentie, etc.*” (Ham et al. 1998: 15). Het oefengedeelte bevat aanduidingen of het om een basisoefening of een uitbreidingsoefening gaat. In dit gedeelte vindt men de volgende oefeningsoorten: taalhelp, vocabulaire, grammatica, luisteren, prosodie, spreken, schrijven en lezen. De opnames voor de luisteroefeningen zijn op CD opgenomen; de studenten vinden in hun boek slechts een schets van de situatie en/of personen en de bijhorende vragen/opdrachten. De oefeningen over de prosodische elementen gaan over ritme, intonatie en uitspraak. Voor de leesvaardigheid is gebruik gemaakt van onbewerkt en bewerkt authentiek materiaal.

Daarnaast zijn er ook een docentenboek, computermateriaal op cd-rom met aanvullende teksten, woordenlijsten en uitspraak-/spreek-/vocabulaire- en grammatica-oefeningen. Tot het aanvullende materiaal horen ook extra hulpboeken in verschillende talen, die naast de grammaticale uitleg per onderwerp ook de contrasten met de gegeven taal en alfabetische woordenlijsten bevatten. Verder staat de mogelijkheid vermeld om onafhankelijk van de serie *Help!* met het leerboek *Nederlandse grammatica voor anderstaligen* te werken.

Lezen las gelezen 1. Leescursus voor volwassen anderstaligen

De auteurs van deze herziene leescursus geven aan, dat ze zich richten op “*volwassen anderstaligen vanaf ongeveer zestien jaar die al een beginnerscursus Nederlands hebben gedaan... deze cursus leent zich bij uitstek voor anderstaligen die in Nederland vervolgoopleidingen willen gaan doen aan het MBO, HBO of een Universiteit*” (De Bakker et al. 2001). Er worden in totaal acht thema’s behandeld, namelijk: Mensen, Nederland, Taal, Onderzoek, Economie, Psychologie, Natuur & Techniek en Politiek.

Nederlied. Liedjes bij het Nederlands als tweede en vreemde taal

Deze leergang bestaat uit het leerboek, de docentenhandleiding en drie audiocassettes met 81 Nederlandstalige liedjes. In de docentenhandleiding staan zowel een gedetailleerde beschrijving van de achtergronden van het werken met liedjes in het NT2- en NVT-onderwijs als ook de specifieke aanbevelingen hoe de docent daarmee in de les hoort om te gaan. Hoewel deze leergang door de auteurs van de audio-lexicale methode *Spreken is zilver...* is gemaakt en een onderdeel van hun aanpak vormt, geven ze in de inleiding van de docentenhandleiding naast de algemene doelstelling - “*het beter leren beheersen van idioom, grammatica en intonatie van het Nederlands*” - aan dat het gebruikt kan worden “*geheel los... of naast elke methode Nederlands als Vreemde taal of Nederlands als Tweede Taal*” (Van Gelder et al. 1997: 4).

De auteurs maken ook duidelijk dat de doelgroep gevarieerd is. Binnen de audio-lexicale methode wordt muziek namelijk niet alleen voor de beginnende en half gevorderde leerders gebruikt. Er wordt ook rekening gehouden met de specifieke behoeftes van de beginnende leerders met een (semi)toontaal, met de liefhebbers van grammatica en met de gevorderde leerders, die met veel liedjes zelfstandig aan de slag kunnen. De auteurs maken uiteindelijk ook een schatting van de tijdsinvestering, die noodzakelijk is om een liedje volgens de voorgestelde methode in gemiddeld acht luisterrondes, verspreid over twee dagen, af te handelen.

De inleiding bevat ook een serie algemene instructies/adviezen voor diegenen die zelfstandig met het leerboek werken. Deze zijn in grote lijnen ook van toepassing op het werken met het materiaal in een klassituatie en komen op het volgende neer: a/ alle liedjes beluisteren, de leukste volgens de eigen smaak kiezen en in de volgorde zoals in de leergang opgenomen behandelen; b/ minimaal drie keer naar een liedje luisteren, voordat men het boek openslaat, zodat de grammatica- en intonatie patronen voldoende vertrouwd worden; c/ de verwerkingsoefeningen niet alleen doornemen, maar ook met anderen bespreken; d/ het basisprincipe ‘*taalleren zonder te leren*’ van de audio-lexicale methode toepassen, want “*als u dus vaak genoeg luistert, de oefeningen doet, de toetsen maakt en vooral samenwerkt (met discussies in de vreemde taal!), dan leert u de taal op een natuurlijke manier. Als u echter graag uit uw hoofd leert, ga dan zachtjes de liedjes meeneuriën en -zingen en leer zodoende hele zinnen. Vergeet daarbij niet: eerst neuriën, dan zingen dan pas praten!*” (ibid.); e/ een routine hiervan maken, want “*Taalleren is ook een kwestie van véél doen, dus zoveel mogelijk beluisteren*” (ibid.).

Hiernaast bevat de docentenhandleiding ook de oplossingen voor de cloze-toetsen en bij sommige liedjes ook de mogelijke vragen voor het nabespreken in de klas. Er is ook een aanbeveling voor de docenten die nog nooit met een audio-lexicale leergang hebben gewerkt. Vervolgens presenteren de auteurs met de volgende woorden hun kijk op de traditionele situatie van het werken met muziek en liedjes in het vreemde talenonderwijs: “*Het gebruik van muziek in het VTO heeft een lange traditie. Daarin past het ongestructureerd werken ermee, vaak ‘ter afwisseling’... verder ziet men muziek in de les ook als een omweg, dus lang niet zo rendabel als bijvoorbeeld een pittig grammatica lesje. Tenslotte past muziek eigenlijk niet echt in de klas, veel te leuk, wordt het dus bewaard voor een laatste les en heeft het ook geen status. En daarmee wordt eventueel resultaat bij voorbaat tenietgedaan*” (Van Gelder et al. 1997: 7). Vervolgens benadrukken ze dat het door “*doelgericht werk, om ‘taalleren’!*” (ibid.) geheel anders kan.

Voor de nadere toelichting verwijzen wij naar het hoofdstuk 9.3, dat onder andere over de didactische aanpak van D4 aan NVT-instelling 9 gaat.

Nederlands in hoofdlijnen. Praktische grammatica voor anderstaligen

De auteurs hebben de volgende doelgroepen op het oog: de beginnende en halfgevoorderde anderstaligen die minimaal het eindniveau van de basiseducatie hebben bereikt, maar bij voorkeur al enkele jaren van voortgezet onderwijs achter de rug hebben.

Nederlands in hoofdlijnen is volgens de auteurs in eerste instantie een ‘gebruiksgrammatica’ met het doel om de aangeboden regels te leren toepassen. Hiervoor dient het ‘theorieboek’ met veertien hoofdstukken, waarin een of meer regels van het Nederlands aan bod komen en in overeenstemming met de instructies, opgenomen in de docentenhandleiding, in de aangegeven volgorde afgehandeld dienen te worden. Verder bevat het ‘theorieboek’ drie bijlagen, die naast informatie over de spelling ook een lijst met onregelmatige werkwoorden en een correctieblad voor het verbeteren van de schrijfofdrachten bevatten. Met het oog op de doelgroep zijn de grammaticaoefeningen in het ‘oefeningenboek’ onderverdeeld in twee gedeeltes en hebben ze een opbouw van receptief naar meer productief. Het werken met deze gedeeltes brengt met zich mee dat de hoofdstukken in het ‘theorieboek’ twee keer worden doorgenomen. Aan het eind van elk hoofdstuk volgt nog een opsomming van de belangrijkste regels.

In de toelichting van hun uitgangspunten constateren de auteurs: “*Voor verwerking van de regels is echter veel meer nodig dan uitleg en oefeningen. Een ruim taalaanbod in de vorm van lees- en luistermateriaal is daarvoor onontbeerlijk... Naar onze mening moet grammatica nooit het belangrijkste onderdeel van een taalles zijn maar staat de aandacht ervoor altijd in dienst van het verbeteren van de lees-, luister-, spreek- en schrijfvaardigheid*” (De Bakker et al. 1994: 10, 7). Bovendien is volgens de auteurs grammatica in een cursus “*nooit een doel op zich maar een hulpmiddel. Een taal is in principe te leren zonder dat de regels expliciet worden aangeboden. Kennis van de regels kan echter wel het taalleerproces van anderstaligen versnellen*” (De Bakker et al. 1995: 1). In overeenstemming hiermee hebben ze bij de voorbeeldzinnen een symbolensysteem gebruikt, dat het onderscheiden van belangrijke elementen van de Nederlandse zin als persoonsvorm, subject, infinitief etc. moet vereenvoudigen.

Regelrecht. Een serie praktische grammatica-oefeningen voor buitenlanders

De auteurs van *Regelrecht* richten zich volgens hun eigen zeggen op “volwassen buitenlanders die de beginselen van het Nederlands al wel beheersen, maar nog behoefte hebben aan extra oefenmateriaal op het gebied van de grammatica” (Kuiken et al. 1991: achterzijde). Er zijn in totaal dertien lessen die naast pronomina, werkwoorden, adjectieven bijvoorbeeld over vraagwoorden of comparatief/superlatief gaan. Elke les wordt voorzien van een korte inleidende tekst en afgesloten met een herhalingsoefening. Voor het werken met inleidende teksten is het beheersen van een basiswoordenschat van ongeveer duizend Nederlandse woorden noodzakelijk. De ordening van de lessen vertoont een stijgende moeilijkheidsgraad.

Spreken is zilver...

Spreken is zilver... is een audio-lexicale methode, waarvan de derde herziene druk in het jaar 1997 is verschenen. Inmiddels is deze methode door haar auteurs onder de naam *ffNLLeren* vernieuwd. Wat de doelgroep betreft, hebben ze de volwassen leerders (ouder dan 15 jaar) van alle mogelijke niveaus (zelfs analfabeten inbegrepen)

voor ogen die het Nederlands als Tweede Taal leren. Die moeten binnen ongeveer tien maanden de taal kennen en hebben “voor zo ’n bijzonder karwei en héél specifieke aanpak nodig...een vorm van studeren, die het moeizame uit-je-hoofd-leren van duizenden woordjes overbodig maakt. Ook getob met grammaticaregels is onnodig. Het is een vorm van ‘natuurlijk leren’, zo makkelijk mogelijk gemaakt voor de volwassen leerder.” (Klapwijk et al. 1997: 19)

In algemene zin benadrukken de auteurs met betrekking tot “het moderne vreemde talen- en tweede talenonderwijs... een wezenlijk verschil tussen basiscursussen en cursussen voor (half) gevorderden. Bij het eerste overheerst het leren van duizenden woordjes in context en collocatie (van woord naar tekst = bottom up), bij de tweede domineert studie van (eventueel vaktaal-) teksten met het oog op verdieping en verrijking (van tekst naar term = top down)” (ibid.). Volgens de auteurs is bij het werken met de audio-lexicale methode “de retentie onwaarschijnlijk hoog: het midden-niveau (\pm 5000 woorden, ‘uitgebreid niveau’ bij het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, ‘4.16 bij CITO, waar een moderne multimediale methodiek bij 15 uur per week twee jaar voor nodig zegt te hebben) wordt met gemak gehaald in vier tot zes maanden” (Klapwijk et al. 1997: 18).

Dit heeft te maken met het verwerpen van “het gangbare model taalaanbod > ‘taalleren’ > taalproductie ten gunste van waarneming > ordening, reflectie & selectie > communicatief succes” om “het ‘taalleren zonder te leren’ mogelijk maken” (Klapwijk et al. 1997: 19). Onder de hoofdkenmerken van de Audio-Lexicale Methode noemen de auteurs onder andere: a/ het coöperatief leren: door de collectieve verantwoordelijkheid worden leerlingen in de beginfase nooit als individu ‘voor gek gezet’, integendeel, men denkt probleemoplossend en taakgericht mee en vangt elkaar dus op. Van de (in elke klas groeiende) heterogeniteit wordt van meet af aan gebruikgemaakt: leren samenwerken dwingt tot overleg en discussies; b/ de incidentele leerweg: al-doende-leren [‘oppikken’] vervangt formeel leren [uit het hoofd leren],... er mag rustig wat vergeten worden, het geheugen wordt toch wel voldoende gevoed door de systematiek van aanbod & verwerking; c/ het veelzijdig leren: doet een beroep op alle zintuigen via veelzijdig aanbod en gevarieerd verwerken, zoals.... muziek, Total Physical Response, puzzelen, raden & reconstrueren, uitbeelden, tekenen, rappen, zelf ordenen & categoriseren, drama, werken met computer etc.; d/ de receptieve aanpak: tracht voortijdige en tot krompraten leidende spreekdwang en -productie te voorkomen, leren verstaan van de taal en begrijpen van de cultuur gaan vóór alles, ‘kennen’ is het herkennen en onderscheiden van goede en foute taaluitingen; e/ taal en cultuur: worden als onontwaaarbaar geheel onderwezen; f/ de woordenschat: taalleren is woordjes leren! - de alledaagse gesproken taal vormt, compleet met assimilatieverschijnselen, slordigheden en fouten, de basis voor het makkelijk leren verstaan); g/ grammatica: wordt impliciet aangeboden, dus eerst getraind en pas achteraf besproken... taalbeschouwing volgt op taalbeheersing, Body-grammar en muziek verinnerlijken de moeilijkste structuren met het grootste gemak, rijtjes leren wordt als tijdverspilling omzeild: woordjes en zinnestjes leer je in collocatie of in context, de specifieke ‘grammatica van het woord’ leidt tot het doorzien van samenhangen en het ordenen van woordjes en zinnestjes op een manier waarop je ze makkelijk weer oproept; h/ de toetsing: maakt vrijwel dagelijks weer duidelijk hoeveel je al geleerd hebt. (Klapwijk et al. 1997: 18).

Elk van de twee modules van *Spreken is zilver...* bevat naast de tien respectievelijk acht lessen ook herhalingslessen en bestaat uit een afbeeldingenboek (het zogenaamde plaatjesboek) en een verwerkingsboek. Daarnaast zijn er de docentenhandleiding, de interactieve CD-ROM en de audio-opnames van de zogenaamde basisteksten, die voor de receptieve fase van het leren bestemd zijn. Deze korte teksten staan opgenomen op cassettes of een CD in mp3-formaat en corresponderen met de afbeeldingen in het plaatjesboek.

Het basisprincipe van het werken met de audio-lexicale methode in de NVT situatie is dat de studenten, voorafgaand aan het werken met een les, individueel naar de opnames van de genoemde basisteksten luisteren. Die worden telkens twee keer door verschillende moedertaalsprekers voorgelezen en vormen de basis voor alle oefeningen in het leerboek. Elke les bevat vijftien à twintig clusters met twaalf tekeningen. Het luisteren duurt ongeveer twintig minuten. Het is wenselijk dat de student dit minimaal twee keer doet en vervolgens het succes van deze receptieve fase checkt door middel van het af luisteren van de zogenaamde kerninfo. Die bevat een opname van enkele minuten, waarin sommige basisteksten één keer worden voorgelezen met muziek op de achtergrond. De student luistert ernaar zonder in het plaatjesboek te kijken en als hij de beelden terugziet, is hij goed voorbereid voor de zogenaamde plaatjestest. Die neemt de docent met alle studenten af, zodra er met een nieuwe les wordt begonnen. De docent leest in totaal 10 basisteksten telkens twee keer voor en de studenten moeten op een papiertje, waarop het nummer van de les en cluster vermeld staan, het juiste nummer van het plaatje invullen. Als ze meer dan twee fouten hebben, moeten ze een herkansing maken.

Vervolgens komt het werken met het verwerkingsboek aan bod. Het bevat een standaardreeks van gevarieerde oefeningsoorten zoals het kiezen van een woord dat of een uitdrukking die niet bij de andere in de reeks past, het combineren van de basisteksten met de corresponderende tekeningen, het invullen van weggelaten zelfstandige naamwoorden/werkwoorden/voorzetsels uit de basisteksten (deze staan vermeld boven elke oefening), het aan elkaar koppelen van synoniemen/antoniemen/complementen, het onderbrengen van woorden in verschillende categorieën, het maken van de samenstellingen of het zoeken naar de juiste reacties. Naast deze lexicale invul-, meerkeuze-, rubriceeroefeningen wordt gebruik gemaakt van leesteksten, de TPR en TPR-plus oefeningen, dramatisatioefeningen en de bijzondere oefeningsoorten 'Smurfer' en 'Body Grammar'. Als een belangrijk onderdeel van de audio-lexicale methode fungeert ook het werken met muziek en liedjes volgens de principes van de leergang *Nederlied* (zie boven). Over de werking van dit complexe geheel in de praktijk kunt u meer lezen in het deel van het hoofdstuk 9.3, dat over de didactische aanpak van D4 aan NVT-instelling 9 gaat.

Taal vitaal. Nederlands voor beginners

De leergang *Taal vitaal* bestaat naast de docentenhandleiding uit een tekstboek, een werkboek, een audio-CD met functionele luisteroefeningen en een CD-ROM met extra oefenmateriaal. Het kan gebruikt worden voor het NT-2 alsook het NVT-onderwijs. De auteur legt een sterk accent op communicatief onderwijs: "*Taal vitaal*

is een communicatieve basisleergang hedendaags Nederlands voor anderstaligen... het brengt de vaardigheden van cursisten tot een niveau dat nodig is om te communiceren in alledaagse taalgebruikssituaties... Grammatica speelt daarin een ondergeschikte rol.” (Schneider-Broekmans 2000) Alleen wanneer de grammatica zinvol is als ondersteuning van de communicatie, wordt deze in het tekstboek aangeboden en nader uitgelegd in het werkboek. De leergang is gebaseerd op thema's uit het dagelijks leven zoals *eten en drinken, wonen, reizen* of *kranten*, die de studenten vaak in groepjes behandelen gebruik makende van een reeks gevarieerde oefeningen. Er zijn vaste onderdelen, die in elke van de twintig lessen voorkomen. Hiertoe behoren: Basiswoorden, Aandacht voor, Een stapje verder, Extra, Nederland-
 anderland en Samenvatting (ibid.).

Trefwoord. Woordenschatoefeningen voor anderstaligen

De auteurs geven aan dat Trefwoord “uit leerbehoeften van de cursisten” ontstaan is - het betreft “de uiteindelijke versie van oefenmateriaal dat, al dan niet in gewijzigde vorm, soms al jarenlang in onze cursussen Nederlands als tweede taal wordt gebruikt” (De Boer et al. 1995: 7). Het is “bedoeld voor volwassen anderstaligen die enigszins gevorderde (deel 1) of gevorderde (deel 2) leerders van het Nederlands zijn.... Doel van TREFWOORD is dat de gebruiker zelfstandig en op een plezierige manier bezig kan zijn met het herhalen en de uitbreiding van zijn woordenschat. Deel 1 richt zich daarbij voornamelijk op een basiswoordenschat, bestaande uit de 2000 meest frequente woorden van het Nederlands zoals die in het basiswoordenboek Nederlands van E. Nieuwborg en P. de Kleijn, Wolters-Noordhoff, staan vermeld. Deel 2 richt zich op de uitbreiding van idiomatische aspecten van het Nederlands.” (ibid.)

Dit oefenboek staat volgens de auteurs “los van alle bestaande methoden Nederlands als tweede taal, maar kan heel goed naast een bepaalde methode worden gebruikt. Er kan in een groepssituatie mee gewerkt worden, maar omdat de antwoorden achter in het boek staan, is het ook uitermate geschikt voor zelfstudie. Bovendien is er aan de juistheid van de antwoorden weinig uit te leggen; vaak is het een kwestie van uit het hoofd leren. Hoewel er zowel in het hele boek als in elk hoofdstuk apart een opbouw in de moeilijkheidsgraad van de oefeningen zit, kunnen de hoofdstukken in elke willekeurige volgorde doorgenomen worden.” (ibid.)

Uitgesproken Nederlands. Een uitspraakcursus voor anderstaligen

Volgens de auteur is Uitgesproken Nederlands bedoeld voor “niet-Nederlandstalige volwassenen die cursussen Nederlands volgen aan de universiteit (in Nederland en in het buitenland, in het dag- en avondonderwijs, aan de volksuniversiteit of in de basiseducatie (inburgeringscursussen)” (Coenen 1991). Ook “anderstalige jongeren die Nederlands leren in het reguliere onderwijs (zoals VMBO, MBO, VWO of HBO” kunnen gebruik van dit leerboek maken (ibid.). De beginnende alfabete dan wel analfabete leerder kan ervan profiteren dat alle klanken afzonderlijk behandeld worden waarbij rekening wordt gehouden met “de specifieke moeilijkheden van sprekers van

het Rif-Berbers, Chinees, Marokkaans-Arabisch, Spaans, Portugees, Vietnamees en Turks” (ibid.). Daarnaast is het boek ook geschikt voor gevorderden en zelfs ververgevorderden die zich kunnen richten op “*lettergreepopbouw in het Nederlands; verschijnselen als invoeging, deletie, assimilatie en verscherping... woordklemtoon en intonatiepatronen in zinsdelen en zinnen... het verschil tussen spreektaal en schrijftaal bij het hardop lezen van teksten*” (ibid.). Naast het docenten- en studentenboek horen bij deze leergang nog 2 CD’s.

In deze cursus wordt de uitspraak van het Nederlands behandeld naar aanleiding van “*de klanken, de klankregels, het woordaccent, het zinsdeelaccent en de zinsintonatie. Ook zijn er specifieke lessen over de uitspraak van het alfabet, van getallen, van veel Nederlandse steden, van Nederlandse letterwoorden.*” (ibid.)

Uitspraak Nederlands. Tekst- en oefenboek

De auteurs van *Uitspraak Nederlands* geven aan dat deze cursus in eerste instantie een ‘doe’-cursus is, waarin de theorie tot het absolute minimum beperkt is. Voor antwoorden op gedetailleerde vragen verwijzen ze naar de in de bibliografie opgenomen literatuur. De uitzondering van deze benadering is het gebruiken van het *International Phonetic Alphabet (I.P.A.)* voor het weergeven van de spraakklanken. Aangezien die wereldwijd wordt gebruikt, zal die bij de leerders vertrouwd overkomen. Met het oog op de in de recente jaren merkbaar toenemende tolerantie voor uitspraakvariatie, hebben de auteurs als norm “*bewust gekozen voor het nieuwslezers-Nederlands, een min of meer formele medianorm die zijn brede verstaanbaarheid en zijn ruime acceptatie voor heeft*” (Beheydt et al. 1999: 12). De uitspraakvariëaties worden slechts opgenomen, indien ze het verschil tussen het Noorden en het Zuiden van het Nederlandse taakgebied vertegenwoordigen.

Deze uitspraakcursus is bedoeld voor “*niet-beginnende leerders die reeds een basiskennis van het Nederlands hebben... de woorden zijn overwegend geselecteerd uit de basiswoordenschat en de dialogen en teksten zijn bewust eenvoudig gehouden. In die zin is deze uitspraakcursus tegelijkertijd een geschikte aanvulling bij een taalcursus op basisniveau.*” (Beheydt et al. 1999: 11) Als basisprincipes noemen de auteurs: “*de vorming van een correcte uitspraak moet beginnen bij een correcte perceptie*” en “*ten tweede wordt een goede uitspraak gevormd door voortdurende en gevarieerde imitatie*” (ibid.). Daarom hebben ze bij het boek een set van zes CD’s geleverd, zodat men zowel receptief als productief de specifieke klanken kan oefenen. In dit verband benadrukken ze de communicatieve waarde van de uitspraak en geven ze aan, dat ze - naast de in de uitspraakcursussen voor anderstaligen traditionele aandacht voor juiste uitspraak van klanken en woorden - ook stil willen staan bij de intonatie en stijlverschillen in de uitspraak. Naast een overzicht van de Nederlandse klanken en een algemene inleiding zijn er in totaal vijf hoofdstukken over: klinkers (bijvoorbeeld de E-klanken), tweeklanken (bijvoorbeeld OU/AU-klanken), medeklinkers (bijvoorbeeld de P van papier), suprasegmentele regels (bijvoorbeeld Assimilatie) en Uitspraak in context (bijvoorbeeld Reclame). Elk van deze bevat een theoretische inleiding en daarnaast een oefengedeelte met “*niet alleen klank- en*

woordmateriaal, maar ook leesteksten en korte dialogen waarin de behandelde klank exemplarisch aan de orde wordt gesteld” (ibid.).

Welkom. Alle begin is moeilijk. Nederlands voor Duitstaligen

Welkom is een taalverwervingscursus voor beginnende leerders van het Nederlands met een Duitse taalachtergrond. Elke van de tien lessen is onderverdeeld in drie gedeeltes. Gedeelte A bevat een inleidende tekst en/of dialoog. Daarna volgt de uitleg van grammatica in gedeelte B, dat naast uitleg van de grammaticale regels met veel Nederlandse vaktermen bijvoorbeeld omvangrijke overzichten van sterke en onregelmatige werkwoorden (voorzien van de Duitse vertalingen) bevat. In het C gedeelte staan de oefeningen opgenomen, waarin de leerders naast het invullen van de juiste lidwoorden en het zetten van de zelfstandige naamwoorden in het meervoud bijvoorbeeld de werkwoorden, in de juiste vorm moeten omzetten in een tekst over beroemde personages.

Voor sommige van deze lexicale (invul)oefeningen zijn de juiste antwoorden terug te vinden in de sleutel aan het einde van het leerboek. Dit is echter niet het geval voor de vertaalopdrachten uit het Duits naar het Nederlands, waarmee dit gedeelte wordt afgesloten.

In deze leergang wordt vaak met schematische tekeningen gewerkt. De leerders zoeken naar antwoorden op de vragen, koppelen ze aan de thematisch geordende lijsten van nieuwe woorden zoals sportsoorten of maken bijvoorbeeld zelf een eigen tekening maken volgens de instructie. Daarnaast wordt er met enige regelmaat met poëzie, rollenspel en schrijftaken gewerkt.

Zet het op papier. Schrijven vanuit communicatief perspectief, Nederlands voor anderstaligen

Volgens de auteur van deze schrijfvaardigheidscursus kunnen de “*schrijfvaardigheidslessen, die geschreven zijn voor beginnende tweede-taalverwervers in de eerste opvang*” ook voor “*Volwassenen- en Basiseducatie gebruikt worden... het kan zowel los van bestaand NT-2 materiaal gebruikt worden als in aanvulling daarop*”. Als een belangrijk kenmerk van dit leerboek wordt aangegeven, dat “*schrijven niet als een geïsoleerde vaardigheid wordt aangeboden, maar dat ook een beroep wordt gedaan op de vaardigheden luisteren en spreken*” (Fonck 2001).

Tot slot zijn er tijdens het observatieonderzoek drie leerboeken gebruikt, die niet meer te traceren zijn. Dit betreft de leerboeken *Beeldtaal*, *Dag allemaal*, *Levend Nederlands*.

BIJLAGE F. TAXONOMIE DIDACTISCH HANDELEN NVT (GROTENDEELS OVERGENOMEN VAN DE NEDERLANDSE INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS)

In deze bijlage staat voor elk domein van de didactische aanpak zoals opgenomen in de taxonomie didactische aanpak NVT en geïntroduceerd in het hoofdstuk 3.3, een tabel met het overzicht van de specifieke kwaliteitskenmerken. Deze tabel fungeert als referentiekader en bevat bovendien ook informatie over het type indicator. Bovendien staat er ook de oorspronkelijke norm bij, die de INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS hanteert en die de rangorde en het belang van de (kern)indicatoren bepaalt. Deze normbepaling is voor dit NVT-onderzoek echter slechts beperkt relevant en fungeert uitsluitend als een terugkoppeling naar de oorspronkelijke taxonomie van de INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS. Indien van toepassing wordt er ook een toelichting gegeven op de wijzigingen in de taxonomie didactische aanpak NVT ten opzichte van de oorspronkelijke taxonomie van de INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS.

Naast de tabellen, die voor elk domein het specifieke deel van de taxonomie weergeven, bevat deze algemene toelichting een nadere uitleg van de afzonderlijke indicatoren. Zo kan de lezer beter inschatten wat de onderzoeker onder de specifieke indicatoren verstaat. Dit is van belang zowel voor het scoren van de indicatoren als ook voor de uiteindelijke beschrijving van de onderzochte effectieve NVT-instellingen. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen positieve (P) indicatoren en negatieve (N) indicatoren. Bij positieve (P) indicatoren moet het gedrag, zoals beschreven in de indicator, zichtbaar zijn, en is het ontbreken van dit gedrag eerder een negatieve indicatie. Bij de negatieve (N) indicatoren is het observeren van gedrag dat aan deze indicator voldoet, veeleer een kenmerk van minder goed onderwijs. Goed onderwijs wordt gekenmerkt door het niet-observeren van gedrag dat met de indicator beschreven wordt. Wel moeten we ons hierbij bedenken dat het om een algemene typering van de indicatoren gaat; het is altijd mogelijk om een situatie te bedenken, waarin een P-indicator toch als N-indicator opgevat zou kunnen worden.

1 Pedagogisch handelen van de docent

Pedagogisch handelen van de docent is de eerste van de vijf domeinen van de didactische aanpak, waaraan de INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS aandacht besteedt als het over beschrijving en evaluatie van de didactische aanpak gaat (zie Tabel 1).

Tabel 1. Overzicht indicatoren: pedagogisch handelen van de docent naar aanleiding van *Draaiboek voor de evaluatie van het onderwijsleerproces in de basisvorming (1997a)*

norm: kernindicatoren 1, 3, 4 + één andere

Nummer en type indicator	Beschrijving indicator
1 (N)	docent toont in gedrag en taalgebruik respect voor de studenten, <u>aangevuld met</u> : docent kent de studenten bij hun naam
2 (N)	docent maakt in zijn/haar gedrag geen onnodig onderscheid tussen de studenten
3 (P)	docent geeft positieve terugkoppeling op vragen enz. van studenten
4 (P,N)	docent zorgt door duidelijke gedragsregels voor een goed werkklimaat
5 (P)	docent houdt rekening met de leefwereld van de studenten
6 (P)	docent spreekt positieve verwachtingen uit over wat de studenten aankunnen
7 (P)	docent houdt rekening met het milieu, de cultuur en de afkomst van de studenten

De kernindicator (1 - type N) *docent toont in gedrag en taalgebruik respect voor de studenten* is in de aangepaste taxonomie uitgebreid met de aanvullende indicator: *docent kent de studenten bij hun naam*. Dit draagt namelijk positief bij aan de sfeer binnen het college. Deze combinatie van indicatoren houdt in dat de docent zich ten opzichte van de studenten zo gedraagt dat het niet in strijd is met de goede manieren en gebruikelijke gedragspatronen. De studenten horen dus niet uitgescholden of beledigd worden.

De indicator (2 - type N) *docent maakt in zijn/haar gedrag geen onnodig onderscheid tussen de studenten* verwijst naar het feit dat het slecht is, als de docent bepaalde student(en) in een uitzonderingspositie plaatst of anderzijds op een positieve dan wel negatieve manier met hen omgaat. Dit zou bijvoorbeeld het gevolg kunnen zijn van informele contacten buiten de colleges, samenwerking in het kader van verschillende projecten of van een conflict in het verleden.

De kernindicator (3 - type P) *docent geeft positieve terugkoppeling op vragen enz. van studenten* betekent dat de docent zich open en vriendelijk opstelt ten opzichte van de studenten en hun feedback. Dit draagt bij tot het ontstaan van een goede werksfeer in de klas en ook tot de bereidheid van de studenten zelf actief deel te nemen aan het leerproces.

De kernindicator (4 - type P, N) *docent zorgt door duidelijke gedragsregels voor een goed werkklimaat* houdt in dat iedereen in de groep goed weet waar hij/zij aan toe is en wat in verschillende situaties de bedoeling is. Dit betreft naast de klassikale lesactiviteiten bijvoorbeeld ook het afnemen/nabespreken van toetsen. Bovendien is deze indicator van toepassing op verschillende onverwachte situaties. Hierbij valt te

denken aan de situatie dat een student te laat binnenkomt of eerder weg moet. Dan is het wenselijk dat hij/zij het college niet overbodig stoort. In deze context passen ook de situaties, die de docent en de studenten zelf niet kunnen beïnvloeden – bijvoorbeeld als er in het klaslokaal storende geluiden van buiten hoorbaar zijn.

De indicator (5 - type P) *docent houdt rekening met de leefwereld van de studenten* wordt positief gescoord, wanneer de docent in zijn/haar didactische aanpak refereert bijvoorbeeld aan de verschillen tussen Nederland/België en het land waar de studenten in Centraal-Europa wonen.

De indicator (6 - type P) *docent spreekt positieve verwachtingen uit over wat de studenten aankunnen* geeft het belang van de positieve steun van de docent voor de studenten aan. Als de studenten zien dat de docent zelf van de zin van hun leren overtuigd is, krijgen zij zelf meer vertrouwen in het leerproces en gaan zij enthousiaster leren.

De indicator (7 - type P) *docent houdt rekening met het milieu, de cultuur en de afkomst van de studenten* heeft in de Centraal-Europese context aanzienlijk minder belang en ook een heel andere inhoud dan in Nederland en België. Terwijl het eerste deel van deze indicator (milieu) wel van toepassing is, de overige twee (cultuur en afkomst) zijn dat nauwelijks.

2 Instructie en klassenmanagement (effectief onderwijs)

Wat effectief onderwijs betreft, wordt in de vakliteratuur het belang van de sommige aspecten als volgt weergegeven: “*Onderzoek naar kenmerken van effectief onderwijs heeft opgeleverd dat directe instructie, adequate leerstofverwerking en goed klassenmanagement van invloed zijn op de prestaties van leerlingen (Creemers, 1991, 1994; Rosenshine en Stevens, 1986; Veenman, 1992; Houtveen en Osinga, 1995)*” - zie Handleiding voor de evaluatie van het onderwijsleerproces in de basisvorming (1997b: 36), uitgegeven door de INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS. Hieruit valt te concluderen dat deze drie elementen van belang zijn voor het ontstaan van effectief onderwijs. Om de kwaliteit van instructie en klassenmanagement te bepalen heeft de INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS voor dit domein in haar taxonomie in totaal tien kwaliteitskenmerken aangewezen. Deze geeft de onderstaande tabel inclusief de voorgestelde norm weer (zie Tabel 2).

Tabel 2. Overzicht indicatoren: instructie en klassenmanagement (effectief onderwijs) naar aanleiding van Draaiboek voor de evaluatie van het onderwijsleerproces in de basisvorming (1997a)

norm: klassikale les = kernindicatoren 1, 5, 8 + twee andere
zelfwerkzaamheidsles = 1, 6, 8 + twee andere

Nummer en type indicator	Beschrijving indicator
Structuur	
1 (P)	docent zorgt door introductie en afsluiting dat doel en opbrengst van de les duidelijk zijn
2 (P)	de les vertoont een duidelijke opbouw; <u>aangevuld met</u> : (duidelijke/formele) opening/sluiting les
Proces	
3 (P)	docent hanteert verschillende werkvormen
4 (P)	docent vertrekt vanuit concrete en voor leerlingen herkenbare situaties; <u>aangevuld met</u> : corresponderen de referentiekaders?
5 (P, N)	de klassikale uitleg van de leerstof is duidelijk
6 (P)	docent zorgt ervoor dat de studenten de hele les taakgericht bezig zijn
7 (P, N)	het (les/werk)tempo is passend voor de groep
8 (P)	docent gaat regelmatig na of leerlingen de taak/leerstof begrijpen
(Huis)werk	
9 (P)	docent geeft duidelijk (huis)werk op
10 (P)	het (huis)werk wordt zorgvuldig gecontroleerd

Bij de studenten mogen we er van uitgaan dat zij beter dan de middelbare scholieren in staat zijn om zelf het doel en de opbrengst van het college(episode) te achterhalen. Toch is de kernindicator (1 - type P) *docent zorgt door introductie en afsluiting dat doel en opbrengst van de les duidelijk zijn* van groot belang voor effectief onderwijs NVT. Het bovengenoemde voordeel, dat naast de grotere leerervaring ook bijvoorbeeld met iets meer gevorderde ontwikkeling van de studenten of met het kleinere leeftijdsverschil met de docent kan samenhangen, mag er niet ertoe leiden dat de verschillende college-episodes een minder zorgvuldige introductie en afsluiting krijgen. Als de studenten tijdens het college twijfels krijgen over de functie van een bepaalde (deel)episode, worden zij hierdoor afgeleid. Dit verlaagt voor hen het rendement van de bewuste activiteit aanzienlijk. Zij vragen zich dan af, waarom er bijvoorbeeld in een luistervaardigheids-episode ineens bespreking van meervoudsvormen van zelfstandige naamwoorden of uitspraakregels aan de orde komen.

Het vorige voorbeeld hangt nauw samen met het geven van de zogenaamde 'organizers'. In het NVT-onderwijs blijkt in allerlei soorten episodes de uitleg van

nieuwe woorden noodzakelijk. Dit valt vaak moeilijk te plannen, want de aanleiding hiervoor is in vele gevallen een vraag of een fout van een student. Terwijl zulke uitbreiding van de geplande episodes onontbeerlijk is, is het echter des te meer wenselijk dat de studenten voor elke episode een 'organizer' krijgen. Deze hoeft niet uitgebreid te zijn - uitspraken zoals: "Nu gaan wij het hebben over...", "Zoals wij reeds hebben besproken is het nu de bedoeling ..." - zijn voor de studenten al voldoende om als ankerpunt herkend te worden. Als de studenten eenmaal gewend zijn dat elke episode met een soortgelijk signaal geopend of afgesloten wordt, besteden zij dan meer aandacht aan de inhoud van de episode.

De tweede indicator met betrekking tot de structuur van het college (2 - type P) *de les vertoont een duidelijke opbouw* combineert de voor NVT aangepaste taxonomie met de aanvullende indicator (*duidelijke/formele*) *opening/sluiting les*. In de vakliteratuur wordt deze ook *administratief gedeelte/episode* genoemd. Deze is belangrijk zowel voor de docent als ook voor de studenten, want het grenst de activiteiten, die binnen het college voorkomen, af ten opzichte van de overige gedeeltes van de dag die de docent en de studenten al dan niet met elkaar doorbrengen.

De administratieve gedeeltes hebben een logische plaats aan het begin en aan het einde van elk college en het is zeer wenselijk dat zij op het juiste moment aan bod komen. Als het college te laat of te vroeg begint/eindigt zijn er vaak (groepen) mensen die er last van hebben. Zo hebben bijvoorbeeld 15 studenten aan het begin van het college enkele minuten moeten wachten omdat hun docent met één van hun collega's te lang doorgegaan is met het nabespreken van examenresultaten. Analooch zullen zowel de studenten als ook hun docenten er weinig baat bij hebben dat de andere partij met een (belangrijk) telefoongesprek, overleg met collega's of het afmaken van een e-mail bezig is geweest. Ze zullen het een vaag excuus vinden voor het vertraagde begin van de afgesproken (les)activiteiten. En indien het met enige regelmaat gebeurt, zorgt het voor een aparte reputatie voor de persoon in kwestie.

Een ander voorbeeld is de situatie waarbij de studenten als gevolg van lang wachten in de universitaire mensa te laat voor het eerste middagcollege komen opdagen. Als zij dit aan de docent bijvoorbeeld via een SMS-bericht laten weten, kan hij/zij de 10 minuten beter gebruiken voor bijvoorbeeld het nakijken van een huiswerkopdracht of planning van een ander college. Het is belangrijk zich te realiseren dat zowel de tijd van de docent alsook die van de studenten, niet zo maar verspild moet worden.

Met de *duidelijke opbouw* wordt in dit onderzoek verwezen naar een goed door-dachte planning van het college die voor de verschillende gedeeltes als een soort draaiboek dient. Zo is ook de docent er zich van bewust wat goed of fout is gegaan en wat de volgende keer beter kan. Als de docent bij voorbaat nauwelijks een idee heeft over het wat en wanneer van de (deel)episodes, neemt de kans op het tempo-, diepte- en/of doelverlies van het college toe. Bovendien komt een overmaat aan improvisatie van de kant van de docent ook zeer chaotisch, ondoordacht en onverantwoord over.

De indicator (3 - type P) *docent hanteert verschillende werkvormen* betekent, dat de docent niet constant op dezelfde wijze het college mag geven. Als er nauwelijks of geen variatie is, is het college voor de studenten voorspelbaar en beginnen zij zich te vervelen waardoor zij minder gemotiveerd raken. Naast de klassikale uitleg van

de docent dragen dus individuele opdrachten, het gebruik van muziek/liedjes, rollenspel, discussies, spreekbeurten, dramatische en vele andere werkvormen in belangrijke mate bij tot het effectief onderwijs. Idealiter past de docent bovendien voor zo ver het kan de werkvormen aan aan de behoefte van elke specifieke groep studenten.

De oorspronkelijke indicator (4 - type P) *docent vertrekt vanuit concrete en voor studenten herkenbare situaties* is voor het NVT-veld uitgebreid met een specifieke vraag: *Corresponderen de referentiekaders?* Dit potentiële probleem speelt een grotere rol bij docenten, die ten opzichte van hun studenten aanzienlijk ouder zijn, dan bij diegenen, die qua leeftijd maar een paar jaar met hen schelen. De jongere collega's hoeven voorlopig wat minder rekening te houden met het feit, dat de voorbeelden die hun als eerste te binnenschieten, voor hun studenten misschien veel minder voor de hand liggend zijn. Een poging tot verduidelijking van een situatie kan namelijk voor een grote verwarring zorgen. Zo is voor de studenten tijdens het locatieonderzoek uitgevoerd in het academische jaar 2003–2004 bijvoorbeeld de bruiloft van de toenmalige kroonprins Willem-Alexander en prinses Maxima op 2 februari 2002 een geschikter vertrekpunt geweest voor een discussie over het Nederlandse koningshuis dan de bruiloft van koningin Beatrix, die op 10 maart 1966 met haar inmiddels overleden echtgenoot Prins Claus trouwde.

De indicator (5 - type P, N) *de klassikale uitleg van de leerstof is duidelijk* wijst de INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS aan als kernindicator voor de *klassikale les*. Inhoudelijk betekent dit, dat datgene wat de docent presenteert voor de studenten goed te volgen moet zijn.

De voor de zelfwerkzaamheidsles aangewezen kernindicator (6 - type P) *docent zorgt ervoor dat de studenten de hele les taakgericht bezig zijn* betekent, dat de studenten zich tijdens de individuele opdrachten met datgene bezig houden, wat de docent als opdracht voorgelegd heeft. Zo is bijvoorbeeld een SMS-bericht dat een student 'even tussendoor' verzendt, geen goed teken van de realisatie van deze kernindicator.

De indicator (7 - type P, N) *het (les/werk)tempo is passend voor de groep* wijst op het belang van het afstemmen op de behoefte en het potentieel van de studenten. Het tempo waarmee de (deel)episodes aan de orde komen of gerealiseerd worden moet namelijk niet te hoog of te laag liggen. In beide gevallen kan dit de effectiviteit van het onderwijs aanzienlijk aantasten.

De tweede in beide soorten colleges aangewezen kernindicator is (8 - type P) *docent gaat regelmatig na of studenten de taak/leerstof begrijpen*. Deze kernindicator betekent, dat de docent zijn/haar eigen werkwijze en feedback voor de studenten niet van het vaak incidentele feedback van de studenten moet laten afhangen. Spontane feedback komt vaak maar van een beperkt aantal studenten die ertoe in staat zijn of het aandurven. Het is juist van belang dat de docent regelmatig nagaat of de aangeboden instructie/informatie op de juiste manier tot de studenten doordringt. Dit kan naast een vraag over het begrip heel goed door het stellen van een inhoudelijke vraag over het besproken onderwerp gebeuren.

De indicator (9 - type P) *docent geeft duidelijk (huis)werk op* betreft de wijze, hoe de opdrachten aan de studenten worden gepresenteerd. Als er een onduidelijke opgave van een (huis)werkopdracht is, is de kans groot dat de studenten er onnodig veel moeite mee zullen hebben en hierdoor ontmoedigd raken. Dit gebeurt voorna-

melijk als zij achteraf zien, dat zij met iets anders bezig waren dan wat de bedoeling was. Het gevolg kan zijn, dat zij de volgende keer minder enthousiast en bereid zullen zijn om opnieuw een opdracht aan te pakken.

De indicator (10 - type P) *het (huis)werk wordt zorgvuldig gecontroleerd* hangt nauw samen met de vorige indicator. Als de studenten de indruk krijgen, dat de docent niet de benodigde aandacht besteedt aan een (huis)werkopdracht waarmee zij zich serieus bezig hebben gehouden, zijn zij de volgende keer zeer moeilijk over te halen om opnieuw voor iets soortgelijks moeite te doen. Wanneer er tegenover hun inspanning onvoldoende inspanning aan de kant van de docent staat, kunnen zij zich in zo'n situatie bedrogen voelen.

3 Vakdidactisch handelen

Net zoals het vorige domein bevat ook het domein *vakdidactisch handelen* in totaal 10 kwaliteitskenmerken. De onderstaande Tabel 3 geeft dit deel van de taxonomie overgenomen van de INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS weer.

Tabel 3. Overzicht indicatoren: vakdidactisch handelen van de docent naar aanleiding van Draaiboek voor de evaluatie van het onderwijsleerproces in de basisvorming (1997a)

norm:	kernindicatoren 1 tot en met 4 + één andere
Nummer en type indicator	Beschrijving indicator
1 (P)	docent hanteert in redelijke mate de doeltaal als voertaal
2 (P)	docent stimuleert de studenten de doeltaal te gebruiken
3 (P)	docent geeft communicatief onderwijs
4 (P)	docent geeft functioneel grammaticaonderwijs, waarbij de grammatica dus geen doel op zich vormt
5 (P)	docent bevordert dat de communicatie in de klas tussen hem en de studenten en tussen de studenten onderling zich kenmerkt door het regelmatig voorkomen van "negotiation of meaning" en andere in het kader van de les functionele communicatiestrategieën
6 (P)	docent bewerkstelligt dat studenten de nodige informatie opzoeken en allerlei informatie vergelijken
7 (N)	docent spreekt de doeltaal correct uit en gebruikt een juiste intonatie (near-native)
8 (P)	docent bevordert een correcte uitspraak bij de studenten
9 (P)	docent verwijst naar andere vakken/leergebieden of naar leerstof uit andere domeinen
10 (P)	docent motiveert de studenten voor het vak en wekt interesse voor de inhoud

De eerste van de vier kernindicatoren (1 - type P) *docent hanteert in redelijke mate de doeltaal als voertaal* betreft de keus van de docent voor het gebruik van het Nederlands als voertaal. Aan de ene kant is het wenselijk dat de studenten in de extramurale situatie zo veel mogelijk met de doeltaal in aanraking komen. Aan de andere kant kan een ongepast en/of overdreven gebruik van de doeltaal tot aanzienlijke vertragingen in het leerproces of zelfs tot communicatiestoornissen leiden. Dit geldt bijvoorbeeld voor de situaties wanneer de studenten vooral in het begin van hun leertraject te weinig Nederlands beheersen om de uitleg van de docent te begrijpen. De oplossing kan zijn dat de docent de moedertaal of een vreemde taal die de studenten al goed beheersen als voertaal kiest. Een mogelijke compromisoplossing is dat de doeltaal wel als voertaal dient, maar wanneer nodig volgt er een samenvatting in een andere taal. Voor deze samenvatting kunnen op grond van het principe van het coöperatief leren dat in sommige leerboeken bepleit wordt, naast de docent ook de studenten zelf zorgen.

Het laatstgenoemde voorbeeld van coöperatief leren heeft ook veel te maken met de tweede kernindicator van het *vakdidactisch handelen*, namelijk (2 - type P) *docent stimuleert de studenten de doeltaal te gebruiken*. De meeste studenten leren de doeltaal om hem uiteraard te kunnen gebruiken. En hiervoor moet de docent voldoende mogelijkheden creëren. De doeltaal gebruiken betekent echter niet automatisch en uitsluitend de doeltaal kunnen spreken en schrijven. Dit zijn de productieve vaardigheden die normaliter pas in de meer gevorderde fasen van het leertraject aan de beurt komen.

Voordat men aan productie toe is, moet men namelijk een receptieve periode hebben gehad. In de vakliteratuur wordt deze ook *stille periode* genoemd (zie Klapwijk et al. 1997: 17, 21). Deze varieert in lengte bij de studenten en verloopt bovendien op een heel individuele manier. Terwijl de ene student - ongeacht het aantal gemaakte fouten - al vrij snel bereid is om aan de productie van de nieuwe taal te beginnen, wacht de andere liever tot er meer vertrouwen met de taal ontstaat. Met deze verschillen moet de docent rekening houden en aan de studenten verschillende mogelijkheden geven om zich verbaal dan wel non-verbaal (bijvoorbeeld door middel van gebaren, waarbij te denken valt aan de principes van de in de vakliteratuur opgenomen *Total Physical Response* theorie die nog met de TPR-plus-elementen uitgebreid kan worden) uit te drukken (Klapwijk et al. 1997: 21).

De derde kernindicator (3 - type P) *docent geeft communicatief onderwijs* houdt in dat de nadruk in het college op de inhoud/betekenis van de te communiceren ideeën ligt in plaats van op hun vorm. Dit betreft bijvoorbeeld het creëren van een context, waarbinnen de studenten onderling of met behulp van de docent de betekenis van de onderwerpen, onbekende/nieuwe woorden en dergelijke kunnen nagaan. Als een voorbeeld hiervan kan een bespreking (in groepen) van de verschillende familie-/gezinsrelaties dienen, die naar aanleiding van een invulschema (eentueel gebaseerd op een liedje of een luistertekst) gebeurt.

De laatste kernindicator van dit domein (4 - type P) *docent geeft functioneel grammaticaonderwijs, waarbij de grammatica dus geen doel op zich vormt* hangt in vele opzichten met de vorige kernindicator samen. De grammatica is namelijk een goed instrument maar geen doel op zich. Als men allerlei vaak complexe en van talloze uitzonderingen voorziene grammaticale regels beheerst, geeft dat nog geen

garantie voor een redelijke taalproductie. Dit toont het voorbeeld van een student, die in het kader van een lexicale invuloefening beweert dat de zin “*De studenten zitten in de prullenbak*” helemaal in orde is. Grammaticaal gezien is dat waar, maar semantisch gezien blijft er enige twijfel over.

Tot het gewenste communicatieve karakter van het onderwijs in de moderne vreemde talen draagt ook de indicator bij (5 - type P) *docent bevordert dat de communicatie in de klas tussen hem en de studenten en tussen de studenten onderling zich kenmerkt door het regelmatig voorkomen van “negotiation of meaning” en andere in het kader van de les functionele communicatiestrategieën*. Deze indicator geeft duidelijk aan dat bijvoorbeeld het direct geven van de vertaling van een nieuw woord in de moedertaal weinig productief is. De student hoefde namelijk zelf geen moeite te leveren om achter de betekenis van het woord te komen. Misschien heeft hij even bij het woord stilgestaan en het eventueel op een tijdelijke lijst ‘nieuwe woorden’ in zijn geheugen gezet. Als het woord echter binnen een afzienbare tijd niet vaak genoeg terug komt, wordt het gewoon gewist en is het hele proces tevergeefs geweest.

Reeksen nieuwe woorden uit het hoofd leren is namelijk geen goede aanpak van woordenschatuitbreiding. In plaats van het opslaan in het lange-termijn geheugen en zich beginnen te implementeren in de actieve woordenschat, gebeurt er iets heel anders. Sommige woorden halen misschien net het korte-termijn geheugen, terwijl vele andere al zeer vlug worden vergeten. Het leren van nieuwe woordjes is geen eenmalig proces. Het is ook geen eenvoudig proces, want ook het vergeten speelt hierbij een belangrijke rol. En het vergeten is op zich normaal, menselijk en uiteindelijk ook gezond. Wat helpt bij het onthouden, is het plaatsen van de nieuwe woorden in de bekende contexten, het zoeken naar de ‘familierelaties’ van verschillende woorden (bijvoorbeeld synoniemen, hyponiemen, etc.), het associëren met andere woorden of het op een ander manier bouwen van eigen ‘ezelsbruggetjes’. Het maakt niet uit hoe men dit doet en welke hulpmiddelen/sluiproutes men gebruikt. Men moet alleen niet continueel intentioneel willen leren en bang zijn voor het feit dat het taalleren aangenaam kan zijn (zie Klapwijk e a. 1997: 18 en Van Gelder et al. 1997: 7). Verrassend genoeg lijken niet alleen sommige docenten, maar ook sommige studenten nog steeds het idee te hebben dat in het volgende citaat beschreven wordt: “*Als het leren van een vreemde taal effectief moet zijn, mag het niet aangenaam zijn.*” (ibid.)

De indicator (6 - type P) *docent bewerkstelligt dat studenten de nodige informatie opzoeken en allerlei informatie vergelijken* heeft net zoals de vorige indicator te maken met de eigen inzet van de studenten in het leerproces. De docent moet hiervoor de mogelijkheden scheppen, zodat de natuurlijke interesse in de doeltaal en het enthousiasme van de studenten zich beter kunnen ontplooiën. De studenten aan de onderzochte universitaire NVT-instellingen hebben het Nederlands vrijwillig gekozen en kunnen met de studie op elk willekeurig moment ophouden. Gezien deze gunstige situatie valt er te veronderstellen dat zij deze studie met enthousiasme voortzetten.

Als de studenten niet altijd alleen maar de rol van ‘het publiek’ van de docent hoeven te spelen, maar actief deel aan de les mogen/moeten nemen, vinden zij het taalleren meer uitdagend. Er zijn gelukkig maar weinig naïeve studenten, die alles

'op een gouden dienblad opgediend' zouden willen krijgen zonder dat zij er iets voor moeten doen.

De indicator (7 - type N) *docent spreekt de doeltaal correct uit en gebruikt een juiste intonatie* betreft het model dat de docent aan de studenten geeft. Aangezien de docent een groot deel van de communicatie met de studenten mondeling realiseert, zijn correcte uitspraak en intonatie van de docent van belang. Wegens het veelvuldig gebruik van de doeltaal in de colleges is het echter ondoenlijk om alle specifieke gevallen te onderzoeken - dat zou de aard van dit onderzoek wijzigen. Naast een algemeen oordeel concentreren wij ons slechts op de negatieve voorbeelden van de taalproductie van de docent. Dat betekent dat, slechts indien het observatieonderzoek op een structurele wijze opvallend negatieve gevallen oplevert, dit de beoordeling van dit kwaliteitskenmerk beïnvloedt.

Aan de andere kant is de docent tegenwoordig niet meer het enige model voor de studenten. Dit is het gevolg van de snelle technische vooruitgang, die een uitgebreide schaal aan mogelijkheden aan de studenten en hun docenten biedt. Vooral het internet is een onuitputtelijke bron van authentiek materiaal. Als de studenten en hun docenten het willen en er uiteraard enige moeite en tijd voor over hebben, kunnen zij dagelijks gratis de Nederlandstalige radio- en televisiezenders raadplegen⁵⁴ of bijvoorbeeld filmpjes op YouTube bekijken.

De indicator (8 - type P) *docent bevordert een correcte uitspraak bij de studenten* geeft aan, dat de docent de studenten erop moet wijzen dat een foutieve uitspraak de verstaanbaarheid van de spreker aanzienlijk belemmert. Dit kan de docent doen door zelf correctieve feedback te geven of met gebruik van de principes van coöperatief leren de overige studenten er zodanig bij te betrekken dat zij ook zelf er iets van leren.

Met de indicator (9 - type P) *docent verwijst naar andere vakken/leergebieden of naar leerstof uit andere domeinen* benadrukt de INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS het belang van het koppelen van het leren van een vreemde taal aan de overige ervaringen van de studenten. Deze kunnen als referentiekaders voor de nieuw verworven kennis dienen en ook zeer geschikte voorbeelden leveren van het praktische nut van het vreemde-taalonderwijs. Dat kan bij verschillende studenten op verschillende manieren bijdragen tot hun motivatie. Zo kan het werk van een beroemde schilder voor een student kunstgeschiedenis de motivatie zijn voor het leren van het Nederlands om de bronliteratuur te kunnen raadplegen. Een andere student die helemaal niet in kunst is geïnteresseerd, kan zich ineens realiseren dat de schilderkunst hem toch op een bepaalde manier aanspreekt.

Met de laatst genoemde indicator hangt ook de indicator (10 - type P) *docent motiveert de studenten voor het vak en wekt interesse voor de inhoud*, samen. Als het de docent lukt om deze indicator te realiseren, is het gemakkelijker om de studenten te overtuigen om zelf ook buiten het college iets te gaan leren en zich met de doeltaal bezig te houden. En als studenten gemotiveerd raken, is succes al half verzekerd. Studenten besteden dan veel meer aandacht aan de leeractiviteiten en profiteren er dus uiteindelijk ook veel meer van.

⁵⁴ Zie bijvoorbeeld de volgende webpagina's: www.uitzendinggemist.nl, www.nederland.fm, www.npo.nl, www.een.be of www.radioplus.be

4 Bevorderen actief leerproces

De INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS baseert in haar taxonomie de keuze voor het opnemen van het domein *bevorderen van een actief leerproces* op het in de vakliteratuur besproken belang daarvan. In de Handleiding voor de evaluatie van het onderwijsleerproces in de basisvorming (1997b: 38) constateert de INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS het volgende: “*Directe instructie, geschikte verwerkingsvormen en een goed klassenmanagement (standaard 5) ondersteunen het leren van leerlingen, maar voor een actief en constructief leerproces is een krachtiger leeromgeving nodig (zie ook Lowijck & Verloop, 1995; Bruner, 1986; Flavell, 1977)*“. Deze redenering geldt ongetwijfeld ook voor de situatie aan de onderzochte NVT-instellingen. Tabel 4 hieronder bevat een compleet overzicht van alle zes kwaliteitskenmerken van dit domein van de didactische aanpak van de docent.

Tabel 4. Overzicht indicatoren: bevorderen actief leerproces naar aanleiding van Draaiboek voor de evaluatie van het onderwijsleerproces in de basisvorming (1997a)

norm:	kernindicatoren 1 en 4 + twee andere afhankelijk van lestype
Nummer en type indicator	Beschrijving indicator
1 (P)	docent laat studenten individueel werken
2 (P)	bij het werken aan taken/opdrachten stimuleert docent de leeractiviteiten van studenten
3 (P)	studenten nemen actief deel aan het onderwijsleerproces
4 (P)	docent stimuleert dat studenten zelf initiatief nemen
5 (P)	docent laat studenten hun eigen oplossingen/handelen/gedrag expliciteren en daarop reflecteren
6 (P)	docent zorgt voor taakgerichte interactie tussen studenten

De eerste kernindicator (1 - type P) *docent laat studenten individueel werken* heeft te maken met de algemene opzet van het college. Als de docent altijd maar klassikaal met een 'hoorcollege' bezig is, heeft hij/zij waarschijnlijk terecht het gevoel dat hij/zij serieus bezig is. Dit brengt de nodige vermoeidheid met zich mee en vergroot ook de kans dat de docent zelf het meest aan zo'n college heeft. Als de docent zich echter goed voorbereidt en voor de studenten individuele opdrachten klaarzet, is het anders. Zij kunnen individueel dan wel in kleine groepen zelf aan de kwaliteit van een bepaald deel van het college bijdragen. De rol van de docent verandert dan van die van een 'presentator/lektuur gevende' in het coördineren en faciliteren. Dit betekent dat het college hierdoor ook meer studentgericht karakter krijgt.

De indicator (2 - type P) *bij het werken aan taken/opdrachten stimuleert docent de leeractiviteit van studenten* betekent dat de docent niet alleen voor het aanbieden van het leermateriaal in de vorm van een serie taken/opdrachten hoort te zorgen.

Voor de studenten is een aanmoediging om zelf nieuwe dingen op te sporen, zeer belangrijk. Als zij bijvoorbeeld de makkelijkste weg kiezen en telkens opnieuw dezelfde uitgangssituatie voor een rollenspel aanhouden, hoort de docent een impuls ter verandering van deze routine te geven.

De realisatie van indicator (3 - type P) *studenten nemen actief deel aan het onderwijsleerproces* kan het gevolg zijn van de realisatie van de kernindicator (4 - type P) *docent stimuleert dat studenten zelf initiatief nemen*. Als de studenten spontaan of gestimuleerd door de docent een actieve bijdrage aan de leeractiviteiten leveren, is dit een teken van de verschuiving in de traditionele rolverdeling binnen het college. De klassieke opzet van het 'docent-gerichte college' verandert in het 'student-gerichte college'. De kracht van het tweede is dat het grootste deel van de studenten hiervan profiteert. De studenten die initiatief nemen, kunnen direct de gang van het college beïnvloeden. En de overige studenten hebben dan vaak de neiging om na te gaan, hoe het daarmee zit. Dat kan een belangrijk schakelpunt zijn voor de tot dan toe 'passieve' studenten. Afhankelijk van onder andere de reactie van de docent kan het voor hen een belangrijk motivatiepunt worden om in de toekomst zelf ook een soortgelijke actie te gaan ondernemen. Niet altijd verloopt een dergelijke poging echter naar wens. Dan is het van groot belang dat de docent dat bijtijds in de gaten heeft en zo bijstuurt, dat de studenten het alleen maar als een incidentele ervaring – en dus niet als een steeds weerkerend probleem - beschouwen.

Niet elke initiatief van de student(en) is echter per definitie positief bedoeld. Om verschillende redenen - bijvoorbeeld uit verveling of als een soort wraak voor slechte cijfers in de test - kunnen de studenten misbruik van de beschikbare mogelijkheden maken. De ruimte in het college, die de docent voor eigen inbreng van de studenten biedt, wordt hiervoor dan de arena. In zulke gevallen komen de docent of de overige studenten daar echter al snel achter en nemen ze maatregelen om hieraan het hoofd te bieden.

De indicator (5 - type P) *docent laat studenten hun eigen oplossingen/handelen/gedrag expliciteren en daarop reflecteren* houdt in dat de docent voldoende ruimte aan de studenten moet gunnen om zich te ontplooien. Vaak is het zo dat, hoewel de opdracht al op een bepaalde manier uitgevoerd is, één of meerdere studenten nog alternatieve oplossingen hebben bedacht. Als zij deze met de medestudenten en de docent kunnen bespreken, krijgen zij gelijk feedback op hun eigen gedachtegang en voegen zij een nieuwe inhoud aan de college-episode toe. Hiervan leert dus iedereen het meest. Ook deze aanpak is echter aan bepaalde grenzen gebonden. Als het college naar verhouding te veel over mogelijke alternatieve oplossingen en reacties op eigen handelingen gaat, blijft er nauwelijks ruimte en tijd over voor de overige onderdelen van het leerproces.

De indicator (6 - type P) *docent zorgt voor taakgerichte interactie tussen studenten* betreft het feit dat het wenselijk is dat de studenten onderling op elkaars optredens in het college kunnen reflecteren. Tegelijkertijd moet deze interactie echter enigszins samenhangen met de toegewezen opdracht. Anders leiden de studenten elkaar makkelijk van de doelstelling van het college af. Hierdoor versnipperd de gang van het college, wat uiteindelijk het rendement daarvan verlaagt.

5 Rekening houden met verschillen (differentiëren)

Het laatste domein van het didactisch handelen van de docent, waaraan de INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS in haar taxonomie aandacht besteedt, betreft de vraag of de docenten rekening houden met relevante verschillen tussen de studenten. Bij deze differentiatiemogelijkheden binnen de klas valt naast de niveau- en tempodifferentiatie ook te denken aan de differentiatie op basis van interesses en culturele verschillen. Tabel 5 hieronder geeft de vijf in de vakliteratuur gehanteerde indicatoren van *rekening houden met verschillen (differentiëren)* weer.

Tabel 5. Overzicht indicatoren: rekening houden met verschillen (differentiëren) naar aanleiding van Draaiboek voor de evaluatie van het onderwijsleerproces in de basisvorming (1997a)

norm: soepele norm = één kernindicator (4 of 5) + één andere; aangescherpt naar: beide kernindicatoren + één aanvullende

Nummer en type indicator	Beschrijving indicator
1 (P)	docent verstrekt - indien nodig - extra ondersteuning voor zwakke studenten
2 (P)	docent houdt - indien nodig - qua taalniveau (instructie/verwerking) rekening met anderstalige studenten
3 (P)	docent verstrekt - indien nodig - goede studenten extra opdrachten
4 (P)	docent hanteert een gedifferentieerde onderwijsstrategie
5 (P, N)	docent houdt bij instructie rekening met niveauverschillen tussen studenten

Met betrekking tot de doelgroep van dit onderzoek is het echter van belang om twee opmerkingen van algemene aard te maken. Ten eerste is er in dit onderzoek geen aanleiding voor de normversoepeling zoals het bij de oorspronkelijke taxonomie in 1997 het geval was. Dit lag toen aan de betrekkelijk korte periode tussen de invoering van het algemene onderwijskader voor de basisvorming en de publicatie van de bewuste taxonomie, die voor het beoordelen van de didactische aanpak dient. De norm die voor dit NVT-onderzoek als referentiekader fungeert, is dus aangescherpt naar beide kernindicatoren 4 en 5 en één andere indicator.

Ten tweede is het domein *Rekening houden met verschillen* veel minder relevant voor de universitaire NVT-instellingen dan voor de situatie op de middelbare scholen in Nederland. Met andere woorden, het heeft voor dit onderzoek slechts een informatieve waarde. Dit heeft te maken met de opzet van het hoger onderwijs en de leeftijd van de studenten. De universitaire studenten zijn volwassen mensen en kunnen en moeten daarom zelf een groot stuk verantwoordelijkheid voor hun eigen leren dragen. Het feit dat zij aan een studie Nederlands zijn begonnen, betekent dus lang niet automatisch dat zij deze studie ook moeten voltooien. Dit betekent dat het

wenselijk is dat universitaire docenten per definitie veel minder differentiëren dan hun collega's aan de middelbare scholen, waar de leerlingen in principe allemaal een eindexamen moeten behalen. Aan de universiteiten is het juist niet de bedoeling dat de studenten tot de afstudeerfase 'kost wat kost meegesleept' worden.

In Centraal-Europa is het gebruikelijk dat de studenten, voordat zij aan een universitaire studie beginnen, een selectieprocedure moeten doorlopen. Het aantal studieplaatsen is vaak beperkt en zo wordt er een kwaliteitsmeting van de studenten voorafgaand aan het begin van de studie gehanteerd. Dit gebeurt door middel van een schriftelijk en/of mondeling toelatingsexamen, dat tevens de garantie van een bepaald minimaal niveau van de studenten biedt. Als de studenten om welke reden dan ook in de loop van de studie niet aan de (scherpe) minimale eisen voor de specifieke cursussen voldoen, betekent het - hoe jammer het ook is - het einde van hun studie.

Met het oog op het leertraject van de studenten die wel het minimale niveau bereiken en er vaak zelfs ruim boven zitten, is het belangrijk om deze aanpak strikt te handhaven. Indien veel te zwakke studenten te lang mee mogen blijven doen met de studie, vertragen zij de hele groep waardoor zij het leertraject van anderen belemmeren. Als een docent dus niet te veel remediërende technieken/acties in de didactische aanpak implementeert, is dat geen slecht teken maar juist een bewijs van het handhaven van de basisfilosofie van het hoger onderwijs.

De indicator (1 - type P) *docent verstrekt - indien nodig - extra ondersteuning voor zwakke studenten* betekent, dat de docent zich goed bewust is van het feit dat sommige studenten aanvullende hulp nodig hebben. Voor zulke studenten kan de docent aanvullende oefeningen voorbereiden of hun extra aandacht/begeleiding geven, als zij met opdrachten tijdens het college bezig zijn.

Indicator (2 - type P) *docent houdt - indien nodig - qua taalniveau (instructie/verwerking) rekening met anderstalige studenten* hangt nauw samen met de beschrijving van de situatie in Centraal-Europa zoals beschreven in verband met de indicator (7 - type P) *docent houdt rekening met het milieu, de cultuur en de afkomst van de studenten van het domein Pedagogisch handelen*. De groepen studenten in de Centraal-Europa zijn namelijk, normaal gesproken, homogeen wat de moedertaal betreft. Een uitzondering is de situatie binnen het voormalige Tsjecho-Slowakije. Terwijl het Tsjechisch en het Slowaaks afzonderlijke talen zijn, volgen de studenten uit het ene land universitaire opleidingen in het andere land in hun eigen moedertaal. Dit is mogelijk dankzij de lange periode dat deze twee landen één gezamenlijke staatseenheid hebben gevormd⁵⁵, maar het brengt voor de docenten en de overige studenten nieuwe uitdagingen bij bijvoorbeeld de vertaal-/tolkcolleges met zich mee.

Tegenwoordig kunnen echter ook de studenten van andere (Centraal-)Europese landen aan de universiteiten in Centraal-Europa studeren. Naast de reeds genoemde programma's zoals Erasmus en CEEPUS die de studentenmobiliteit bevorderen, kunnen de studenten zich sinds de uitbreiding van de EU op 1 mei 2004 inschrijven als voltijd-studenten aan een buitenlandse universiteit. In zo'n situatie, die voorlopig

⁵⁵ Met uitzondering van de Tweede Wereldoorlog heeft Tsjecho-Slowakije bestaan vanaf 28 oktober 1918 tot 1 januari 1993.

nog vrij uitzonderlijk is, zou de docent eventueel tot de realisatie van de tweede indicator van dit domein kunnen overgaan.

De indicator (3 - type P) *docent verstrekt - indien nodig - goede studenten extra opdrachten* is naast de eerste indicator van dit domein een andere mogelijkheid, hoe de docent de kernindicator (4 - type P) *docent hanteert een gedifferentieerde onderwijsstrategie* kan realiseren. Maar extra opdrachten zijn niet de enige wijze waarop de docent goede studenten op een zinvolle manier bij het college kan betrekken. Door het toepassen van de principes van *coöperatief leren* (zie Klapwijk et al. 1997: 18) kunnen de goede studenten bijvoorbeeld in bepaalde delen van de (individuele) college-episodes een actieve bijdrage leveren tot het leerproces van hun medestudenten. Hierbij valt te denken bijvoorbeeld aan groepsopdrachten, waarbij de docent sommige goede studenten als ‘hoofdverantwoordelijke’ voor de dramatisering van een tekst aanwijst. Op deze manier verschuift de leeractiviteit naar de studenten en kan de docent de verschillende groepen beter begeleiden. In elke groep zit namelijk iemand die in enige mate voor coördinatie en begeleiding zorgt.

De tweede kernindicator (5 - type P, N) *docent houdt bij instructie rekening met niveauverschillen tussen studenten* is voor dit onderzoek van relatief klein belang. Dit hangt samen met de hierboven beschreven beperkte relevantie van dit hele domein voor het hoger onderwijs. De universitaire studenten moeten namelijk op zo’n niveau kunnen werken, dat zo’n differentiatie in de instructie van de docent slechts incidenteel aan de orde komt.

BIJLAGE G. INSTRUMENT VOOR HALF-GESTRUCTUREERDE INTER-VIEWS MET DOCENTEN

Tijdens de interviews worden **de vetgedrukte hoofdvragen** gesteld (meestal in de aangeven volgorde), wanneer nodig worden ook de aanvullende vragen gesteld.

Docent bedanken voor bereidheid om geïnterviewd te worden

Ontstaansgeschiedenis van de NVT-instelling

lange traditie OF kort geleden opgericht
 organisatorische vorm NVT-instelling (lectoraat OF afdeling bij een groter instituut OF zelfstandig instituut)
 visie verdere ontwikkeling van de NVT-instelling

Algemeen streefdoel van het onderwijs NVT (afstudeerprofiel student)

taalvaardigheid Nederlands
 Nederlandstalige cultuur bij de studenten promoten (literatuur, muziek, kunst, toneel, film etc.)
 ander: _____

Beleid binnen de NVT-instelling in de vorm van regelmatig dan wel incidenteel overleg met collega's over:

opzet curriculum, prestaties en/of gedrag van studenten, manieren van toetsen, CNaVT-examens, aannemen van nieuwe collega's, andere zaken, namelijk:

inhouden van het curriculum:

theoretisch curriculum = een algemeen document (voor accreditatie) OF document op 'micro'/cursusniveau dat werkelijk in de cursussen toegepast wordt?

Selectiecriteria studenten

selectie voorafgaand aan de studie (schriftelijke en/of mondelinge toelatingsexamens)
 selectie tijdens de studie op grond van:
 resultaten/prestaties in de afzonderlijke cursussen
 een speciaal voortgangsexamen
 het CNaVT-examen
 anders: _____

(Taal)achtergrond docenten

(Taal)achtergrond hebben de docenten

Selectiecriteria gebruikte lesmateriaal

eclectisch werken	OF	1 leerboek als inhoudelijke en chronologische basis, eventueel aangevuld met andere leerboeken en/of authentiek materiaal
deze keuze didactisch onderbouwd	OF	bijvoorbeeld gevolg van besluit van collega's
tevredenheid met keuze		
regelmatig herzien van keuze		

Docent bedanken voor bereidheid om (in de vrije tijd respectievelijk in plaats van andere werkzaamheden) geïnterviewd te worden

BIJLAGE H. INSTRUMENT VOOR HALF-GESTRUCTUREERDE INTERVIEWS MET STUDENTEN.

Tijdens de interviews worden **de vetgedrukte hoofdvragen** gesteld (meestal in de aangegeven volgorde), wanneer nodig worden ook (sommige) aanvullende vragen gesteld.

Studenten bedanken voor bereidheid om geïnterviewd te worden

Mogelijke bezwaren tegen het afnemen van het interview

Algemene opzet interview beschrijven

Motivatie van studenten om het Nederlands te studeren

goede taal om naast het Engels of bijvoorbeeld het Duits te studeren

exotische/minder vaak voorkomende taal

studie NVT is niet zo massaal zoals de studie van de grote talen

grotere kansen op de arbeidsmarkt

mooie, goed klinkende taal

voorkennis van het Nederlands (familieachtergrond, werkervaring als au-pair of stagiair, cursus Nederlandse taal en cultuur gevolgd, etc.)

interesse in de Lage Landen bijvoorbeeld naar aanleiding van studie geschiedenis

anders: _____

Tevreden met de keuze om het Nederlands te studeren

onderwijs plezierig

onderwijs effectief - de studenten leren er veel van

eventueel onderdelen noemen waar ze veel of juist weinig van leren

voldoende contacturen per week

eventuele succeservaringen noemen, bijvoorbeeld ontmoeting met Nederlandstalige toeristen in de eigen streek, een kort verblijf in de Lage Landen, een Nederlandstalige TV-programma kunnen volgen etc.

eventuele vergelijking met andere studies, bijvoorbeeld Engels, Duits, Frans, Spaans etc.

Studieachtergrond studenten

hoofdvak OF bijvak OF keuzevak

reeds een andere universitaire studie achter de rug

anders: _____

Waar leer ik als student het meeste van aan deze NVT-instelling?

verwijzing naar specifieke colleges, leerboeken, oefeningssoorten etc.

Toekomstplannen van studenten

korte termijn (studeren in de Lage Landen, een cursus en/of stage in de Lage Landen volgen)

lange termijn:

als gids voor toeristen werken

vertaler/tolk worden

werken in het bedrijfsleven, bijvoorbeeld bij een dochteronderneming van een bedrijf uit de Lage Landen

werken bij de EU

werken in de media, diplomatieke dienst etc.

Nederlandse les geven, bijvoorbeeld op een talenschool, aan de universiteit of elders

anders: _____

Mogelijkheid om vragen aan de onderzoeker te stellen

Studenten bedanken voor bereidheid om in hun vrije tijd aan het interview deel te nemen

BIJLAGE I. PLAN NIFLAR-INTERACTIETAAK 1 (A2-NIVEAU CEFR) -
“STUDENTENLEVEN”, OVERGENOMEN UIT JAUREGI & KRÍŽ (2010: 222)

Taak 1: Vooroordelen/ intro - Niveau A2: Werken met foto's

Doelen:

- Uitwisseling van informatie over de verschillen en overeenkomsten in twee culturen wat betreft het studentenleven
- Uitbreiding woordenschat
- *Negotiation of meaning*
- Aanmoediging tot spreken

Introductie leerling

- Hoe gaat het?
- Hoe oud ben je?
- Wat studeer je en hoe lang al?
- Vind je het spannend?/ben je gestrest?

Introductie taak

- Taak introduceren door middel van een collage of plaatjes
- Raden welk onderwerp besproken wordt
- Gebruik maken van een woordweb ter ondersteuning (bier, kroeg, huis, rotzooi, vieze vaat, koken).
- Woorden uit woordweb bespreken.

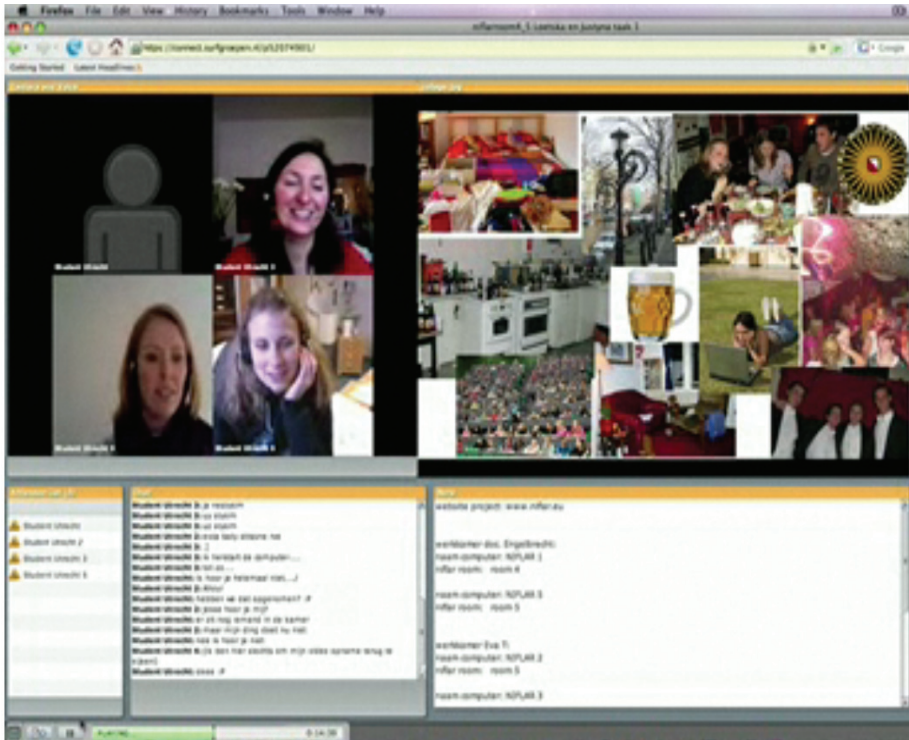
Samenvatting

- Wat hebben we vandaag besproken?
- Heb je iets nieuws geleerd? Heb je nieuwe woorden geleerd? Welke?

Opdracht voor de volgende keer

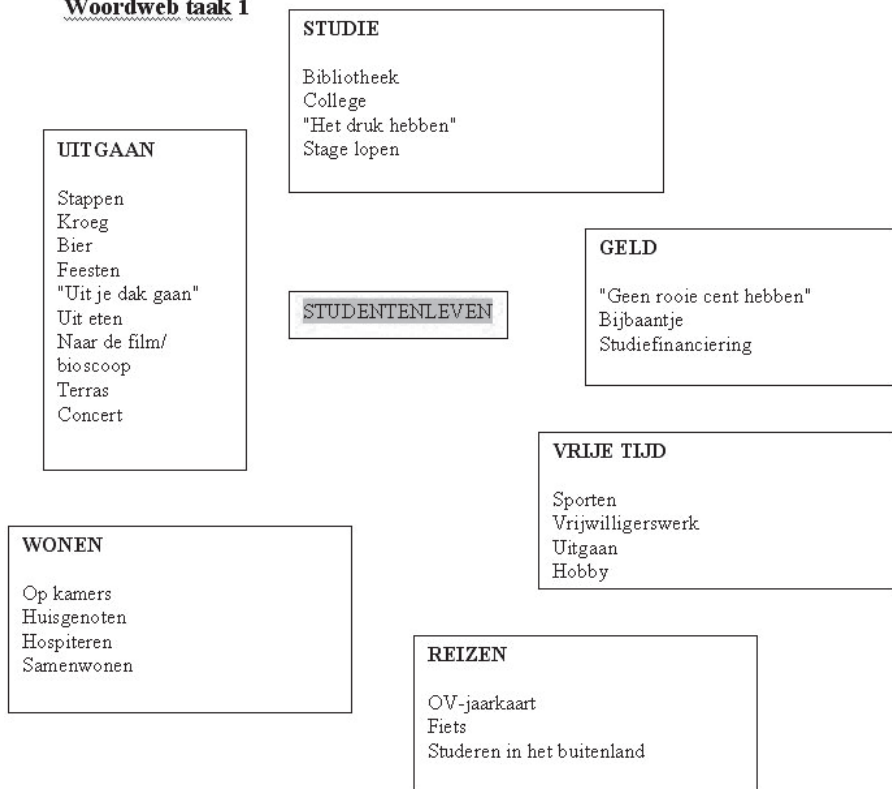
Een foto of plattgrond van de kamer maken. Kunnen beschrijven wat er in staat. Woordweb maken?

BIJLAGE J. SCREENSHOT NIFLAR-INTERACTIETAAK 1 (A2-NIVEAU CEFR) - “STUDENTENLEVEN” (ZIE [HTTP://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=BYTW6RUUCS](http://www.youtube.com/watch?v=BYTW6RUUCS))



BIJLAGE K. WOORDWEB NIFLAR-INTERACTIETAAK 1 (A2-NIVEAU
CEFR) - "STUDENTENLEVEN" (ZIE
[HTTP://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V= BYTW6RUUCS](http://www.youtube.com/watch?v=BYTW6RUUCS)), OVERGENO-
MEN UIT JAUREGI & KRÍŽ (2010: 225)

Woordweb taak 1



BIJLAGE L. TRANSCRIPTIE VAN EEN FRAGMENT VAN NIFLAR-
 INTERACTIETAAK 1 (A2-NIVEAU CEFR) - “STUDENTENLEVEN” (LENGTE
 70 SEC.; ZIE [HTTP://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V= BYTW6RUUCS](http://www.youtube.com/watch?v=BYTW6RUUCS)),
 OVERGENOMEN UIT JAUREGI & KRŽIŽ (2010: 223–224)

Situatie:

- In de vijftiende minuut van de eerste interactiesessie zijn in de virtuele ruimte naast de docent in opleiding en de taalleerder ook twee andere docenten in opleiding ingelogd, die de interactiesessie observeren.
- De virtuele ruimte bevat naast het gedeelte met het beeld van de webcams van de aanwezigen en de lijst van de ingelogde deelnemers ook een chatgedeelte dat gebruikt wordt voor het corrigeren van de spelling van een nieuw woord en ook een gedeelte voor het delen van bestanden. Daarin staat een collage van tien foto's met betrekking tot het studentenleven in Nederland en ook het logo van de Universiteit Utrecht. Op de foto's zien we: een studentenkamer, een keuken met het fornuis in het studentenhuis, een Nederlandse straat, een collegezaal vol met studenten, een studieruimte, twee beelden van een studentenvereniging, een student die op het gras in het park ligt en op haar laptop werkt en een vol glas pils.

Docent in opleiding:

- ... *En heb je iets gezien?...*
- (lacht vriendelijk terug en knikt ja) ...
hm... Niet zo veel tijd gehad... nee... OK...
- *OK... dan heb ik nog ... weer iets om jou te laten zien... want we hebben een soort woordweb gemaakt... met veel woorden die bij het studentenleven horen... OK?...*
- *OK... Ik laat het je even zien... Ik ga even sharen... dat duurt heel even ... (de collage in het chatgedeelte verdwijnt, de docent in opleiding en taalleerder wachten af of het nieuwe document geüpload wordt)... maar het lukt wel... volgens mij gaat het nu snel... (het nieuwe document verschijnt).*

Taalleerder (student Nederlands in het eerste studiejaar):

- ... *ehm... nee... ehm... Wij ... hebben niet zo ... zo veel tijd... (de taalleerder lacht vriendelijk naar de docent in opleiding)*
- ... *Ja... (lacht terug en knikt ja - teken van “we begrijpen elkaar goed”) ... Ja...*
- ... *Ja... (de taalleerder knikt en lacht vriendelijk)*

<ul style="list-style-type: none">➤ ... Ja... <i>Ik maak hem groot...</i> (de docent in opleiding vergroot het beeld van het gedeelde document met het woordweb over het hele scherm - nu zijn de woorden goed leesbaar).➤ ... ehm... <i>Kijk even naar die woorden... Want die heb je... dus... Bij het studentenleven hoort... studie, uitgaan, wonen, reizen, vrije tijd en geld... geldzaken...</i> (bij elk van deze categorieën staan gemiddeld vijf verschillende woorden en uitdrukkingen opgenomen - bij "vrije tijd" staat bijvoorbeeld: sporten, vrijwilligerswerk, uitgaan, hobby).➤ ... nou... <i>Welke woorden... nou.... Noem maar twee woorden die je kent... van deze lijst...</i>	<ul style="list-style-type: none">➤ ... Ja... (de taalleerder knikt ja en lacht vriendelijk)➤ ... Ja... <i>goed...</i>➤ ... ehm ... Ja...
---	---

BIJLAGE M. EVALUATIESCHEMA INTERACTIESESSIE NIFLAR (WORDT INGEVULD DOOR DE DOCENTEN IN OPLEIDING DIRECT NA AFLOOP VAN DE INTERACTIE), OVERGENOMEN UIT JAUREGI & KRŽÍŽ (2010: 235)

Datum:
 Beoordelaar:
 Docent:
 Leerling:

1. Geef een korte omschrijving van de taak (10 regels).
2. Waren er problemen met de techniek?
 0. grote problemen (einde verslag)
 0. kleine problemen
 0. geen (nauwelijks) problemen
3. Geef een korte omschrijving van de taakuitvoering?
 - a. Vond er uitwisseling van informatie plaats, of was het éénrichtingsverkeer (één voorbeeld)?
 - b. Was het voor de leerling steeds duidelijk wat hem gevraagd werd?
 - c. Wat deed de docent als een vraag niet duidelijk was (één kenmerkend voorbeeld)?
 - d. Wat deed de docent als zij vermoedde dat de leerling haar niet begreep (één kenmerkend voorbeeld)?
 - e. Wat deed de docent als hij de leerling niet begreep (één kenmerkend voorbeeld)?
4. Geef een oordeel over de volgende zaken van de taakuitvoering van de leerling (1: volledig ontoereikend - 5: uitmuntend):

a. Woordenschat over dit onderwerp	1	2	3	4	5
b. Vloeiendheid	1	2	3	4	5
c. Uitspraak	1	2	3	4	5
d. Coherentie (meer dan losse woorden)	1	2	3	4	5
e. Begrijpelijkheid output	1	2	3	4	5
f. <u>Interactie</u> (begrijpelijke in- + output)	1	2	3	4	5
g. Actieve deelname	1	2	3	4	5

 - h. Oordeel CEFR (A1-C1):

BIJLAGE N. TRANSCRIPTIE VOORBEELD NIFLAR POSTERPRESENTATIE
DOOR DOCENTEN IN OPLEIDING, OVERGENOMEN UIT JAUREGI & KRÍŽ
(2010: 235–236)

Als voorbeeld van de typische posterpresentatie kan de volgende transcriptie dienen, waarin één Nederlandse studente in het begin van de posterpresentatie van haar groep een korte toelichting op de op maat ontworpen didactische taken geeft:

“... OK... nou...we hadden met ons groepje vijf studenten op A2 niveau... De taken die we voor hen hebben ontworpen... de onderwerpen staan op de poster (de studente wijst naar de poster)...

De eerste sessie was eigenlijk alleen kennismaken en het doel daarvan was dat de studenten zich op hun gemak zouden gaan voelen... en dat ze hun spreeschroom zouden overwinnen...

De tweede sessie ging over eetgewoonten... En het doel daarvan was de woordenschat van de studenten uitbreiden...

De derde sessie ging over feestdagen... En het doel daarvan om de studenten wat meer leren over de Nederlandse cultuur... Nou...

De taken waren erop gericht om interculturele communicatie te laten ontstaan en complementaire informatie uit te wisselen... En dat zeg maar met ons doel om een omgeving te creëren waarin “negotiation of meaning” zou kunnen ontstaan... Omdat dat één van de meest effectieve manieren is om iets bij te leren...”

BIJLAGE O. WEKELIJKSE ENQUÊTE UITGEVOERD TIJDENS DE TWEEDE EN DE DERDE RONDE VAN DE NIFLAR-ACTIVITEITEN ONDER DE TSJECHISCHE STUDENTEN NEDERLANDS (OVERGENOMEN VAN JAUREGI ET AL. 2011: 7–8)

The study was setup as a quasi experimental study without a control group. The Czech students participated in video-web communication sessions during the fourth, fifth and sixth weeks of their study program. From the second week onwards, students' satisfaction with and attitudes towards interacting with native speakers and the course was measured weekly by means of a short questionnaire. Thus this is effectively a repeated measures design. Given the fact that the questionnaire was administered repeatedly, the length of the questionnaire had to be minimized.

Thirteen items using I-statements were used that covered different motivational dimensions

1. Attitudes towards interacting with native speakers (willingness to communicate):
 - Learning goals: *I really get to learn the language well by speaking with native speakers; By learning this language I get new ideas and I am broadening my horizon; I like speaking to native speakers in the target language;*
 - Linguistic self-confidence: *My competence in the target language is sufficient to communicate with native speech partner(s), Because of my positive attitude I can communicate well with native speech partners; I can easily adapt to native speech partner(s) while speaking in the target language; I can explain myself well in the target language; I understand (almost) everything that is being said to me by native speech partner(s) in the target language;*
 - Language anxiety: *I feel nervous when speaking in the target language; I get very worried if I make mistakes when interacting in the target language;*
2. Attitudes towards the course: *I enjoy the language course this semester; I feel I am making progress in the target language this semester;*
3. Attitudes to the L2 culture: *I feel that there are hardly any cultural differences between the native speakers' country and my country.*

All questions were answered on a five point scale, ranging from (1) *does not apply to me at all* to (5) *does apply to me completely*.

OVERZICHT VAN GEBRUIKTE AFKORTINGEN

ALTE	THE ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS IN EUROPE - zie bijlage A
BaMa-structuur	Bachelor Master-structuur
CEFR of ERK in het Nederlands	COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE ofwel GEMEENSCHAPPELIJK EUROPEES REFERENTIEKADER - zie bijlage A
CEEPUS	CENTRAL EUROPEAN EXCHANGE PROGRAMME FOR UNIVERSITY STUDIES (www.ceepus.info)
CMC	Computer Mediated Communication
CNaVT	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal - zie bijlage A
Comenius	Comenius – Vereniging van docenten en studenten Nederlands in Midden-Europa (https://comenius.ned.univie.as.at)
D1, D2, ...	docent 1, docent 2, ...
DCC	Dutch Language, Literature and Culture in a Central-European Context, joint-bachelor-studie – zie paragraaf 11.1
d.d.	de dato
ECTS	European Credit Teaching System
ERK of CEFR in het Engels	GEMEENSCHAPPELIJK EUROPEES REFERENTIEKADER ofwel COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE - zie bijlage A
et al.	et alii
etc.	et cetera
GWNT	Groot woordenboek van de Nederlandse taal, Van Dale
HBO	Hoger beroepsonderwijs
ibid.	Ibidem
ICC	Intercultural Communicative Competence
ICT	Information and Communications Technology
I.P.A.	International Phonetic Alphabet
IVN	INTERNATIONALE VERENIGING VOOR NEERLANDISTIEK - zie bijlage A
MBO	Middelbaar beroepsonderwijs
MSN	Microsoft Messenger Service
NIFLAR	Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research – zie paragraaf 11.2.
NT-2	Nederlands als tweede taal - zie bijlage A
NVAO	Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie
NVT	Nederlands als vreemde taal - zie bijlage A
NUFFIC	Nederlandse organisatie voor internationale samenwerking in het hoger onderwijs
ONETS	Overleg Nederlands in Tsjechië en Slowakije
S1, S2, ...	student 1, student 2, ...
TPR	Total Physical Response
TPR-plus	Total Physical Response Plus
TTO	Tweetalig onderwijs
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
VMBO	Vorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
VOC	Verenigde Oost-Indische Compagnie
VROM	het (voormalige) Ministerie van Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer
VWO	Vorbereidend wetenschappelijk onderwijs

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Bakker, I. de, Meijboom, M., Norbart, A., Smits, C. & Vink, S. (1994). *Nederlands in hoofdlijnen. Praktische grammatica voor anderstaligen*. Groningen: Wolters-Noordhoff B.V.
- Bakker, I. de, Meijboom, M., Norbart, A., Smits, C. & Vink, S. (2001). *Lezen las gelezen 1. Lees cursus voor volwassen anderstaligen* (2^e druk). Groningen: Wolters-Noordhoff B.V.
- Beheydt, B., Dirven, R. & Kaunzner, U.A. (1999). *Uitspraak Nederlands. Tekst- en oefenboek*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Boer, B. de, Lijmbach, B. & Loeffen, W. (1995). *Trefwoord 1. Woordenschat oefeningen voor anderstaligen*. Groningen: Wolters-Noordhoff B.V.
- Bosch, L. van den (2010). Actuele ontwikkelingen in de neerlandistiek wereldwijd. In: Hüning, M., Korst, J. & Holzhey, T. (red.), *Neerlandistiek in Europa. Bijdragen tot de geschiedenis van de universitaire neerlandistiek buiten Nederland en Vlaanderen* (pp 13–18). Münster: Waxmann.
- Bosch, L. van den (2012). Zie http://taaluniversum.org/taalunie/afscheid_linde_van_den_bosch/index.php (geraadpleegd op 13 mei 2012).
- Bovenkamp, J. van den (2012). *NT2-onderwijs via video-webcommunication onder de loep. Een onderzoek naar de effectiviteit van NIFLAR*. Masterscriptie UU. (pp 1–26).
- Canto, S., Jauregi, K. & Bergh, H. van den (12.02.2013). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: is there an added value? *ReCALL*, 25, pp 105–121. DOI:10.1017/S0958344012000274.
- Coenen, J. (1991). *Uitgesproken Nederlands. Een uitspraak cursus voor anderstaligen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Declodt, L., Foerster, B. & Horner, S. (1996). *Welkom. Alle begin is moeilijk. Nederlands voor Duitstaligen* (2^e druk). Wenen: Druckerei der Universität Wien.
- Engelbrecht, W. (2002). *Vakgroep Neerlandistiek – Informatiegids voor het collegejaar 2002–2003*. Olomouc: Uitgeverij van de Palacký Universiteit Olomouc.
- Engelbrecht, W. (d.d. 27 mei 2003). *Eerste mededeling betreffende het congres ter gelegenheid van de officiële opening van de Vakgroep Neerlandistiek en het Centrum voor de taal en cultuur van de Lage Landen*. Olomouc: Palacký Universiteit.
- Engelbrecht, W. (2009). Klein en toch groot - de neerlandistiek in Polen, Tsjechië en Slowakije. In: *Internationale Neerlandistiek* 47 (2), pp 58–80.
- Engelbrecht, W. (2010). Tegen de verdrukking in - een korte geschiedenis van de Neerlandistiek in Tsjechië en Slowakije. In: Hüning, M., Korst, J. & Holzhey, T. (red.), *Neerlandistiek in Europa. Bijdragen tot de geschiedenis van de universitaire neerlandistiek buiten Nederland en Vlaanderen* (pp 235–250). Münster: Waxmann.
- Florijn, A., Lalleman, J. & Maureau, H. (2004). *De regels van het Nederlands. Grammatica voor anderstaligen*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff B.V.
- Fonck, A. (2007). *Zet het op papier. Schrijven vanuit communicatief perspectief, Nederlands voor anderstaligen* (5^e druk). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Gelder, T. van, Huson, C., Klapwijk, M., Ree, S. van der, Tazelaar, P. (1996). *Nederlied. Liedjes bij het Nederlands als tweede en als vreemde taal*. Apeldoorn: De Kangoeroe.
- Goodlad, J.I. & Associates. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Ham, E., Tersteeg, W.H.T.M. & Zijlmans (1998). *Help! 1. - Kunt u mij helpen? Een cursus Nederlands voor anderstaligen*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders.
- Huibregtse, I. (2001). *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. (Proefschrift). Utrecht: Drukkerij Elinkwijk B.V.
- Inspectie van het Onderwijs (1997a). *Draaiboek voor de evaluatie van het onderwijsleerproces in de basisvorming*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1997b). *Handleiding voor de evaluatie van het onderwijsleerproces in de basisvorming*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Jauregi, K. & Kříž, M. (2010). Het Nederlands en het EU-project NIFLAR (Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research). In: Fenoulhet, J. & Renkema, J. (red.), *Lage Landen Studies 1. Internationale neerlandistiek: een vak in beweging*. Gent: Academia Press (pp 211–236).
- Jauregi, K., Graaf, R. de, Bergh, H. van den & Kříž, M. (28.06.2011). Native/non-native speaker interactions through video-web communication: a clue for enhancing motivation?, *Computer Assisted Language Learning*, pp 1–19. DOI: 10.1080/09588221.2011. 582587.
- Kalsbeek, A. van & Kuiken, F. (1996). *Code Nederlands. Basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen* (2° druk). Amsterdam: Meulenhoff Educatief bv.
- Kiedroń, S. (2010). Neerlandica Wratislaviensia - neerlandistiek aan de oevers van de Oder (1823–2008). In: Hüning, M., Korst, J. & Holzhey, T. (red.), *Neerlandistiek in Europa. Bijdragen tot de geschiedenis van de universitaire neerlandistiek buiten Nederland en Vlaanderen* (pp 263–275). Münster: Waxmann.
- Klapwijk, M. & Ree, S. van der (1998). *Sprekens is zilver... Module 1* (3° druk). Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Kleijn, P. de (1999). *Alexander: Leerboek ter uitbreiding van de Nederlandse woordenschat van anderstaligen* (7° druk). Den Haag: uitgave in eigen beheer.
- Kristel, M. (2010). De internationale neerlandistiek verenigd: de ontstaansgeschiedenis en de beginjaren van de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek (IVN). In: Hüning, M., Korst, J. & Holzhey, T. (red.), *Neerlandistiek in Europa. Bijdragen tot de geschiedenis van de universitaire neerlandistiek buiten Nederland en Vlaanderen* (pp 349–361). Münster: Waxmann.
- Kuiken, F. & Vedder, I. (1991). *Regelrecht. Een serie praktische grammatica-oefeningen voor buitenlanders* (7° druk). Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Ree, S. van der (2008). Grammatica als receptieve vaardigheid. Kleine syllabus over de inductie van grammatica. In: Ree, S. van der (2007), *Palko 25. Vreemde taalonderwijs in Europees perspectief. 't Hoe & Waarom van de Audio-lexicale Methode* (3° herziene druk). Voorburg: Stichting Stimulering Audio-Lexicaal Taal Onderwijs.
- Kuiken, F. & Vedder, I. (1991). *Regelrecht. Een serie praktische grammatica-oefeningen voor buitenlanders* (7° druk). Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Uffelen, H. van, Beke, K., Pusztai, G. & Schoonderwoerd, M. (2001). *Acta neerlandica 1*. Debrecen: Instituut voor Germanistiek van de Universiteit Debrecen.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp

geraadpleegd op 31 augustus 2013

<http://www.cnavt.org>

geraadpleegd op 18 augustus 2013

<http://dcc.ned.univie.ac.at>

geraadpleegd op 17 augustus 2013

www.taaluniecentrum-nvt.org/

geraadpleegd op 31 augustus 2013

<http://taalunieversum.org/inhoud/subsidiesystematiek-buitenlandse-neerlandistiek>

geraadpleegd op 25 juli 2013

<http://taalunieversum.org/taalunie/afscheid%20linde%20van%20den%20bosch/index.php>

geraadpleegd op 13 mei 2012

http://taalunieversum.org/taalunie/wie_zijn_wij/

geraadpleegd op 31 augustus 2013

<http://www.snvt.hum.uva.nl/>

geraadpleegd op 7 februari 2008

www.cepus.info

geraadpleegd op 25 juli 2013

http://www.youtube.com/watch?v=_BYTW6rUUcs

geraadpleegd op 18 augustus 2013

www.een.be

geraadpleegd op 26 juli 2013

www.ivnnl.com

geraadpleegd op 25 juli 2013

www.erknederlands.org

geraadpleegd op 29 oktober 2013

www.nederland.fm

geraadpleegd op 26 juli 2013

www.niflar.eu

geraadpleegd op 21 januari 2012

www.npo.nl

geraadpleegd op 26 juli 2013

www.radioplus.be

geraadpleegd op 26 juli 2013

www.uitzendinggemist.nl

geraadpleegd op 26 juli 2013

12. SUMMARY

This summary contains the most important information regarding my research on the field of teaching Dutch as a foreign language in Central Europe. This research has been carried out over a fairly extensive period of time, with the primary aim of providing examples of good practice through the means of case study descriptions of effective institutes teaching Dutch as a foreign language. These descriptions are set in the context of theoretical approaches concerning Dutch studies and the effectiveness of institutes teaching Dutch as a foreign language. It is hoped that these descriptions can serve as a source of inspiration and information for anybody within and also outside the Central European region with the ambition of improving the teaching of Dutch as a foreign language.

The primary target group of the research is teachers of Dutch as a foreign language in tertiary education. Even though nowadays they can, as mentioned below, communicate with each other in a number of different ways, such as through participating in research projects and professional associations, many of them seem to be left to fend for themselves in their efforts to improve their teaching. This naturally applies to those active ones who are striving to improve their teaching skills and competences. This group of teachers is not necessarily limited to young teachers at the outset of their career. The reason for focusing on this particular group of teachers is that it is not desirable for them to have to reinvent the wheel by themselves each time they face a challenge in their teaching. The author considers this to be of great importance as, surprisingly enough, the potential of the experience and expertise available from their colleagues does not seem to be exploited very often. For some strange reason it is not very common even within one institute to invite colleagues to one's courses in order to be able to discuss the possible ways of improving one's own teaching. This seems to be a missed chance and I would like to make a modest contribution to changing this situation.

With regard to this study, there is one general research question: *How do effective institutes that teach Dutch as a foreign language organise their teaching?* This question led from the very beginning to a long series of specific questions which resulted in various, frequently methodological choices that needed to be made. These were, among others: *How can it be ensured that the institutes of Dutch as a foreign language that are chosen are correctly labelled as effective?*; *How can it be ensured that the data collected has a high level of validity?*, and *How can the outcomes of this research be presented in the best way?* In this respect it is necessary to emphasise that in this study the cause-consequence relationship does not play a central role as the main emphasis is on the description of the effective institutes.

12.1 Sources of this curriculum research

This curriculum research is based upon five sources that were used to different extents during the three phases of this research, namely: an extensive questionnaire filled in at the institutes teaching Dutch as a foreign language that were labelled as

effective, interviews with teachers, interviews with students, observation research, and publications/websites concerning the institutes. During the whole research period great attention was paid to the extent to which the information originating from various sources leads to a specific perception of the given area. Such a *triangulation of the data* contributes to making the picture of the effective institute teaching Dutch as a foreign language more complete and objective. Even though in many cases the information originating from different sources converged, we should be aware of the fact that, as described below, there were cases in which the triangulation proved impossible to carry out.

The three phases of this research mentioned above can be specified through the main activities carried out during these phases. During the initial phase the selection of the institutes was made on the basis of the data concerning students' language achievements in an examination with an institute-independent character. In order to apply the same yardstick to all the institutes, grateful use was made of the support of the NEDERLANDSE TAALUNIE (the DUTCH LANGUAGE UNION; this organisation was founded in 1980 in order to promote the cooperation of the Netherlands and Flanders with regard to the Dutch language policy). This support made it possible to analyse the results of all of the Central European students in the *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal* (CNaVT; the *Certificate of Dutch as a Foreign Language*) examination. The choice of effective institutes was based upon the average results of entire groups of students at the institute over a period of four years prior to the start of this research. When the average score for the lowest level of the examination in at least three out of the four years was higher than 2.5 on a 5-point scale, the institute was labelled as effective. The choice for the lowest level of the CNaVT examination (consisting at that time of reading, listening, speaking, and writing; CEFR A2 level) has to do with the fact that the great majority of students take this examination at the end of the first year of their university studies of Dutch as a foreign language. As these students usually start their studies without any existing knowledge of Dutch and are usually not eligible to study abroad, the effect of the education they obtain can be measured in the best way. Once the group of effective institutes had been identified, first contacts with the teachers there were made and they were asked to complete an extensive questionnaire.

During the second phase an observational study was carried out at each of the six participating effective institutes teaching Dutch as a foreign language. An adapted version of the taxonomy of the Dutch INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (the INSPECTORATE FOR EDUCATION), which normally serves for evaluating the teaching at Dutch secondary schools, was exploited as an instrument. Apart from the observations of the courses taught during one "as-normal-as-possible" week, semi-structured interviews with the teachers and the students were carried out. In order for the data to be as authentic and as accurate as possible, video and/or audio recordings were made of all the parts of this second phase. These recordings were made in such a way that their influence on the normal course of the activities was minimised.

The third phase of the research proved to be extremely time-consuming as the huge amounts of data obtained during the prior phases not only had to be analysed and processed, but also verified and updated with information originating from gradually published sources and updated websites. In this phase additional infor-

mation concerning, *inter alia*, the history and general context of the institutes was gathered. The transcriptions of the recordings are provided in the specific descriptions of the effective institutes in order to support the conclusions made. At the end of this final phase a chapter was added that deals with examples of the trends observed at various institutes. These trends can be seen as a preview of the possible future developments in the field of teaching Dutch as a foreign language in Central Europe.

As mentioned above, during the second and the third phases great attention was paid to triangulation. As expected, many of the conclusions were verified in this way. This was the case for elements such as: the aims of the curricula for Dutch as a foreign language, the profile of a graduate, organisational affairs (for example with regard to lectures by visiting speakers, study trips, or other (extra-) curricular activities), the so-called theoretical curriculum, preconditions for teaching, the implementation of cultural elements, the role of a basic language teaching method in contrast to an eclectic way of teaching, the teachers' and students' use of language in instructions and tasks, and the role of planning and evaluation within the course. Unfortunately, there are still, especially with regard to the observations of the lectures providing information concerning the so-called operational curriculum, areas where triangulation has proved impossible. This has to do with the fact that, for example, all the observations had to be carried out and analysed by one researcher only. In order to be even more sure about the conclusions, various measures such as repeating the observations of the courses taught by one particular teacher could have been adopted. Ideally, this would have occurred in an identical phase of the academic year. Such an approach would mean, however, that this research would have taken an even longer period of time and become unfeasible. The same applies to the possibility of asking for feedback on the descriptions of effective institutes from the teachers involved. For various reasons many of these teachers do not work at these institutes any more. That is why it is necessary to remain content with the descriptions of the situation at the given moment as these still provide an insight into elements such as the pace of the activities during the lessons that were observed, ways of assigning and discussing (homework) tasks, the giving of feedback by both the teacher and student peers, group work, tackling errors (of intonation/pronunciation/content), using synonyms/antonyms/complements, the role of grammar, or exploiting music/drama/TPR (-plus) techniques for educational purposes.

12.2 *Situation concerning the chosen institutes*

Central Europe is a region where significant social changes have been taking place in the last two decades as a result of the fall of the Iron Curtain. That is why not only do the student population and its expectations change rapidly, but also certain "miracles" can take place. Among these belongs the fact that thanks to the support of various foreign partner institutions there are opportunities even for smaller languages, such as Dutch. That is why the group of effective institutes teaching Dutch as a foreign language is fairly heterogeneous; in addition to the institutes with a long

tradition which have been further developed, there are institutes which have been re-established at universities where they had been suppressed for many years for political reasons. Moreover, there are also newly established effective institutes.

Great variety among the institutes is also to be found with regard to the ways in which they function. Among the few similarities is the one that regardless of their history, size, sort, and specialisation, all of them make use of the semester system. They also function in a very autonomous way, even if they are not independent institutes as such, but constitute only a part of a bigger institute or function as a lecture-ship. Interestingly enough, this very basic format, in which one teacher is responsible for all the activities, was the starting point of the existence of all of the institutes.

In order to provide answers to the general research question “*What are the general characteristics of these effective institutes teaching Dutch as a foreign language?*” it is necessary to take into account the great variety of elements in the areas of the *preconditions for teaching*, *organisational setting*, *content of the curriculum*, and *methodological approach of the teacher*. That is why these domains function as the pillars of our research. As the key to the effectiveness of these institutes seems to be the combination and the complementary character of the elements brought together in the above-mentioned pillars, the general conclusion is that there are many ways in which an institute can be effective. What counts is the fact that when one aspect is missing or insufficiently realised, the institutes can still attain high CNaVT scores by compensating for that in the other areas.

In practical terms these pillars are defined as follows: the *preconditions for teaching* deal with the teaching conditions and the *organisational setting* concerns the teachers and their students. In terms of the *content of the curriculum* attention is paid to the role of the theoretical curriculum and of the CNaVT examination. The *methodological approach of the teacher* involves concentrating on the operational curriculum as observed during the visits to the institutes.

12.3 *Preconditions for teaching with an effect on the methodological approach*

With regard to the effective institutes teaching Dutch as a foreign language in Central Europe, one would expect that the teachers barely ever need to take into account the preconditions for teaching. Even though these preconditions are usually not ideal, the teachers are able to compensate for the shortcomings without excessive effort. There is only one institute where the preconditions play a significantly negative role with regard to the quality of the educational process.

12.4 *Organisational setting – the teachers and the effectiveness of the institutes teaching Dutch as a foreign language*

As mentioned above, there is great variety among the institutes with regard to their organisation and teaching staff. This variety also applies to the way the teachers approach their educational and research activities. As they have to deal with many administrative matters, including, in some cases, even the (re-) accreditations of their study programmes, they frequently do not have as much time and energy as

they would like to invest in participating in various research projects and other (extra-) curricular activities. In some cases they even have to face difficulties in life as their university salary is so low that it cannot even compete with the salaries of their colleagues working at secondary schools. That is why these teachers are more or less forced to spend some of their time interpreting or translating on a commercial basis. Many of them also function also as sworn-in interpreters of Dutch in their countries. Even though these activities cost them time which could be exploited for their educational and research activities, there is also a bright side to them. Thanks to these authentic tasks the teachers stay in touch with the world outside their institute and can develop further and consequently they can also improve their own teaching.

In spite of all of these time-consuming activities, many teachers do grasp the opportunities and frequently even invest their leisure time not only in improving their own teaching, but also in carrying out research projects. Additionally, they attend (inter-) national conferences, communicate with their colleagues within the framework of their professional associations on a regional level (e.g. COMENIUS, the Association for Dutch Studies in Central Europe, ONETS, the discussion platform for Dutch Studies in the Czech and Slovak Republics) or global level (INTERNATIONALE VERENIGING VOOR NEERLANDISTIEK can be translated as INTERNATIONAL ASSOCIATION OF DUTCH STUDIES). If necessary, they can also make use of the services of the TAALUNIECENTRUM NVT (an organisation whose name can be translated as the DUTCH LANGUAGE UNION CENTRE FOR DUTCH AS A FOREIGN LANGUAGE). The further training courses in methodology organised by the NEDERLANDSE TAALUNIE (the DUTCH LANGUAGE UNION) are very popular among the teachers, too.

The importance of institutional policies for the effectiveness of the institutes teaching Dutch as a foreign language

There is no doubt that ideally the teachers working in one institute should communicate with each other about matters concerning issues such as the content of their courses, the approach they use, and the results or behaviour of their students. Still, this was only the case at two out of the six institutes. The third one is the institute where the only teacher does not have any colleagues and points out that she misses this opportunity greatly. This leaves three effective institutes where the teachers only occasionally discuss the most urgent matters with each other. Even though the absence of a real policy paper does not constitute an insurmountable obstacle to the institute being effective, this can be seen as an omission that offers potential for further improvement. Moreover, the higher the number of teachers, the greater the importance of the institutional policies. This has to do with the fact that even though a bigger group of teachers theoretically seems to have greater potential, thanks to, *inter alia*, their various personal characteristics, language backgrounds, research interests, and expertise, in practice it is very difficult to activate this potential. Exploiting this potential is to a great extent dependent on the quality of the policies and the capacities of the head of the institute.

12.5 Organisational setting – the students and the effectiveness of the institutes teaching Dutch as a foreign language

The effectiveness of the teaching of Dutch as a foreign language does not depend only on the teachers, who have the final say with regard to the content of the teaching process and the way this content is presented, but also on their students. In addition to the elements such as the size of the group, the existing knowledge of Dutch, and students' motivation both prior to and also during their studies, the study load might also play a role.

Typically, the students start their university studies of Dutch without any existing knowledge of the target language and they are well motivated. They either had some positive experience of the Low Countries or at least heard positive stories about both the countries. That is why they choose the Dutch studies programmes when they search for a (second) major or minor field of study. They find Dutch a pleasant and exotic language and one which has common ground with the German or English they have already learnt. This makes Dutch easier for them to learn. In addition to these common reasons, there are also some students who choose Dutch studies after graduating from, for example, a history (of art) programme at their university.

The importance of selection for the effectiveness of the institutes teaching Dutch as a foreign language

In addition to the above-mentioned elements, the teachers possess a very important instrument for stimulating the effectiveness of their teaching, namely selection. At five out of the six institutes they make use of selection prior to the commencement of the studies. This sort of selection directly influences the composition of the group of students. The written and/or oral examinations can have various forms and content, but in general terms their effect always depends on the overall context of the institute. The higher the number of applicants for the study programme, the more extensive and difficult the entrance examination can be. That is why at certain institutes the teachers can not only discuss with their potential students their motivation to study and knowledge of specific areas concerning Dutch studies (for example, through asking questions about a list of books read in translation), but they can also test their language skills concerning English, German, or even the students' mother tongue. On the other hand, at the institutes where there are not that many applicants, the entrance examinations do not have such a decisive effect. This results, *inter alia*, in the fact that these students often do not value the chance to study so much as their peers at the other institutes.

The second sort of selection the teachers can apply in order to increase the effectiveness of the teaching process is selection during the course of the studies. This sort of selection is applied at three out of the six institutes and it has the great advantage that the teachers can apply it over a longer period of time. In this way they have the chance to test their students in a more comprehensive way and they can also take into account the efforts the students make when learning, the students' strong and weak points, or how they carry out their (homework) assignments.

With regard to these two sorts of selection it is necessary to point out that even though there are effective institutes that use both of them, there is one institute where selection does not play any role at all and yet it is still a very effective institute. This means that at this particular institute the high average CNaVT score must be the result of other elements, such as the quality of the content of the curriculum and of the methodological approach of the teacher.

12.6 The effectiveness of the institutes teaching Dutch as a foreign language in relation to the contents of the curriculum and the methodological approach of the teacher(s)

As mentioned above, the various forms of selection are powerful means for increasing the effectiveness of the language teaching process, but they are not the only ones. Below, a description is given of a number of elements that were investigated in order to analyse their contribution to the quality of the teaching of Dutch as a foreign language in Central Europe.

Theoretical curriculum and the effectiveness of the institutes teaching Dutch as a foreign language

There is a *theoretical curriculum* available at all of the institutes. This document is the operational curriculum on paper, which the institutes update regularly as they need it for (re-) accreditation purposes. However, when these documents are scrutinised more closely, the conclusion is that they are fairly general and provide only a framework for the educational activities which were observed during the location research, the so-called *operational curriculum*. This means that it is up to the teachers to implement these general instructions in their teaching, accompanied by lists of books or topics to be dealt with, so that they offer their students a challenging educational environment and experience. That is why it is suggested that the potential offered by a properly worked out theoretical curriculum should not be left unexploited and the teachers should, ideally within the institutional policies, make use of it in the best possible ways and not only rely on their own experience.

CNaVT examinations and the effectiveness of the institutes teaching Dutch as a foreign language

As the choice of effective institutes is based on the results of the CNaVT examinations, these examinations logically play a role at all of the institutes. This does not mean, however, that these roles are identical at all of them. Even though the results function at all of the institutes as an external reference concerning the achievements of the students, there is only one institute where the CNaVT material is being used for language learning purposes, while at one other institute the students can choose an optional preparatory course for the CNaVT examination.

Organisational aspects of the education and the effectiveness of the institutes teaching Dutch as a foreign language

With regard to the organisational aspects, there is again great variety. The majority of students follow a series of compulsory courses in the first year of their studies. The only exception is at one of the institutes, where the students have to make a choice from several optional courses in addition to the compulsory ones. This means that courses which interest only a small part of the students can also be taught if the financial situation of the institute makes it possible.

As far as the planning of the activities is concerned, a great variety of approaches can be observed, even among colleagues working at one institute. On one hand there are teachers who plan their lessons very carefully and in a very detailed way. On the other hand, some of their colleagues frequently improvise and follow only a general planning approach. There are also examples of teachers who were observed to be mixing these two strategies, for example in reaction to feedback from their students.

The general pattern is that the lessons consist of several long episodes which are based on carrying out a number of exercises from a textbook or a handout at a fast pace. The types of activities are changed regularly in order to keep the attention of the students.

Contents of the education and the effectiveness of the institutes teaching Dutch as a foreign language

Something that applies to all of the effective institutes is that the contents of the teaching are, to a great extent, dependent on one textbook which serves as the content and chronological basis of the course. This means that this textbook influences not only which new words/expressions, grammar, or, for example, cultural phenomena are being taught and discussed, but also when. At four out of the six institutes this role is played by the textbook *Help!*; the other two are *Spreken is zilver...* and *Dag allemaal!*

Even though all the teachers declare that they use one particular textbook as a basis for their course, this does not mean that they are always fully satisfied with it. Some of them even describe their view in a way which can be summed up with a quotation from one of them: “*an ideal teaching method does not even exist.*” Very often they use additional materials, such as handouts copied from other textbooks. On the other hand, many seem to make the deliberate choice to limit the number of sources they use so that their students do not constantly have to adapt to the new ones. Nevertheless, some teachers use in their teaching authentic materials that were originally designed for children or those available on the internet, too. The textbook *Nederlied* is used at four out of the six institutes for the purpose of exploiting songs for language teaching purposes.

Methodological approach of the teachers and the effectiveness of the institutes teaching Dutch as a foreign language

With regard to the methodological approach of the teachers at the effective institutes that were analysed, the dictum that variety is the keyword applies once again. There is variety not only among the institutes, but even when we take into account different colleagues at one particular institute.

Nearly all the teachers teach in a communicative way. Their methodological approach is usually diversified so that it challenges their students in many ways and it is based on their experience and thoroughly thought-out planning. These teachers usually pay great attention to providing feedback to their students, whether through the means of asking specific content-oriented questions or reacting to the (non-) verbal expressions of their students. There are also different techniques that are used to elicit feedback from the students, such as asking the students to clap on the desk with their hand rather than raising their hand whenever they have some doubt. This technique is part of the standard repertoire of the teachers who cooperate with the authors of the audio-lexical approach *Spreken is zilver...* and make systematic use of the so-called Silent Period, cooperative learning, or TPR (-plus) principles in their teaching. Many teachers are also extremely capable of identifying which specific things could be difficult for their students. One of these teachers even points these potential stumbling blocks out, explains them, and subsequently uses them in her interim tests.

The majority of teachers systematically assign homework tasks, discuss them with their students, and make use of regular tests in order to increase the effectiveness of their teaching through the means of stimulating students' learning even outside their courses.

During the lessons the teachers usually concentrate on encouraging the students to be as active as possible. This is done, *inter alia*, through (multiple-choice) exercises in which the students are required to take short turns at reading aloud or providing the answers. The teachers usually pay great attention to the comprehensibility, comprehensiveness, and correctness of the language output of their students, as well as to the treatment of (intonation/pronunciation/content) errors. The majority of teachers do this primarily in the target language and when necessary they switch to the mother tongue of their students or another foreign language such as English or German in order to make sure their feedback is properly understood. This applies, *inter alia*, to the explanation of grammar principles or cultural elements. On the other hand, in order to avoid time-consuming explanations in the target language which would subsequently have to be summed up in the mother tongue, some of the teachers consciously choose to discuss the matters directly in the mother tongue of their students.

The grammar rules are usually described and discussed in an explicit way, deductively, from the rule to the example. This is how many students expect their teachers to work as they are used to such an approach from their English or German classes at secondary school. However, examples of an inductive approach to explaining grammar rules, from the example to the rule, were also observed.

To sum up the findings concerning the methodological approach of the teachers at the effective institutes teaching Dutch as a foreign language in Central Europe, it is necessary to face the necessity of answering the following question: *If learning the grammar rules is not the most important part of learning Dutch as a foreign language, what is?* Against the background of our curriculum research, the answer seems to be: learning new words and expressions in combination with certain grammatical phenomena. In this matter the teachers pay different levels of attention to the cultural elements which the language expresses. Many of the teachers do their best to place the subject matter into a context and whenever possible they also provide their students with synonyms/antonyms/complements or even hypo-/hypernyms. In this way whole word clusters are discussed in a sort of snowball effect, which, according to some of the teachers, stimulates the learning of their students.

In addition to the above-mentioned usage of cooperative learning, TPR (-plus) techniques, and the exploitation of drama or songs for foreign language teaching purposes, various teachers emphasise the usage of monolingual dictionaries, too.

As far as the overall conclusion is concerned, this research provides many specific examples concerning examples of best practice as observed during the location research and discussed with the teachers and their students in the semi-structured interviews. The keyword concerning the situation at the effective institutes teaching Dutch as a foreign language is their great **variety**. As a result of this variety the author concludes that this comprehensive research has been worth the effort and is convinced that it is good for the teachers to know that not only are there many other teachers who are making similar efforts to improve their own teaching, but that there are also many ways to tackle this and that it is up to them to choose the techniques they and their colleagues find the most inspiring and to try them out. This applies to all four pillars of this research: *preconditions for teaching, organisational setting, content of the curriculum, and the methodological approach of the teacher*. Finally, it should not be forgotten that the teachers themselves are the most important element of the teaching process. If they get the chance and make the effort to be inspired and improve their teaching skills, there is nothing they cannot cope with in their striving to make their own teaching yet more effective and enjoyable for everybody.

DANKWOORD

Mijn promotieonderzoek loopt als de rode draad door mijn leven gedurende bijna mijn hele loopbaan als universitair docent Nederlands. Daarom heeft vrijwel iedereen die mij kent, vooral in de laatste jaren vaak begrip voor moeten hebben dat ik er veel tijd aan moest besteden. Dit geldt naast mijn collega's en studenten ook voor mijn vrienden, kennissen en vooral voor mijn familie. Vanzelfsprekend kan ik in deze tekst niet iedereen noemen die ik het liefst persoonlijk zou willen bedanken, maar toch is er een reeks mensen die ik graag met de naam wil noemen. Hierbij dient opgemerkt te worden dat mijn dank niet alleen bestemd is voor de genoemde mensen, maar ook voor hun familieleden. Zonder de steun en het geduld van al deze mensen zou het mij nooit gelukt zijn om zo ver te komen. Hopelijk zal ik jullie allemaal al deze jaren waarin ik zelf enorm veel heb geleerd, in de toekomst enigszins kunnen compenseren!

Al tijdens de aanloop tot mijn promotieonderzoek speelden verschillende mensen een belangrijke rol. Wilken Engelbrecht bracht me niet alleen tot de Neerlandistiek, maar dankzij zijn netwerken kwam ik in contact met zijn toenmalige collega van de UNIVERSITEIT UTRECHT, Fred Weerman, die me in contact met mijn promotoren bracht. Wilken wist bovendien ook zijn familieleden van het belang van mijn onderzoek te overtuigen en zo fungeerden Hugo, Lola, Berend, Caroline en Einhard Engelbrecht jarenlang als mijn "Nederlandse" gezin. Hiervoor ben ik ze enorm dankbaar, want het was voor mij veel meer dan alleen een kwestie van een Nederlandse logeerafres in Utrecht te hebben. Daarom noem ik ook nog steeds Einhard mijn oudste broer die ik altijd al wilde hebben. Via Wilken die me gedurende de gehele onderzoeksperiode als mijn directe baas met raad en daad bleef steunen, zijn ook mijn eerste contacten met de NEDERLANDSE TAALUNIE gelegd. De steun van deze organisatie speelde in mijn onderzoeksopzet een cruciale rol en daarom was ik blij dat ik Marc le Clercq en in de latere jaren ook Maya Rispens over het verloop van dit onderzoek mocht informeren.

Uit de periode voor het begin van het onderzoekstraject dateert ook mijn samenwerking met Siel van der Ree. Siel is voor mij veel meer dan alleen de vertegenwoordiger van de STICHTING STIMULERING AUDIO-LEXICAAL ONDERWIJS. Hij is een ware vriend die me steunt in al mijn onderwijs-, onderzoeks- en vaak ook particuliere activiteiten. Siel is tevens een groot voorstander van het gebruik van liedjes in het vreemde talenonderwijs. Daarom duurde het niet lang, voor ik hem tijdens één van zijn regelmatige bezoeken aan Olomouc kennis liet maken met Simon Gill, die mijn beide Engelstalige scripties begeleidde. Simon was er, overigens samen met mijn andere twee toenmalige docenten Engels, John Dermo en Nader Fekri, voor verantwoordelijk, dat ik tijdens de studie Engels mijn hart aan de didactiek van het vreemde talenonderwijs verloren had. Daarom ben ik heel blij dat ik juist Simon in het einde van mijn onderzoekstraject kon inzetten voor het proeflezen van mijn Engelstalige teksten.

Mijn onderzoek zou ondenkbaar zijn geweest zonder de institutionele steun van het UTRECHT INSTITUTE OF LINGUISTICS OTS. Maar het allerbelangrijkste waren mijn twee geweldige promotoren, Huub van den Bergh en Gert Rijlaarsdam. Zonder hun expertise gecombineerd met een hele menselijke aanpak, begrip en geduld met de soms redelijk verwarde promovendus die zich in een vreemde taal soms met handen en voeten probeerde uit te drukken, zouden de talloze versies van de hoofdstukken nooit zijn ontstaan. En hoe druk Huub en Gert ook waren, ze maakten altijd tijd om met mij, vaak urenlang, te overleggen. In de eerste jaren kwamen we met ons drieën in Utrecht of Amsterdam bij elkaar. Al snel werd duidelijk dat de meest effectieve manier van werken was het opnemen en transcriberen van ons overleg, zodat ik precies de bedoelingen kon uitwerken. Hier ergens ligt mijns inziens de verklaring voor het feit, dat het woord “transcriberen” geleidelijk een heel prominente plaats kreeg op mijn interne top-5-lijst van de meest gehate woorden. Maar eerlijk is eerlijk, het werk werd daardoor effectiever en hoewel ik het me eerst niet kon voorstellen en later het eigenlijk soms niet wilde toegeven, mijn teksten werden veel leesbaarder. Vooral wanneer ik de door Huub op een charmante manier als “mis je er iets aan als je deze niet leest?” gesuggereerde passages weghaalde. Het letterlijk om “elk woordje of kommaatje vechten” speelde vooral nadat alle data verzameld waren, en ze “alleen maar” verwerkt hoefden te worden. Vanaf toen veranderde onze werkwijze en fungeerde Gert als tweede lezer die globaal commentaar gaf en vooral methodische aantekeningen maakte. Het was dus Huub die het monnikenwerk ging verrichten en zijn commentaar vaak via een slechte telefoonlijn vanuit Tsjechië gaf. Na de geboorte van mijn oudste zoon in 2008 kon ik namelijk niet meer zo vaak en lang in Utrecht verblijven. In deze fase begonnen Huub, Kristi Jaurégi en ik ook samen te werken in het kader van het NIFLAR-project dat voor mij en mijn studenten enorm verrijkend was. Dankzij Huub kon ik bovendien één keer per jaar enkele colleges aan de studenten van UNIVERSITEIT UTRECHT geven, wat voor mij telkens opnieuw een leerzame ervaring was. Uiteindelijk kwam een fase, waarin we ons opnieuw met Huub en Gert over de teksten bogen; soms werd er wel een hele kop koffie over de uitdraai van het manuscript met aantekeningen gemorst, maar toch konden er vele belangrijke knopen worden doorgehakt. Dankzij de aanwijzingen van Gert kwam ook de definitieve lay-out tot stand.

Deze werkwijze was zeer intensief en in de laatste jaren eigenlijk niet te combineren met mijn volledige aanstelling in Olomouc. Vandaar dat ik Einhard Engelbrecht heel dankbaar ben voor zijn initiatief om op het juiste moment mijn vrienden te vragen om mij bij te staan. Siel van der Ree, Joost Diesveld en Gerard Hörchner zagen mijn vaak hopeloze blikken en besloten om een uitdaging aan te gaan: om de beurt namen ze telkens aanzienlijke delen van mijn cursussen in Olomouc over, zodat ik intensief met mijn proefschrift aan de slag kon. Voor mij was het niet alleen een enorme opluchting, maar tevens een moment van terugblik op mijn cursussen die ik ineens “uit de handen” gaf. Het was heel spannend, maar uit de enthousiaste reacties van de drie heren en ook van mijn studenten die telkens goede resultaten behaalden, was het mij duidelijk dat dit een geweldige oplossing was. Bovendien kon ik in deze laatste jaren telkens enkele weken bij hen logeren wanneer ik in Nederland was. Alle drie boden mij bovendien samen met hun gezinnen altijd “een luisterend oor”. Daarnaast ging Gerard vrijwillig de rol van “sparring partner” aan.

Dat hield in, dat ik al mijn teksten inhoudelijk en ook taalkundig eerst met hem besprak, voordat ze naar Huub en/of Gert gingen. En wanneer ze door mijn promotoren van commentaar voorzien waren, volgde er weer een overlegronde met Gerard, hoe ik het commentaar het beste in zou kunnen werken. En vervolgens weer een nieuwe ronde nadat dit gebeurd is. Bij elkaar zijn dat heel wat rondes geweest, maar wat ik enorm waardeer is het feit, dat ik altijd zelf de knopen moest doorhakken en de volgende stap zetten.

Naast de bovengenoemde vrienden wil ik ook mijn grote dank uitspreken aan een serie mensen met wie ik mocht samenwerken en die soms (on)bewust een bijdrage aan mijn ontwikkeling leverden. Ook deze lijst zou enorm lang zijn, maar hopelijk zal iedereen het mij vergeven dat ik slechts enkele namen noem. Naast mijn directe collega's aan onze NVT-instelling, eerst en vooral mijn collega Iva Jančíková die van dichtbij alle ontwikkelingen volgde en telkens opnieuw bereid was om mee te denken, zijn het vooral de collega's aan de overige NVT-instellingen die ik in mijn proefschrift beschrijf. Zonder hun hulp zou dit onderzoek nooit tot stand zijn gekomen. Van de overige mensen wil ik Karel Cools en Joris Tulkens bedanken voor onze jarenlange samenwerking bij het organiseren van de stageprojecten voor onze studenten in Vlaanderen. Dankzij onze intensieve contacten heb ik mijn onderwijs met een Vlaamse element kunnen verrijken. Dit geldt ook voor de overige leden van de ORDE VAN DEN PRINCE, AFDELING DIEST en voor Jos Wilmots. Aan de Nederlandse kant richt ik mijn dank aan Jos Schilte, Willem Lenderink, Ali Groebe en vele van hun collega's betrokken bij de activiteiten van het STEDENBANDPLATFORM VEENENDAAL – OLOMOUC. Zij behoorden tot de eerste mensen die mij lieten ervaren dat ik naast het onderwijs nog een groot belangstellingsveld had, namelijk het vertalen en vooral het tolken van en naar het Nederlands. Deze opdrachten voor onder andere politie, brandweer, kerken of sportverenigingen, droegen aanzienlijk bij tot het vergroten van mijn zelfvertrouwen bij het optreden voor vaak grote groepen mensen in beide zustergemeentes. En het waren juist de stedenbandactiviteiten, waar ik in 1998 de directeur van het SLOVANSKÉ GYMNÁZIUM OLOMOUC (mijn toekomstige werkgever) Vladimír Zicháček voor het eerst ontmoette. In dit verband kan ik Soňa Horká en haar collega's niet vergeten die deze activiteiten bij de GEMEENTE OLOMOUC organiseerden. Hiernaast stonden ook mijn Nederlandse vrienden Jan Bolscher, Sandra Faber, Peter Hunák en Bas Stuurwold voor mij klaar, wanneer ik ze nodig had. En een hele prettige samenwerking had ik ook met Peter van Stratum en zijn collega's van de ROTARY CLUB BUNNIK, toen we met Joost Diesveld de Nederlandse variant van het stageproject organiseerden. Dankzij Joost mocht ik ook rekenen op de steun van Frans Mensinga die de cover voor mijn proefschrift ontwierp.

Naast als deze vrienden en collega's die iets met het Nederlands en/of de Neerlandistiek te maken hebben, was er ook een groep belangrijke vrienden met welke ik allerlei zaken kon bespreken. Omdat ze echter net zo kleine kinderen als de onze hadden, eindigde mijn gesprekken met Petr Vojta, Mirek Kouřil en Pavel Roupec vaak toch bij dit onderwerp. Deze afleiding was altijd zeer welkom, vooral in de tijden waarin ik intensief met mijn onderzoek bezig was.

Als laatste wil ik mijn dierbaren bedanken voor het feit, dat ze mij in al die jaren steeds met veel begrip steunden en niet boos waren dat ik er zo vaak niet voor ze

was. Met deze woorden van dank wil ik me richten tot mijn schoonouders Alena Málková en František Málek die vaak genoeg insprongen als onze kinderen ziek waren of als ik tijdens de vakantie door moest werken. Ook mijn eigen ouders, Jaroslava Křížová en Milan Kříž en mijn zussen Jaroslava Zahnášová en Kateřina Křížová boden ons de nodige steun. Daar ben ik hun dankbaar voor.

Mijn grootste dank gaat echter naar mijn lieve vrouw Katja en mijn kinderen Milánek en Amálka. Aan jullie drieën wil ik dit proefschrift met veel liefde opdragen. Ik houd heel veel van jullie en ik kijk uit naar de tijd wanneer wij bij het maken van onze (vakantie)plannen niet meer rekening zullen hoeven te houden met mijn onderzoeksverplichtingen. Dit zal de tijd zijn dat Katja, mijn al jaren geleden gepromoveerde collega die mijn onderzoeksgebied goed kent, niet meer veel energie op de meest onmenselijke tijden zal hoeven te stoppen in de inhoudelijke besprekingen van de onderwerpen van mijn proefschrift. Katja, ik sta vol bewondering dat je dit allemaal naast je eigen werk en het geweldig goed zorgen voor onze kindertjes, hebt gedaan.

CURRICULUM VITAE

Milan Kříž werd geboren op 1 oktober 1975 te Polička, Tsjechië. Na zijn eindexamen VWO in 1994 volgde hij een intensieve éénjarige cursus Engels aan de STAATS TALENSCHOOL TE BRNO (Státní jazyková škola v Brně; behaalde diploma: Algemene staatsexamen Engels). Vervolgens studeerde hij aan de PALACKÝ UNIVERSITEIT OLOMOUC. Zijn hoofdvak was Engels aan de Pedagogische Faculteit (Teaching English at Elementary and Lower-Secondary Schools; bachelortitel behaald in 1998, mastertitel behaald in 2001), zijn bijvak was Nederlands aan de Faculteit Geesteswetenschappen (Nederlandse filologie; bachelortitel en pedagogische kwalificatie behaald in 1999, mastertitel behaald in 2001). In het schooljaar 1998-1999 werkte hij 7 maanden als taalassistent Engels in het kader van het Socrates Lingua C-programma aan de TTO-sectie van het HET STEDELIJK LYCEUM ZUID te Enschede. Tussen september 1999 en juni 2001 had hij een halve aanstelling als docent Engels en Nederlands op het SLOVANSKÉ GYMNÁZIUM OLOMOUC, sinds februari 2000 dan gecombineerd met een halve aanstelling als docent Nederlands aan de VAKGROEP NEERLANDISTIEK, FACULTEIT GEESTESWETENSCHAPPEN VAN DE PALACKÝ UNIVERSITEIT OLOMOUC. Sinds september 2001 tot heden doceert hij in een volledige baan aan dit instituut Nederlandse taalvererving, didactiek en vertalen op de voltijdse basis en voert hij zijn promotieonderzoek uit. Tot zijn onderzoeksactiviteiten behoren naast het gebruik van muziek in het vreemde talenonderwijs ook het toepassen van CALL (Computer Assisted Language Learning) voor onderwijsdoeleinden.