

**Leren in de wereld zoals hij is ...
Over hoe krachtige leermomenten
ook in geïntegreerde (NT2-)trajecten
nog te vaak onbenut blijven**

K. Bultynck, V. Depauw en A. Lanssens

1 Inleiding

Sinds mensenheugenis wordt de wereld door mens en wetenschap geanalyseerd en bestudeerd in allerlei vakken en disciplines. Ieder vak wordt opgesplitst in onderdelen en specialiteiten. Iedere specialiteit heeft haar methodes en deskundigen. Op dezelfde manier worden leerders in het onderwijs met de wereld geconfronteerd: in stukjes, in aparte vakken, in gespecialiseerde disciplines.

Hoe meer disciplines, vakken en deskundigen hun eigen aparte leven gaan leiden – een eeuwenlange traditie helpt hen hierbij – hoe moeilijker het voor de leerder wordt om het verband te zien tussen de leerstof en de wereld enerzijds en tussen vakken en vakonderdelen onderling anderzijds. Kinderen in het basisonderwijs vragen zich wel eens af waarom ze die moeilijke tafels en rekensommen moeten kennen. Middelbare scholieren ergeren zich ongetwijfeld aan de eindeloze oefeningen over de plaats van het persoonlijk voornaamwoord in het Frans. Heel wat studenten bijten hun tanden stuk op het vak statistiek. Sommige volwassenen worstelen met theoretische uiteenzettingen over fiscaliteit. Bij sommige leerders verloopt het leerproces moeizaam, omdat ze er niet in slagen om zelf de nodige verbanden te leggen tussen de te leren vakken en de wereld. Anderen krijgen vakken en disciplines wel onder de knie, maar ondervinden problemen bij het toepassen ervan in concrete situaties tijdens hun functioneren in de wereld. Het geschetste probleem doet zich ook voor in het onderwijs Nederlands als Tweede Taal (NT2). Hier is reeds een hele weg afgelegd van woordenschat- en grammaticaonderwijs – taal opgesplitst in de disciplines – naar taakgericht taalonderwijs – taal als een geheel en zoals ze wordt gebruikt in concrete situaties. Toch blijft voor sommige leerders de transfer van leerstof naar werkelijk taalgebruik in allerlei

concrete situaties nog problematisch, zelfs in de zogenaamde “geïntegreerde trajecten” waar allerlei min of meer artificiële ingrepen worden gedaan om NT2 te combineren met andere opleidingsdelen of stukjes praktijk.

De frustraties die hiermee, zowel voor leerders als voor lesgevers en andere betrokkenen, gepaard gaan, zetten vaak aan tot een zoektocht naar nieuwe manieren van onderwijzen. Helaas blijven pogingen om het onderwijs in het algemeen en het NT2-onderwijs in het bijzonder te verbeteren vaak beperkt tot voorzichtige ingrepen op het niveau van de binnenhuisarchitectuur. Men gaat op zoek naar verbeteringen van het huis, maar men laat de muren intact. Soms wordt hier en daar een deur opengezet voor bijvoorbeeld vakoverleg tussen lesgevers, of het sporadisch inlassen van een praktijkgerichte opdracht. Nochtans doen de meest krachtige leermomenten zich eerder zelden voor in de beslotenheid van een klas of schoolsysteem. Illich (1971, p. 72) omschrijft dit als volgt: “The same people, paradoxically, when pressed to specify how they acquired what they know and value, will readily admit that they learned it more often outside than inside school. Their knowledge of facts, their understanding of life and work came to them from friendship or love, while viewing TV, or while reading, from examples of peers or the challenge of a street encounter.” Voor de leerder zou het, met andere woorden, beter zijn als heel wat van de bestaande muren er gewoon niet zouden zijn: de muren die samenleving en onderwijs van elkaar scheiden, de muren tussen de verschillende vakken, de muren tussen lesgevers van verschillende vakken en niveaus, de muren tussen allochtone en autochtone leerders, de muren tussen geslachten, groepen in de maatschappij, enz. Alleen vraagt een dergelijke aanpak meer dan enkele binnenhuisarchitecturale veranderingen, zowel in het onderwijs als in de maatschappij.

In deze bijdrage staan wij stil bij obstakels en muren die krachtige leermomenten in het huidige NT2-onderwijs in de weg staan. Dit betoog vertrekt voornamelijk vanuit Vlaamse bronnen en vooral vanuit de ervaringen die wij hebben met onderwijsvernieuwing in het NT2-volwassenenonderwijs in Vlaanderen. Aangezien er heel wat gelijkenissen zijn tus-

sen Vlaanderen en Nederland wat de onderwijssystemen betreft, en vooral wat betreft de wijze waarop het NT2-volwassenenonderwijs wordt vormgegeven, wil dit verhaal ook inspirerend zijn voor de Nederlandse situatie. Verder pleiten wij voor een ‘educational style’ waarin leerders centraal staan en meer kansen krijgen om – met de hulp van en in interactie met hun omgeving – te leren in de wereld zoals hij is.

2 Muren en obstakels

In de wereld zoals hij is, zijn er ontelbaar veel factoren die kunnen maken dat iemand moeite heeft om te functioneren, maar tegelijkertijd dienen er zich evenveel leerkansen aan. Het komt erop aan deze potentiële leerkansen ten volle te benutten. In een formele onderwijscontext ligt dit echter niet voor de hand. Door de jaren heen werden allerlei structuren geïnstalleerd en gewoontes aangekweekt die niet altijd voldoende rekening houden met, en flexibel inspelen op de leerders. De verleiding is groot om vast te houden aan bestaande structuren en gewoontes: de betrokken actoren komen als leerder meestal uit deze structuren en voelen zich als onderwijsverstrekkers daar het beste in thuis; de ingrepen en veranderingen die nodig zijn voor een ideaal leertraject voor hun doelgroep lijken vaak te drastisch en tijd- en energie-rovend, enz.

Sommige structuren en gewoontes in het onderwijs zijn uitgegroeid tot muren en obstakels die hinderlijk zijn voor het leerproces en die veel authentieke leerkansen onbenut laten. Door de klassieke opsplitsing tussen praktische opleidingsgedeelten en theoretische vakken, is het bijvoorbeeld niet altijd duidelijk wat men met het leerproces precies wil bereiken. Hoe verhouden theoretische lessen psychologie en een praktische opleiding tot een uitvoerende functie in de zorgsector zich tot elkaar? Leiden beide tot eenzelfde doel? Krijgen leerders de kans om het verband te leggen? En zijn we als leerder niet allemaal al wel eens gefrustreerd geweest over de kloof tussen het onderwijsgebeuren en wat we moeten kunnen in het “echte” leven?

Een soortgelijke, hardnekkige en moeilijk in vraag te stellen muur is die tussen taal- en andere vakken. Taal is een vak apart. Dit is niet alleen zo in het regulier onderwijs waar tijdens momenten taalbeschouwing wordt gereflecteerd over taal, ook in heel wat trajecten voor volwassen anderstaligen – zelfs in trajecten die men “geïntegreerd” pleegt te noemen – wordt nog steeds een opdeling gemaakt tussen taalleren enerzijds en vakopleiding anderzijds. Soms gaan taal- en andere lessen een eigen leven leiden en zijn ze onvoldoende afgestemd op elkaar en op de uiteindelijke opleidingsdoelen. Wat is de logica bijvoorbeeld achter een taallesgever die op basis van een grammaticatest bepaalt of een anderstalige leerder al dan niet aan een bepaalde beroepsopleiding kan beginnen? En zijn de taalvaardigheidseisen in vakken en opleidingen soms niet onrealistisch en onnodig hoog? Is het nodig dat een metselaar een theoretische tekst over het productieproces van bakstenen kan lezen?

In vergelijking met andere actoren in dergelijke trajecten voor volwassenen (coördinatoren van opleidingscentra, vakdocenten, werkgevers, etc.) zitten taallesgevers er in de meest geïsoleerde kamer van het huis, en het verst van de vooropgestelde functionele einddoelen. De taallesgever moet over heel wat muren klimmen om te zien waar de leerders uiteindelijk naartoe moeten, hoe zijn collega’s dat in andere vakken aanpakken, welke rol taal speelt in het leerproces en hoe hij daar rekening mee kan houden in zijn ondersteuning van de leerders. Soms wordt taal gezien als een storende factor die de taallesgever zo snel mogelijk moet uitschakelen. Problemen in het leerproces van anderstaligen worden al te gemakkelijk toegeschreven aan hun gebrekkige taalvaardigheid, en doorgesluist naar aparte taallessen. Taalvaardigheid is echter slechts één van de vele factoren die in wisselwerking met zovele andere vaardigheden deel uitmaken van het leerproces van anderstalige leerders.

Ten slotte zijn er nog andere, heel uiteenlopende praktische en organisatorische muren en obstakels die de keuze en de vormgeving van ideale leeromstandigheden bemoeilijken: de lokalen die ter beschikking staan in een instelling, het aantal uren of leer-

ders waarvoor financiering wordt voorzien, een concurrentiepositie ten opzichte van een andere aanbodsverstrekker, enz. Soms dringt zich vanuit de overheid en vanuit de beschikbare financiële middelen een rationalisering op.

Om het onderwijs beter af te stemmen op de noden van de leerders en de evoluties in de maatschappij, is het echter onontbeerlijk om niet te vertrekken vanuit de bestaande muren en obstakels, maar er eerst abstractie van te maken. Pas dan kan worden nagegaan welke compromissen moeten worden gesloten om ervoor te zorgen dat het ideale scenario ook haalbaar is en gedragen wordt door alle betrokkenen.

3 De leerder centraal

Bij de uitbouw van geïntegreerde taalleertrajecten werden reeds belangrijke stappen gezet om onnodige obstakels weg te werken en bruggen te slaan tussen het taalleren aan de ene kant en andere aspecten van het leerproces aan de andere kant. Het onderzoeken van de behoeften van de leerders vooraleer een traject inhoudelijk wordt ingevuld, is er daar één van.

Voor de meeste mensen is leren geen doel op zich. We leren, omdat we een behoefte voelen: iemand wil iets over automechanica weten om bijvoorbeeld in een garage te kunnen gaan werken, of iemand wil de wegcode kennen en leren rijden om met de wagen boodschappen te gaan doen. Een leerder wil een leerproces doorlopen om op het einde ervan iets te kunnen doen, om in bepaalde situaties en domeinen te kunnen functioneren. Ook een taalleertraject is slechts een middel waarlangs een leerder zijn doel kan bereiken. Anderstaligen willen een bepaald doel bereiken: werken in een garage, met de wagen rijden, hun kind met huiswerk helpen, enz. Hoe concreter en gedetailleerder behoeften in kaart worden gebracht, hoe kleiner de kloof tussen taal, opleiding en wereld, en hoe beter het leerproces kan worden afgestemd op het uiteindelijke doel: anderstaligen leren het Nederlands dat nodig is om bijvoorbeeld een beroepsopleiding in de horeca te volgen, om kinderen te volgen in hun schoolloop-

baan, om hogere studies aan te vatten. Heel wat taalleertrajecten in Vlaanderen proberen hun lesinhoud aan te passen aan de behoeften van de leerders, en dát Nederlands aan te bieden dat ze nodig zullen hebben in hun doeldomein.

Ondanks de belangrijke stap naar behoeftegerelateerde taalleertrajecten en de grote inspanningen om dit te concretiseren in de lespraktijk, blijven al te veel leerders op hun honger zitten: ze verhuizen van de ene taalcursus naar de andere – de ene al beter aansluitend bij hun interesses dan de andere –, ze haken af, ze komen na een taalleertraject tot de vaststelling dat ze nog steeds niet kunnen functioneren in de situaties en domeinen die zij voor ogen hadden (Berben, 2003; Depauw, Houben, & Vannuffel, 2002).

Een van de grote knelpunten is dat een leerproces nog te vaak een *onderwijsverhaal* blijft waarin de leerder een eerder passieve rol krijgt toebedeeld en het leren ondergaat. Het is te weinig een *leerverhaal* waarin de individuele leerder van bij het begin actief betrokken wordt. Bij het uitstippelen van de bestaande trajecten primeert vaak het beschikbare onderwijsaanbod of de groepsamenstelling boven de noden van de individuele leerder. Zo worden leerders soms doorverwezen naar een bepaald traject, omdat er in een ander traject geen plaats meer is. Dit kan tot gevolg hebben dat bijvoorbeeld een anderstalige die taalvaardig genoeg is om een reguliere opleiding te volgen, toch eerst een NT2-traject moet doorlopen, omdat de eigenlijke opleiding vol is. Overheid en aanbodsverstrekkers voelen zich genoodzaakt om leerders met gelijklopende behoeften samen te brengen, en structuren in het leven te roepen die toelaten zoveel mogelijk leerders te bereiken met een bepaald aanbod. Hoe meer men echter overschakelt op strak uniforme procedures en lineaire trajecten voor grote groepen leerders, hoe moeilijker het wordt om de individuele leerder actief te laten leren in voor hem krachtige leeromstandigheden. Vanuit deze optiek zou een rationalisering van het onderwijs niet mogen leiden tot minder opleidingen die meer leerders bereiken, maar tot meer leerders die flexibel en snel kunnen kiezen voor de omstandigheden waarin ze het best kun-

nen leren wat ze op dat moment het meest nodig hebben.

Hoe sneller de leerder betrokken kan worden in het hele denkproces en mee kan bepalen wat precies geleerd moet worden, hoe groter de kans op slagen van het leerproces. Het belang van een degelijke intake en opvolging kan in deze niet genoeg worden benadrukt. Neem bijvoorbeeld een anderstalige die graag een job zou zoeken in de bouwsector. Een standaard optelsom zou binnen de bestaande structuren kunnen zijn: anderstalig + interesse in de bouw = een NT2-traject aangepast aan de bouwcontext. Alleen wordt zo geen rekening gehouden met de persoonlijke situatie, de achtergrond en de ambities van de leerder in kwestie. Misschien moet hij zo snel mogelijk aan de slag om zijn gezin financieel te onderhouden? Wie weet heeft hij al wat technische bagage opgedaan in zijn land van herkomst? Of heeft hij veel contact met Nederlandstalige vrienden waardoor zijn Nederlands er snel op vooruitgaat? Zeker in een beginfase vraagt het extra inspanningen om (anderstalige) leerders goed te informeren, te begeleiden in het juist inschatten van hun mogelijkheden en kansen, en in het maken van goede keuzes. Bij gebrek aan tijd en middelen beperken opleidingsinstellingen zich vaak tot standaardprocedures waarbij leerders op basis van resultaten op een test of een eenmalig gesprek een bepaalde traject-overeenkomst krijgen aangeboden. Dit kan bijvoorbeeld tot gevolg hebben dat laaggeschoolde volwassenen bij voorbaat voorbestemd zijn om laaggeschoold te blijven, omdat ze op basis van hun scholingsgraad worden doorverwezen naar opleidingen voor laaggeschoolde beroepen. Of iemand die in eigen land hogere studies heeft gedaan, krijgt toch het etiket "laaggeschoold" opgeplakt, omdat men studies in het buitenland niet altijd (h)erkent of gelijkstelt met studies aan een Belgische universiteit of hogeschool.

Het voorbeeld van de bouwvakker toont aan dat niet alleen de leerder en zijn actuele noden en behoeften het onderwijsgebeuren in zeer grote mate zouden moeten bepalen, ook zijn bagage en achtergrond verdienen een centralere plaats in het leerproces. In het huidige onderwijs wordt vooral geïnventariseerd wat er in de rugzak van de leerder ontbreekt.

De hiaten lijken al de rest te verbergen: de kennis van andere talen, andere vaardigheden en talenten lijken te bezwijken onder het gewicht van dat ene grote tekort: de onkunde in het Nederlands. Geïntegreerde trajecten NT2 bieden het voordeel dat taal niet langer een eerder abstract doel op zich is, maar veel meer als middel wordt ingebed in concrete, functionele contexten. Toch blijft de gebrekkige Nederlandse taalvaardigheid het leerproces van anderstaligen zeer sterk, en vaak in beperkende zin, beïnvloeden. Tot voor kort kwamen de meeste anderstalige volwassenen bijna uitsluitend in aanmerking voor opleidingen tot uitvoerende beroepen. Afhankelijk van de economische conjunctuur wordt die trend af en toe doorbroken, maar zelden wordt meertaligheid gezien als een extra troef, tenzij de moedertaal een meerderheidstaal is (Vallen, 2001). Het is een tekort dat bijna automatisch deuren sluit. Een opleiding als administratief bediende die in het beste geval toegang geeft tot een uitvoerende job in de tertiaire sector (handel en diensten), kan soms nog net. Een job als algemeen bediende waarin meer zelfstandigheid en initiatief wordt gevraagd, wordt bijna bij voorbaat uitgesloten voor anderstalige leerders: de taalvaardigheidseisen Nederlands liggen te hoog en men gaat ervan uit dat een anderstalige dit op geen enkele manier kan compenseren. Vreemd genoeg worden dergelijke redeneringen selectief gehanteerd en gaan ze bijvoorbeeld niet op voor een Engelstalige chirurg. Een chirurg zou ook in staat moeten zijn om aan de operatietafel met het medisch personeel in het Nederlands te communiceren of aan Nederlandstalige patiënten uitleg te geven over een ingreep. Zijn/haar collega's zullen welwillend overschakelen op het Engels, aan de communicatie met patiënten wordt een mouw gepast en/of men neemt geen aanstoot aan een zwaar accent en fouten tegen het Nederlands. Het zijn hardnekkige en soms moeilijk te verklaren mechanismen die spelen in alle geledingen van onze maatschappij. Aanbodsverstrekkers en opleiders proberen hierop te anticiperen en leerders te behoeden voor een zekere teleurstelling op de arbeidsmarkt en in het leven van alledag.

De initiatieven die in het onderwijs worden genomen om eerder verworven compe-

tenties (EVC) van mensen in kaart te brengen en te valoriseren, zijn op dit vlak een stap in de goede richting, al is deze dubbele opdracht (inventarisering en valorisering van competenties) geen eenvoudige klus. Het inschatten van de mogelijkheden van een leerder valt niet te reduceren tot het afnemen van één enkele toets. De meeste mensen zijn tot veel meer in staat dan ze op één moment in één toets kunnen aantonen. Hun capaciteiten en aspiraties komen op verschillende manieren en momenten aan de oppervlakte en kunnen slechts in beeld worden gebracht aan de hand van verschillende instrumenten (gesprekken, observaties, portfolio's, toetsen, etc.) die op meerdere tijdstippen worden ingezet (tijdens de intake, in een proefperiode, tijdens het leerproces zelf, op de werkvloer). Wellicht ligt de grootste uitdaging echter in de valorisering van de geïnventariseerde competenties: de reflex om niet enkel oog te hebben voor tekorten en hiaten, maar om de aanwezige bagage te erkennen en erop verder te bouwen, zowel in het onderwijs als in de echte wereld (bijvoorbeeld langs werkgeverszijde).

4 In krachtige leeromstandigheden

“Leren voltrekt zich (...) in voortdurende interactie met de sociale en culturele context en vooral via participatie aan situatie- en cultuurgebonden activiteiten en praktijken” (De Corte, 1996, p. 150). Je leert fietsen door op een fiets te stappen en er een eindje mee te rijden, door te vallen, op te staan en verder te rijden. Ook op een hobbelig parcours en met een machine leer je het beste omgaan door haar te gebruiken op de werkvloer. In het onderwijs wordt nog vaak gekozen voor een systeembenadering: we hebben de neiging om eerst aan leerders uit te leggen hoe systemen (machines, de natuur, een computer, een taal, etc.) in elkaar zitten en hen te waarschuwen voor mogelijke valkuilen tijdens hun leerproces. Pas als de leerders alles weten over het systeem waarmee ze willen functioneren, en als ze voorbereid zijn op zoveel mogelijk potentiële problemen, mogen ze hun kennis en inzichten zelf proberen toe te passen.

In sommige geïntegreerde taalleertrajecten tracht men dit probleem te verhelpen, niet alleen door het taalleren in te bedden in relevante en functionele contexten, maar ook door een systematiserings- (en geen systeem-) of taakgerichte benadering te hanteren: de leerders krijgen allerlei taken voorgeschoteld die hen moeten helpen bij het bereiken van de vooropgestelde functionele doelen. De taken die de anderstaligen in de les moeten uitvoeren, zijn geïnspireerd op de eigenlijke taken die ze tijdens hun dagdagelijks functioneren in het Nederlands tot een goed einde moeten kunnen brengen: taal gebruik je om een vraag te stellen aan je collega, of om veiligheidsinstructies op de werkvloer te lezen. En je leert bijvoorbeeld verschillende soorten vraagconstructies in het Nederlands pas echt te gebruiken als je regelmatig wordt uitgedaagd om iemand naar informatie te vragen die je nodig hebt. Taal gebruik je met een bepaald doel voor ogen, maar bovendien ook altijd in combinatie met, of geïntegreerd in andere vaardigheden en competenties. Leerders die in het kader van een bediendeopleiding een zakelijke brief moeten leren schrijven, zullen een computer moeten bedienen, een tekstverwerkingsprogramma gebruiken, een formele tekst schrijven, een spellingcontrole hanteren. Deze vaardigheden zijn onafscheidelijk met elkaar verbonden en maken alle deel uit van de functionele doelstellingen in een opleiding tot bediende.

Ondanks het afstemmen van talige en andere doelstellingen op de behoeften van de leerders, en ondanks de geïntegreerde en taakgerichte aanpak van taallessen, blijft voor veel leerders – ook in geïntegreerde trajecten en zelfs in cursussen Nederlands op de Werkvloer (NodW) – de afstand tussen de onderwijssituatie en het eigenlijke functioneren in de wereld groot en soms moeilijk overbrugbaar. In tegenstelling tot wat de term *Nederlands op de Werkvloer* doet vermoeden, gaat het in vele gevallen nog om aparte taallessen en blijven de meest authentieke en krachtige leermomenten onbenut. De idee waarbij “de werkvloer wordt binnengehaald in de taallessen, maar de taallessen ook verdergaat op de werkvloer” (Lanssens, Speybrouck, & Vanherf, 2001, p. 77) wordt zowel op papier als in de praktijk vaak beperkt tot het eerste gedeelte:

lesmateriaal bestaat grotendeels uit opdrachten voor in de taalles, aangevuld met slechts een kleine hoeveelheid praktijkopdrachten buiten de les. Taallesgevers en materiaalontwikkelaars doen heel erg hun best om relevante taalgebruikssituaties en bijhorend authentiek materiaal in de les binnen te brengen. Op alle mogelijke manieren wordt in de klas een hele wereld gecreëerd, terwijl buiten de muren van de klas – soms maar enkele meters verder – een schat aan authentieke situaties en natuurlijk taalaanbod voor het grijpen ligt. De Lift (Bultynck, De Schutter, & Lanssens, 2003), een lessenpakket met activiteiten in een fictief bedrijvent centrum met fictieve personages, illustreert dit. De cursisten proberen zich onder begeleiding van de taallesgever in te leven in een scenario en voeren allerlei opdrachten uit: ze moeten bijvoorbeeld een e-mail schrijven om hun fictieve collega's uit te nodigen voor een personeelsvergadering, of ze moeten overleggen om te komen tot een dagplanning voor een fictief personeelsfeestje. De ene keer lukt het al beter dan de andere om in de klas spontane interactie rond een functionele opdracht tot stand te brengen; soms is het een heuse krachttoer. In een van de lesactiviteiten worden de cursisten doorheen het relevante taalaanbod van een website geloodst: ze moeten schriftelijke instructies opvolgen om online een bestelling te plaatsen. Alleen doen ze dit niet op een computer, want deze is niet beschikbaar in de taalklas, maar met leskaarten op papier: ze moeten 'screenprints' in de juiste volgorde leggen. Af en toe worden dergelijke gemiste kansen binnen de klasmuren goedge maakt door praktijkopdrachten waarin de leerders een opdracht moeten uitvoeren in authentieke situaties buiten de klas, en in interactie met Nederlandstalige collega-cursisten, vakinstructeurs of derden. Zo is er in het pakket een praktijkopdracht waarin cursisten uit de bediendeopleiding en NT2-leerders samenwerken om op de computer de spelling te controleren van een door de NT2-cursist geschreven tekstje. De cursist uit de opleiding oefent de techniek van de automatische spellingcontrole en leert bij door het te tonen en uit te leggen aan de NT2-cursist. Beiden scherpen hun aandacht voor de Nederlandse spelling aan.

Intuitief of uit eigen ervaring weten zowel materiaalontwikkelaars, lesgevers, leerders als mensen buiten het onderwijs dat authentieke situaties en interacties meestal de krachtigste leermomenten zijn en dat in een ideale wereld een leerproces een aaneenschakeling zou zijn van dergelijke ervaringen. Alleen lijken er altijd zoveel redenen waarom dat alleen in de ideale wereld kan en niet in het hier-en-nu: een computerklas die vooral wordt gebruikt voor de opleiding informatica, de prestatiedruk op de opleidings- of werkvloer, de beschikbare lestijd, enz. Aan sommige problemen valt relatief makkelijk een mouw te passen, andere muren en drempels zijn moeilijker te omzeilen of te overwinnen, omdat ze steunen op een dieperliggende visie: de anderstaligheid van onze medemens wordt gezien als een probleem – men stelt de kennis van het Nederlands als voorwaarde tot integratie – waar zo snel mogelijk iets aan gedaan moet worden, liefst zonder dat "reguliere" leer- en samenlevingsgebeuren worden verstoord en zonder dat al te veel betrokkenen er tijd mee verliezen. Geïntegreerde trajecten en Nederlands op de Werkvloer, waarbij het zwaartepunt toch weer in de taalles komt te liggen en de taallesgever samen met de anderstaligen de grootste last en verantwoordelijkheid dragen, passen in dat stramien. Bezwaren om het taalproces écht te integreren in het reguliere leren en leven eveneens. Een echte integratie zou immers betekenen dat anderstaligen de ruimte en de tijd krijgen om al doende in interactie met Nederlandstalige leerders, collega's, overheid, bureaus en anderen te leren.

5 Samen le^v/en: Dynamisch teamwerk van alle betrokkenen

In de zoektocht naar krachtige leermomenten wordt vertrokken vanuit de vraag in welke situaties de leerders willen of moeten kunnen functioneren, wat ze in die situaties zouden moeten kunnen doen, en in welke omstandigheden ze de nodige kennis en vaardigheden kunnen opdoen. Vanaf het begin staan de leerder, zijn bagage en zijn behoeften centraal. In de ideale situatie is het niet de leerder die zich goedschiks of kwaadschiks in-

past in een bepaald traject, een model of een instelling, maar wordt de onderwijscontext op hem of haar afgestemd. Een van de meest doorslaggevende factoren bij een al-doende-lerenproces is de ondersteuning die de leerders krijgen van de verschillende betrokkenen. Je kan een leerder niet om het even welke taak voorschotelen en hopen dat het leerproces automatisch een vlot en vruchtbaar verloop kent.

In de standaard taalleertrajecten worden de leerders overgelaten aan de goede zorgen van een taallesgever. Er wordt van een taallesgever soms veel verwacht (Van Avermaet, 1996): hij of zij wordt geacht zinvolle activiteiten te organiseren en opdrachten aan te reiken, rekening houdend met de bagage van de leerders en met hetgeen ze willen of moeten leren, een veilig leerklimaat te creëren, leerders te motiveren en te prikkelen, hen te begeleiden in het uitvoeren van hun opdrachten, hen verder te helpen als ze hun tanden stuk bijten op problemen, te diagnosticeren waar de problemen liggen, te bemiddelen, te helpen zoeken naar mogelijkheden om problemen aan te pakken, betekenis te onderhandelen, in te spelen op hetgeen zich voordoet bij de individuele leerder en in de groep, interactie op gang te brengen, leerders te stimuleren om elkaar verder te helpen, hun zelfredzaamheid te bevorderen, feedback te geven op hetgeen de leerders doen, samen met hen te reflecteren over het verloop van het leerproces, enz. Toch mag de rol van de taallesgever in het bijzonder, en van lesgevers in het algemeen, niet overroepen worden of een te grote plaats innemen in het leerproces. De tijd dat de lesgever centraal stond en het hele gebeuren in de les stuurde en vorm gaf, is voorbij. Al enige tijd wordt die actieve en procesbepalende rol aan de leerders zelf toegeschreven. De kracht van het leren wordt niet langer bij één persoon vooraan in de klas gesitueerd, maar bij de leerders, individueel en als een groep. Bovendien nemen naarmate een traject behoeftespecifieker, geïntegreerder, functioneler en taakgerichter wordt, vaak ook de inspanningen om anderen (beleidsmakers, directeurs, coördinatoren, vakinstructeurs, collega-leerders, etc.) hun rol in het leerproces te laten spelen toe. Bij een behoefteonderzoek dat voorafgaat aan de

inhoudelijke invulling van een geïntegreerd traject, bijvoorbeeld, worden meestal zoveel mogelijk actoren die tijdens of na het traject een rol kunnen spelen, bevraagd. Ieder helpt dan vanuit een eigen perspectief en met eigen – soms uiteenlopende – klemtonen de finaliteit van het traject scherp te stellen. Een anderstalige die in een garage wil gaan werken en daarvoor een opleiding volgt, zal bijvoorbeeld antwoorden: “Ik wil wagens kunnen herstellen”. Lesgevers in de opleiding auto-mechanica zullen misschien verwachten dat de leerder zelfstandig technisch complexe teksten over de werking van de motor kan verwerken. Klanten die in een garage komen, zullen dan weer verwachten dat de hersteller in het Nederlands duidelijk kan uitleggen welke herstellingen hij precies heeft uitgevoerd. Een werkgever zal, naast de technische deskundigheid, ook gevoelig zijn voor de omgang met klanten. Misschien zullen de klanten vooral een open en duidelijke communicatie op prijs stellen en zich niet storen aan een vreemd accent of hier en daar een taalfout. De garagehouder zal dan weer vooral veel heil zien in een zeer praktijkgerichte stageperiode als compensatie voor een al te theoretische opleiding. Wanneer de rol van de lesgever van een centrale positie overgaat naar een (weliswaar belangrijke) ondersteuner aan de zijlijn, wordt de verantwoordelijkheid van de leerder als iemand die zijn eigen leerproces in handen moet nemen, des te groter. Hoe meer leerders de controle van hun eigen leren in handen nemen, hoe minder afhankelijk ze zijn van externe sturing. In Nederlands op de Werkvloer voor Kleine en Middelgrote ondernemingen (NodW voor KMO's), bijvoorbeeld, gaat de taalcoach aan de slag op de werkplek van en met de anderstalige werknemer zelf. Deze coach blijft een tijdje in het bedrijf om ondersteuning te bieden, en nadien moet de taalleerder zelf aan de slag, zonder de taalondersteuner, maar wél met de hulp van zijn/haar omgeving en vooral van zichzelf. Dit vergt een ondersteuning van de lesgever die ervoor probeert te zorgen dat niet alles als een kaartenhuis in elkaar valt zodra het contract tussen de ondersteunende instantie en het bedrijf afgelopen is. In deze manier van werken werden de eerste stappen gezet om het leerproces van

de taalleerder te begeleiden – in plaats van zelf in handen te nemen – door te werken aan overkoepelende strategieën. Een anderstalige werknemer die een technisch probleem moet melden, wordt niet alleen aangeleerd hoe hij dat specifieke probleem moet overbrengen, maar er worden hem vooral overschrijdende strategieën aangeleerd die hem in staat moeten stellen om deze taak in de toekomst zelfstandig uit te voeren, ook als het een ander probleem zou betreffen. Er wordt onderhandeld hoe hij de taak zou uitvoeren aan de hand van een aantal hulpvragen: Aan wie moet hij dit probleem melden? Hoe gaat hij die persoon aanspreken? Hoe gaat hij zijn boodschap efficiënt overbrengen? Wat kan hij doen als hij de andere persoon niet begrijpt of omgekeerd? In plaats van zelf een oplossing aan te dragen, wordt de anderstalige werknemer gestimuleerd om zelf naar een oplossing te zoeken (Schiepers, 2005). Het gaat hier eigenlijk om “leren leren”, maar dan ingebed in een relevante context en niet geïnstrueerd in een geïsoleerde cursus.

De voorbeelden over de betrokkenen van het leerproces (garagehouder, leerder, klanten, lesgever, etc.) tonen ook aan dat de verschillende behoeften zelden of nooit automatisch samenvallen in een eenduidig wensenpakket. Bovendien zijn de (talige) eisen die in onze samenleving aan mensen worden gesteld niet altijd even logisch of plausibel, en koestert men soms onrealistisch en onnodig hoge verwachtingen ten opzichte van leerders. In een aantal gevallen ligt het om organisatorische redenen niet voor de hand om optimale omstandigheden voor een goed leerproces te kiezen of te creëren. Kortom: er moeten keuzes worden gemaakt en overleg dringt zich op. Het maken van goede keuzes vooronderstelt dat alle betrokkenen in een leerproces de neuzen in dezelfde richting hebben, dat ze een goed beeld hebben van waar de leerder naartoe wil en dat ze een overzicht behouden van het leerproces. Een (taal-)beleidsplan kan hiervoor een handig hulpmiddel zijn. Er wordt nagedacht en overlegd over de doelstellingen van het leertraject: Wat willen of moeten de leerders leren en over welke kennis, vaardigheden en attitudes moeten ze op het einde van het traject beschikken? Welke

rol speelt taal en over welke taal hebben ze het dan? De doelstellingen zijn het vertrekken permanente ijkpunt voor de uitbouw van een leertraject. Op basis van welomschreven doelen kunnen de betrokkenen een beleid uitstippelen: Op welke manier, met welke middelen en in welk tijdsbestek kunnen de leerders in staat worden gesteld om optimaal de aanwezige leeransen te benutten? En wie kan hen daarbij het beste helpen en ondersteunen? Een beleidsplan kan voorkomen dat er ‘ad hoc’ geïsoleerde en kortetermijnbeslissingen worden genomen (Appel, 1999) die contraproductief werken of die het perspectief en de verzuchtingen van de leerder uit het oog verliezen.

In een aantal bedrijven en heel wat opleidings- en tewerkstellingsprojecten in Vlaanderen en Brussel wordt rekening gehouden met de aanwezigheid van anderstaligen op de vloer: er wordt een taalbeleidsplan opgesteld waarin knopen worden doorgemaakt en afspraken gemaakt over de inbedding van het taallearproces van anderstalige cursisten of werknemers in een opleiding of op een werkvloer. Toch is een taalbeleidsplan geen garantie voor een geslaagde ondersteuning van anderstaligen, en hebben goedbedoelde ingrepen niet altijd het beoogde effect. De uitvoering van een taalbeleidsplan kan onmogelijk slagen wanneer allerlei essentiële elementen van een krachtige leeromgeving ontbreken (Van den Branden, 2004). Anderstaligen, bijvoorbeeld, die Nederlands proberen te leren op een werkvloer waar onverdraagzaamheid hoogtij viert, zullen snel ontmoedigd raken, zowel voor het taalleerproces als in hun job. Of nog: een taalbeleidsplan waarin maandelijks een overlegmoment tussen taallesgever en vakinstructeur wordt vastgelegd, zal niet renderen wanneer lesgevers en vakinstructeurs verder niet de gelegenheid hebben om informatie en expertise uit te wisselen, laat staan echt samen te werken.

Een ander te mijden neveneffect van het uitstippelen van een taalbeleid kan zijn dat het daaruit voortvloeiende plan geen instrument, maar een doel op zich wordt (Depauw, 2003). Soms worden in het kader van een taalbeleidsplan allerlei structuren en overlegfora in het leven geroepen die onnodig veel tijd en energie opsloppen. Door een taallesge-

ver bijvoorbeeld een werkplek te geven vlakbij de opleidings- of werkvloer of in het lokaal van de technische instructeurs, kan men veel vergaderingen uitsparen. Automatisch hoort de taallesgever wat er zich naast en op de vloer afspeelt. Een informele babbel met een instructeur die puffend uit een les komt en zijn hart lucht over problemen die hij ondervond bij het uitleggen van een bepaalde techniek, levert in vele gevallen meer informatie op dan een formeel overlegmoment op het einde van de week. Een klimaat van permanente samenwerking en – eventueel informeel – overleg is te verkiezen boven een overdosis aan taalbeleid met geformaliseerde structuren en vergaderingen.

Men kan van écht geïntegreerde trajecten of van Nederlands op de werkvloer spreken zodra het accent niet langer op taal ligt, maar op het functioneren van de leerders op de vloer, en zodra een taalbeleid opgaat in of overeenkomt met een *beleid* 'tout court'. Op een stafvergadering van een werking voor kinderopvang merkt een taallesgever op dat de anderstalige stagiairs nog heel vaak teruggrijpen naar handen-en-voetentaal om met de kinderen te communiceren: "Ze zouden meer met de kinderen moeten praten." Een stafmedewerker sluit zich daarbij aan: "Dat klopt. Dat moeten ze trouwens niet alleen om nog meer Nederlands te leren, maar dat is ook een vaardigheid die ze als opvoeder moeten hebben. Ze moeten met de kinderen praten en naar hen luisteren. Ze mogen zich niet beperken tot de uitleg van een spel en wat gebaren." Als men op diezelfde stafvergadering komt tot een plan om de stagiairs nog meer te stimuleren tot verbale communicatie met de kinderen, met als hoofddoel een betere opvang van de kinderen en als tweede doel en positief neveneffect een vordering van de taalvaardigheid, dan pakt men het taalleren en de opleiding tot kinderopvang echt geïntegreerd aan.

Zoals reeds eerder aangegeven, kan een taalbeleidsplan een hulpmiddel zijn om ervoor te zorgen dat een taallesgever niet op z'n eentje in een geïsoleerde positie andersstaligen moet voorbereiden op een opleiding of een baan, maar dat hij of zij geïntegreerd in een team, samen met de andere betrokkenen kan zoeken naar en zorgen voor krach-

tige leermomenten. Voor een goede gang van zaken volstaat het echter niet dat alle actoren hun ei leggen tijdens het behoefteonderzoek en bij het uitstippelen van een (taal)beleid. De mate waarin alle betrokkenen ook in het leerproces zelf hun steentje bijdragen, ze effectief worden ingeschakeld om leerders te ondersteunen, zich daarin ook door hun hiërarchie gesteund weten en de manier waarop hun inspanningen op elkaar en op de einddoelstellingen worden afgestemd, bepalen voor een heel groot deel de kans op slagen van het leerproces. Hoe meer hun krachten worden gebundeld in functie van de leerder, hoe sneller en efficiënter het leerproces zal verlopen. Hoe sneller de leerder in interactie kan treden met deze mensen, hoe gemakkelijker hij of zij ook kan leren vanuit welk perspectief welke kennis en vaardigheden belangrijk zijn, en welke accenten de verschillende actoren leggen. Idealiter bestaat dergelijke samenwerking erin dat de verschillende ondersteuners het leerproces letterlijk samen in handen nemen door hun fysieke aanwezigheid op de werk- of opleidingsvloer en door het gezamenlijk organiseren van activiteiten. Iedere ondersteuner kan de leerders begeleiden vanuit zijn eigen expertise: een taallesgever, bijvoorbeeld, zal vooral focussen op de taalverwerving van de leerders en manieren zoeken om deze zoveel mogelijk te bevorderen. De mate waarin cursisten al dan niet bedrijvig zijn in sommige vaardigheden zal de mate waarin ze bepaalde ondersteuning nodig hebben, sterk beïnvloeden. Zo zal een anderstalige cursist die bijvoorbeeld bediende in Madrid is geweest, zeer goed met de Engelse versie van Word kunnen werken en weinig computerproblemen ondervinden, maar heel wat (NT2-)ondersteuning nodig hebben om een goede tekst te schrijven. Hier zal de rol van de taallesgever prominenter zijn dan die van de instructeur pc-pakketten. Die laatste kan dan weer extra aandacht en ondersteuning bieden aan een leerder die wel taalvaardig is, maar moeite heeft met tekstverwerking op de computer.

Nu en dan worden, in het kader van trajecten waar taal- en vakopleiding worden geïntegreerd, vakinstructeurs getraind om in hun vakopleiding rekening te houden met de

anderstaligheid van de leerders. Ze leren hun taalgebruik aan te passen aan hun leerders. Instructies in de les of op de vloer worden zo geformuleerd dat anderstaligen erin slagen ze uit te voeren en tegelijkertijd het taalaanbod te verwerken en te verwerven, er worden werkvormen gebruikt die de interactie tussen leerders stimuleren enz. Soms nemen dergelijke trainingen de vorm aan van workshops. In een intensievere versie kunnen vakinstructeurs via videocoaching (De Clercq, 2004) hun eigen doen en laten op de opleidingsvloer bekijken, bespreken en eventueel bijsturen. Helaas behoren initiatieven als deze vaak nog tot de categorie “extra inspanningen voor anderstalige leerders.” Daardoor blijven ze, als ze niet gesneuveld zijn onder de tijdsdruk of andere prioriteiten, vaak hangen in de marge en staat of valt het succes van de trainingen en de toepassing ervan in de praktijk met het extra engagement van de instructeurs. Het verschil tussen een losstaand initiatief in de marge of een doorgedreven inspanning die door het beleids- of coördinerend niveau in een instelling wordt gedragen en gestimuleerd als integraal onderdeel van een opleiding of werking, is groot. Het hoeft geen betoeg welk scenario voor de leerders het meest zal opleveren.

Een ander potentieel nadeel van speciale initiatieven voor anderstaligen kan zijn dat de focus teveel komt te liggen op het *anders(talig)* zijn. De trucs die een vakinstructeur, lesgever of begeleider uit de doos kan halen om het leerproces van anderstaligen te ondersteunen, zijn meer algemeen pedagogische principes dan speciale ingrepen ten behoeve van Nederlandsonkundigen: duidelijke instructies geven zonder onnodig abstract of specialistisch taalgebruik te hanteren, betekenis onderhandelen met de leerders, stimuleren van interactie tussen leerders, leerders de ruimte geven om zelfontdekkend te werk te gaan, enz., allemaal vormen van ondersteuning waar niet alleen anderstalige leerders, maar leerders in het algemeen baat bij hebben. Workshops instructietaal en videocoaching bereiken hun doel als de deelnemers niet langer het gevoel hebben zich uit te sloven voor hun anderstalige leerders, maar bezig zijn met de verbetering van hun onderwijs in het algemeen en wanneer ze uit-

spraken doen als “We gebruiken dat aangepaste lesmateriaal nu ook voor de Nederlandstaligen” of “Mijn Nederlandstalige cursisten kunnen mij nu ook veel beter volgen.” Het komt er dus niet op aan om even een extra inspanning te leveren voor de anderstaligen en dan weer over te gaan tot de orde van de dag; het gaat over een algemene ingesteldheid. Het spreekt voor zich dat opleiders, ploegbazen, collega’s, enz. een dergelijke houding slechts kunnen aannemen als ze zich hierin gesteund weten door hun hiërarchie.

6 Conclusie

De laatste jaren worden in het volwassenenonderwijs NT2 grote inspanningen geleverd om in geïntegreerde taalleertrajecten of door Nederlands op de Werkvloer het onderwijsaanbod zowel qua inhoud (behoefte-specifieke trajecten) als qua aanpak (functioneel, taakgericht) af te stemmen op de behoeften van anderstalige leerders. Dit gebeurt echter vooral door de werk- of opleidingsvloer zo goed mogelijk binnen te halen of na te bootsen in de taallessen. Op die manier blijven krachtige leermomenten nog vaak onbenut, of erger, botsen leerders en ondersteuners op obstakels die het leerproces bemoeilijken. Vaak is er van échte integratie tussen taal leren en het gebeuren op de opleidings- of werkvloer nauwelijks sprake.

Het alternatief waarbij de individuele leerder – en niet een algemeen beeld van de gemiddelde leerder – van bij het begin centraal wordt gesteld, waarbij wordt gepeild naar zijn achtergrond, capaciteiten en leerenwensen, waarin zo flexibel mogelijk krachtige leeromstandigheden worden gekozen of gecreëerd en de aangepaste ondersteuning wordt voorzien, lijkt misschien idealistisch. Het vraagt weliswaar tijd en energie om de leerder en zijn bagage actief in het proces te betrekken en het in dialoog met hem vorm te geven, maar deze investering rendeert al snel doordat de kans op een vruchtbaar leerproces sterk verhoogd wordt. Leerders moeten niet van het ene traject naar het andere verhuizen, ze haken minder snel af, ze kunnen gretiger gebruikmaken van krachtige leermomenten

en ze ondervinden minder last bij de eigenlijke toepassing van wat ze geleerd hebben. Kant en klare trajecten met bijhorend materiaal en pedagogische adviezen maken noodgedwongen abstractie van al die variabelen die juist zo belangrijk zijn in een leerproces: de concrete en soms zeer specifieke doelen van een traject, de interesses van de leerders, de intensiteit waarmee leerders les kunnen volgen, hun gemoedsgesteldheid, de actualiteit van de dag, enz. De structuren en soms letterlijk muren die worden opgeworpen, maken de weg naar de vooropgestelde doelstellingen vaak onnodig complex en laten weinig ruimte om rekening te houden met concrete omstandigheden en mogelijke verschillen tussen leerdersgroepen of individuele leerders.

De verantwoordelijkheid voor het leerproces weegt dan niet langer op de schouders van een (taal)lesgever alleen. Niet alleen de leerders zelf, maar ook vakinstructeurs, coördinatoren, collega's, werkgevers, ploegbazen en anderen worden verwacht een actieve rol op te nemen, op gezette tijden in interactie te treden met de leerders en ondersteuning te bieden vanuit de eigen expertise.

Kortom: er wordt gestreefd naar een andere 'educational style', waarbij mensen in een opleiding, op een werkvloer en in de samenleving in het algemeen rekening houden met het feit dat sommigen nog bepaalde vaardigheden, technieken of attitudes moeten aanleren, en waarbij krachten worden gebundeld om van elkaar te leren en ervaringen en expertise uit te wisselen. In deze optiek wordt de anderstaligheid van leerders of werknemers niet langer beschouwd als een handicap die zo snel mogelijk verholpen moet worden, zonder er al te veel mensen mee lastig te vallen en zonder het dagdagelijkse leren en leven te verstoren. Anderstaligen zijn niet in de eerste plaats Nederlandsonkundigen; het zijn mensen met een hele rugzak vol ervaringen, capaciteiten, achtergronden en ambities die toevallig ook behoefte hebben aan meer Nederlandse taalvaardigheid. Geïntegreerd leren betekent dat deze mensen de kans krijgen om tijdens het dagdagelijkse leren, werken en leven de ruimte te krijgen om, dankzij zoveel mogelijk authentieke contacten en in zo natuurlijk

mogelijke omstandigheden, heel letterlijk al doende Nederlands te leren.

Literatuur

- Appel, R. (1999). *Taalbeleid. Vernieuwing en verbetering van het taalonderwijs op de basisschool*. JSW-boek 23. Baam: Bekadidact.
- Avermaet, P. van. (1996). Een innige omhelzing tussen de les en de wereld daarbuiten. De rol van de lesgever in taakgericht onderwijs. In VON-werkgroep NT2 (Red.), *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* (pp. 227-267). Deurne: Plantyn.
- Berben, M. (2003). *Uitval: waarom? Een analyse van omvang en oorzaken*. Onderzoeksrapport. Katholieke Universiteit Leuven in opdracht van Dienst Integratie Stad Antwerpen.
- Branden, K. van den. (2004). Taalbeleid: een hefboom naar gelijke onderwijskansen? *School en Samenleving*, 5, 49-65.
- Bultynck, K., De Schutter, M., & Lanssens, A. (2003). *De lift. Een schakelpakket NT2 voor de bediendeopleidingen van de VDAB. Handleiding en werkboek*. Katholieke Universiteit Leuven in opdracht van de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding.
- Clercq, H. de. (2004). Ik zie wat jij niet ziet. *Les*, 128, 18-19.
- Corte, E. de. (1996). Actief leren binnen krachtige leeromgevingen. *Impuls*, 4, 145-156.
- Depauw, V., Houben, L., & Vannuffel, H. (2002). *Van primair naar secundair. De overgang van cursisten vanuit reguliere NT2-opleidingen naar de NT2-opleidingen van de VDAB in de secundaire sector*. Onderzoeksrapport. Katholieke Universiteit Leuven in opdracht van de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding.
- Depauw, V. (2003). *Op weg naar een Anderstaligenbeleid bij de VDAB. Inhoudelijk draaiboek voor het opstarten van een Anderstaligenbeleid in een Lokaal Klantencentrum van de VDAB*. Intern rapport Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding.
- Hawley, W. D., & L. Valli (1999). The essentials of effective professional development. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practices* (pp. 151-179). San Fransisco: Jossey-Bass.

- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper and Row.
- Lanssens, A., Speybrouck, S., & Vanherf, A. (2001). *Nederlands op de werkvloer. Een handleiding voor organisatoren en lesgevers Nederlands op de Werkvloer*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Schiepers, M. (2005). Nederlands op de Werkvloer voor KMO's. Op pad als taalcoach. *Les*, 133, 7-9.
- Vallen, T. (2001). Veeltaligheid in de klas: een uitdaging voor beleid en praktijk. *Spiegel*, 17/18(3/4), 79-104.

Manuscript aanvaard: 28 september 2005

Auteurs

Veerle Depauw is als wetenschappelijk medewerker werkzaam bij het Centrum voor Taal en Migratie van de Katholieke Universiteit van Leuven. Ook is zij NT2-adviseur bij de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding.

Katrien Bultynck is als wetenschappelijk medewerker werkzaam bij het Centrum voor Taal en Migratie van de Katholieke Universiteit van Leuven.

An Lanssens is als wetenschappelijk medewerker werkzaam bij hetzelfde instituut.

Correspondentieadres: V. P. M. Depauw, Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Taal en Migratie, Blijde Inkomststraat 7, B-3000 Leuven, België, e-mail: Veerle.depauw@arts.kuleuven.be.