

Annemarie Nuwenhoud

Basisboek Alfa NT2

Theorie, praktijk en tips



Basisboek Alfa NT2

Theorie, praktijk en tips

Annemarie Nuwenhoud

uitgeverij | C
coutinho

bussum 2021

Inhoud

Inleiding	9
1 Visie op het vakgebied Alfa NT2	13
1.1 Ervaringen van cursisten en docenten	13
1.2 Theorie	14
1.3 Tips	23
2 Communiceren in een nieuwe taal en omgeving	25
2.1 Ervaringen van cursisten en docenten	25
2.2 Theorie	26
2.3 Praktijk	30
2.4 Tips	39
3 Lezen en schrijven in een nieuwe taal en omgeving	41
3.1 Ervaringen van cursisten en docenten	41
3.2 Theorie	42
3.3 Praktijk	49
3.4 Tips	54
4 Werken met een portfolio	57
4.1 Ervaringen van cursisten en docenten	57
4.2 Theorie	58
4.3 Praktijk	62
4.4 Tips	67
5 Leren het zelf te doen: de docent als coach	69
5.1 Ervaringen van cursisten en docenten	69
5.2 Theorie	70
5.3 Praktijk	74
5.4 Tips	81
6 Evalueren: recht doen aan elke cursist	83
6.1 Ervaringen van cursisten en docenten	83
6.2 Theorie	84
6.3 Praktijk	92
6.4 Tips	95

7	De docent als lerende professional	97
7.1	Ervaringen van cursisten en docenten	97
7.2	Theorie	98
7.3	Praktijk	105
7.4	Tips	107
Bijlage I	Overzicht van werkvormen zonder steun volgens het ABCD-model	111
Bijlage II	Voorbeelden van lesmaterialen voor Alfabetisering NT2 voor volwassenen	115
Bijlage III	De beginsituatie van de cursisten in kaart brengen	117
Bijlage IV	Online verder lezen over Alfabetisering NT2	119
	Literatuur	121
	Register	130
	Over de auteur	136

Inleiding

Dit praktische handboek is bedoeld voor docenten Alfabetisering NT2 (Alfa NT2) in Vlaanderen en Nederland, die werken in de volwasseneneducatie. Dat kan bijvoorbeeld op een Centrum voor Basiseducatie zijn in Vlaanderen, of in Nederland op een roc of bij een particuliere taalaanbieder. Waar je ook lesgeeft, Alfabetisering NT2 vormt een speciale categorie binnen het onderwijs Nederlands als tweede taal (NT2). Het gaat hier om anderstalige (jong)volwassenen die niet alleen een nieuwe taal leren, maar ook leren lezen en schrijven in die nieuwe taal.

Alfa NT2-onderwijs vindt in Nederland bijvoorbeeld plaats onder de Wet inburgering in de zogenoemde Z-route, of in projecten die vallen onder de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB). De wetten en regelgeving op dit gebied en de benamingen ervan veranderen echter voortdurend. Ook het hedendaagse Vlaamse inburgeringsbeleid (ook wel onthaalbeleid) gaat weer veranderen. Maar de Alfa NT2-doelgroep is er en blijft er en wordt gekenmerkt door een grote diversiteit aan achtergronden en leerprofielen. Dit wordt duidelijk uit de volgende vier voorbeelden.

Yonas is een man van 21 jaar, die net voor het eerst vader geworden is. Hij spreekt Tigrinya, Arabisch en een beetje Italiaans. Een paar jaar geleden vluchtte hij uit Eritrea, via Libië en Italië naar België. Hij is niet eerder naar school geweest. Hij werkte vroeger samen met zijn ouders, broers en zussen op hun afgelegen boerderij. Hij kan in geen enkele taal lezen en schrijven. Wel kan hij goed rekenen met euro's. Ook is hij handig met zijn smartphone. Hij wil graag snel aan het werk in België. Het liefst wil Yonas iets in de buitenlucht doen.

Rikia is een vrouw van 32 jaar uit Al Hoceima in Marokko. Haar moedertaal is Rif-fijns. Ook spreekt ze een beetje Marokkaans-Arabisch en Spaans. Ze is als kind een paar jaar naar school geweest, maar ze kan niet vlot lezen en schrijven in het Arabisch. Ze kan nog niet lezen en schrijven in het Latijnse schrift; wel herkent ze een paar letters, die ze op z'n Spaans uitspreekt. Ze heeft altijd meegeholpen in de bakkerij van haar ouders in Al Hoceima, tot ze naar Nederland kwam om te trouwen met een Marokkaanse Nederlander. Ze heeft drie jonge kinderen. Rikia vindt het belangrijk dat haar kinderen een goede toekomst opbouwen in Nederland en wil hen daarom kunnen begeleiden bij hun schoolloopbaan.

Shofuga is een vrouw van 45 jaar uit Afghanistan. Ze is niet getrouwd en heeft geen kinderen. Als meisje kon ze niet naar school, vanwege de heerschappij van de taliban en de oorlog. Thuis hielp ze mee met de zorg voor een gehandicapte broer. Haar moedertaal is Pashto. Ze kan in geen enkele taal lezen en schrijven. Ze is een aantal jaren geleden met haar familie naar België gevlucht. Eerder is ze ook al naar een Centrum voor Basiseducatie geweest voor een alfabetiseringscursus. Toen is ze gestopt vanwege posttraumatische-stressklachten. Nu gaat het beter met haar. Ze wil graag weer naar school. Ze zou het liefst in de zorg willen werken. Shofuga is enigszins aanspreekbaar in het Nederlands en ze leest en schrijft ongeveer op niveau Alfa A.

Aras is een man van 56 jaar uit het noordoosten van Syrië. Zijn moedertaal is Koerdisch. Hij heeft leren lezen en schrijven in het Arabisch. Hoewel hij als aannemer in de bouw niet veel behoefde te lezen en schrijven, las hij altijd kranten in het Arabisch. Hij kan nog niet lezen en schrijven in het Latijnse schrift, op wat bekende, korte woorden na. Hij zou in Nederland graag weer in de bouw aan het werk gaan. Aras is getrouwd en heeft vier kinderen en zeven kleinkinderen, die over de hele wereld verspreid wonen.

In hoofdstuk 1 wordt een visie gepresenteerd op hoe Alfa NT2-onderwijs eruit zou moeten zien. Wat de vier leerders in de voorbeelden hiervoor gemeen hebben, is dat het volwassenen zijn die al veel hebben meegemaakt. Ze nemen allemaal eerder opgedane ervaring, vaardigheden en talenkennis mee. Ze willen elk op hun eigen manier een leven opbouwen in Nederland of Vlaanderen. Daarvoor moeten ze Nederlands leren én in het Nederlands leren lezen en schrijven. Zij hebben tweedekansonderwijs nodig dat aansluit bij hun specifieke situaties en leerbehoeften.

Hoofdstuk 2 gaat over leren communiceren in een nieuwe taal en omgeving. De vier mensen uit de voorbeelden hiervoor moeten niet alleen leren lezen en schrijven, maar ook leren communiceren in hun dagelijks leven in Nederland en België. In het Alfa NT2-onderwijs is het zinvol om zeker in het begin een onderscheid te maken tussen deze mondelinge taalverwerving en het leren lezen en schrijven. Mondelinge taalverwerving is een ander leerproces dan alfabetisering. In hoofdstuk 2 staat natuurlijke, impliciete taalverwerving centraal.

In hoofdstuk 3 wordt meer in detail uitgewerkt hoe het proces van leren lezen en schrijven eruitziet. Wat gebeurt er in de hersenen als iemand leert lezen en schrijven? En hoe kunnen wij als docenten dit proces het best begeleiden? Yonas en Shofuga kunnen in geen enkele taal lezen en schrijven. Zij zijn *analfabeet*.

Rikia kan een beetje lezen en schrijven in het Arabisch, maar dit gaat moeizaam. Eigenlijk is zij laaggeletterd in haar moedertaal. Haar noemen we ook wel *semi-alfabeet*. Aras is *anders-alfabeet*. Hij hoort eigenlijk niet thuis in een Alfa NT2-groep, want hij kan al lezen en schrijven. Aras hoeft alleen een nieuw schrift te leren. We kunnen Yonas, Shofuga, Rikia en Aras dus analfabeet, semi-alfabeet en anders-alfabeet noemen. Dat zegt iets over hun mate van geletterdheid – en over wat zij nog niet kunnen. Hoewel deze vaktermen zeker nuttig zijn, beperken die ons ook in onze blik op de leerders. Zij hebben immers ook al kennis, ervaring en vaardigheden opgedaan. Op Aras na hebben ze dat vooral in hun dagelijks leven geleerd. We zouden hen dus ook *praktijkleerders* kunnen noemen. Dat doet meer recht aan wat ze al wel kunnen. In dit boek wordt de doelgroep waarover we het hebben, soms ook als praktijkleerder aangeduid. Ook spreken we weleens over anderstaligen die nog niet veel naar school zijn geweest.

Hoofdstuk 4 gaat over werken met een portfolio. In ons onderwijs aan praktijkleerders moeten we aansluiten bij manieren van leren die al aanwezig zijn, en vervolgens voorbereiden op nieuwe schoolse manieren van leren. Ook de doelen waaraan we werken, moeten praktisch zijn en toepasbaar in het dagelijks leven van de cursisten. Een portfolio-methodiek kan helpen om daarin structuur aan te brengen. Bovendien bevordert een portfolio de zelfstandigheid van de leerder.

In hoofdstuk 5 wordt een aanpak gepresenteerd voor coaching voor alfacursisten. Al onze cursisten hebben op de een of andere manier plannen voor de toekomst. Yonas weet nog niet precies wat voor werk hij zou willen doen in Nederland, als het maar in de buitenlucht is. Rikia heeft vooralsnog geen plannen om buitenshuis aan het werk te gaan. Zij wil haar kinderen begeleiden. Shofuga wil graag in de zorg werken. Zij is zoals veel cursisten al eens eerder begonnen met een cursus, maar is daar weer mee gestopt. De vier cursisten hebben elk andere ambities en leerbehoeften. Alle vier hebben zij een lange weg te gaan voor ze hun doel bereiken. Ze moeten als volwassenen veel tijd maken in hun leven om intensief te oefenen met nieuwe vaardigheden: een nieuwe taal verwerven, werken aan geletterdheid en leren functioneren in een nieuwe omgeving. Dat kost veel energie en doorzettingsvermogen. Een sterke intrinsieke motivatie is dus onontbeerlijk. Wat ook helpt, is een docent die echt gelooft dat je het kunt. Een coachende docent kan helpen om gefocust te blijven op het langetermijndoel en steeds weer een plan te maken voor het zelfstandig oefenen op de korte termijn.

Hoofdstuk 6 gaat dieper in op evalueren. Op weg naar het langetermijndoel willen we in kaart brengen welke stappen en stapjes onze cursisten zetten. Niet alleen om als docent de voortgang te monitoren en waar nodig remediërend te

handelen, maar vooral ook omdat het ervaren van vooruitgang de cursist motiveert en inzicht geeft in het eigen leerproces. In dit hoofdstuk komen ook raamwerken, leerbaarheidstoetsen, portfolio's en assessments aan bod.

Hoofdstuk 7 gaat over de docent als lerende professional. Een Alfa NT2-docent werkt met cursisten die onderling vaak erg verschillen in achtergrond, leeftijd, doelen en leersucces. Bovendien heeft de docent zelf vaak een heel andere ervaring met leren. Zij is immers hoogopgeleid, waardoor de schoolse manier van leren heel vertrouwd is geworden. De docent verschilt zelf dus vaak ook veel van de cursisten met wie ze werkt. Daar komt nog bij dat de context waarin wij opereren, veranderlijk is. Wetten en regelgeving over inburgering en volwasseneneducatie veranderen en ook de groepen mensen die Nederland en België bereiken, komen steeds ergens anders vandaan. Dit alles vraagt om professionals die steeds blijven leren en die flexibel en nieuwsgierig zijn.

De zeven hoofdstukken van dit boek zijn steeds gelijk van opzet. In elk hoofdstuk komen achtereenvolgens theorie, praktijk en tips aan bod. Er wordt steeds begonnen met ervaringen van twee cursisten en twee docenten, waar de relevante theorie vervolgens aan wordt gekoppeld. Daarna wordt de toepassing van de theorie in de praktijk uiteengezet. De hoofdstukken worden afgesloten met concrete tips. Tot slot vind je achter in het boek vier bijlagen:

- Bijlage I Overzicht van werkvormen zonder steun volgens het ABCD-model
- Bijlage II Voorbeelden van lesmaterialen voor Alfabetisering NT2 voor volwassenen
- Bijlage III De beginsituatie van de cursisten in kaart brengen
- Bijlage IV Online verder lezen over Alfabetisering NT2

De beschreven ervaringen, praktijkvoorbeelden en casussen in dit boek zijn gebaseerd op ervaringen en observaties van de auteur. Ze zijn echter niet te herleiden naar bestaande personen of concrete situaties, tenzij anders vermeld.

Ten behoeve van de leesbaarheid wordt naar de cursist verwezen als 'hij'; dit moet als 'hij of zij' worden gelezen. Naar de docent wordt als 'zij' verwezen; ook dit is uiteraard bedoeld als 'hij of zij'.

Communiceren in een nieuwe taal en omgeving

2

2.1 Ervaringen van cursisten en docenten

Naima (cursist, 39 jaar, Marokko): 'Mijn beide ouders konden niet lezen en schrijven. Ik helaas ook niet, maar mijn broers en zussen wel. Mijn vader spreekt Tashelhiyt. Deze taal spreken we allemaal in ons dorp in Zuid-Marokko. Mijn vader kan geweldig goed grappige verhalen vertellen in het Tashelhiyt. Mijn moeder kwam uit een andere regio van het land, waar ze Darija spreken, Marokkaans-Arabisch. Mijn moeder had veel problemen met haar gezondheid, daarom bleef ik thuis om voor haar te zorgen. Ik ging als enige kind niet naar school. Mijn moeder en ik spraken samen altijd Arabisch. Ik leerde van haar veel liedjes en spreekwoorden. Nadat mijn moeder was overleden, ben ik gaan werken voor een gezin in Spanje. Ik zorgde voor de kinderen. Ik zong Arabische kinderliedjes voor hen en zij zongen Spaanse liedjes voor mij. Zo leerde ik Spaans en die kinderen Arabisch. Toen ik naar België kwam om te trouwen, sprak ik dus al drie talen. Nu ga ik naar school. Ik wil Nederlands leren, maar ik vind het echt moeilijk. Moeilijker dan Tashelhiyt, Arabisch en Spaans, want bij ons in de buurt ken ik niemand die Nederlands spreekt. Ik kan alleen met mijn docent Nederlands spreken.'

Hanh (docent, 31 jaar, België): 'Ik verdeel de les altijd in twee delen: een deel lezen en schrijven, en een deel mondelinge communicatie. Mijn theaterachtergrond komt me goed van pas bij de spreeklessen. Dan gaan de stoelen en tafels aan de kant en trek ik alles uit de kast. We spelen situaties helemaal na, bijvoorbeeld spreken met de burens, op het gemeentehuis, in de apotheek, op de markt of op het schoolplein. Dat leidt vaak tot hilarische taferelen. Iedereen doet mee; ook de beginners die nog geen woord zeggen, hebben een rol en zijn betrokken. De cursisten steunen en kreunen soms een beetje als we beginnen, maar ze stralen altijd na afloop.'

Mariola (docent, 44 jaar, Nederland): 'Spreken en luisteren met alfacursisten vind ik best moeilijk. Mijn cursisten pikken mijn correcties niet op. Ze lijken ook grote moeite te hebben met het onthouden van nieuwe woorden en zinnen. De cursisten en ik worden er soms een beetje moedeloos van. Aan het lezen en schrijven be-

leven ze wel veel plezier. Daar besteed ik ook veel meer lestijd aan. Laatst kwam er een collega meekijken in mijn les. Die maakte een praatje met de cursisten. Ik ben er toen wel van geschrokken hoe moeizaam dat nog ging. Sindsdien werken we toch weer wat meer aan de mondelinge vaardigheden. Ik ben nog wel op zoek naar goede manieren. Voor je het weet, zitten we toch weer te lezen en te schrijven.'

Kibrom (cursist, 25 jaar, Eritrea): 'Mijn eerste jaren in Nederland wist ik niet hoe ik met mensen moest praten. Ik was bang om de verkeerde dingen te zeggen en mensen te beledigen. Vaak wist ik ook niet hoe ik hun reacties moest interpreteren: ik kon niet altijd goed zien of ze boos of blij waren. In de Nederlandse les leerde ik vooral schrijven en een beetje lezen. En we trainden eindeloos voor het examen. Mijn docent was vriendelijk en geduldig, maar ik had eigenlijk ook wel willen leren hoe je met mensen moet communiceren. Dat heb ik pas geleerd toen ik stage ging lopen. Op mijn opleiding techniek oefenen we in de les meer met gesprekken voeren met collega's en met je baas. Dat vind ik goed.'

2.2 Theorie

In dit hoofdstuk nemen we de mondelinge vaardigheden onder de loep. Hoe leren volwassenen die nog niet (veel) naar school zijn geweest, mondeling communiceren in een nieuwe taal? Eerst kijken we naar de problemen die volwassen analfabeten ondervinden met het leren van een nieuwe taal. Vervolgens richten we ons op manieren van mondelinge taalverwerving die al wel aanwezig zijn en wordt er toegelicht hoe daarop aangesloten kan worden.

De invloed van geletterdheid op mondelinge taalverwerving

Naima, de cursist uit het voorbeeld uit 2.1, is een echte analfabeet. Ze kan in geen enkele taal lezen en schrijven. Wel heeft ze mondeling drie talen verworven: Tashelhiyt van haar vader en dorpsgenoten, Marokkaans-Arabisch van haar moeder en Spaans van de kinderen voor wie ze zorgde. Wereldwijd komt het veel voor dat volwassenen wel meertalig zijn, maar niet kunnen lezen en schrijven (Tarone & Bigelow, 2005; Arcuri et al., 2017). Een mens is wel degelijk in staat talen te verwerven zonder dat daar schrift aan te pas komt.

Toch heeft geletterdheid invloed op mondelinge taalverwerving. Dat heeft te maken met het inzicht in vormaspecten van taal. Onderzoek bij volwassen leerders laat zien dat het *metalinguïstisch bewustzijn* zich pas tegelijk ontwikkelt met geletterdheid, net zoals bij jonge kinderen. Metalinguïstisch bewustzijn is

het vermogen om eigenschappen van gesproken en geschreven taal bewust te analyseren, te manipuleren en hierop te reflecteren (zie hoofdstuk 3, ook over het fonologisch bewustzijn en hoe geletterdheid de hersenen verandert).

Analfabeten horen alleen een stroom van spraakklanken. Het blijkt dat ze het bijvoorbeeld moeilijk vinden om woordgrenzen aan te geven. Typisch voor analfabeten is ook de aanname dat het niet mogelijk is om dingen op te schrijven die niet waar zijn. Kinderen die naar school gaan, leren daar pas om taal te beschouwen als een formeel systeem dat bestaat uit fonemen (klanken), morfemen (delen van woorden) en woorden. Het inzicht dat gesproken taal bestaat uit zinnen, woorden en klanken, is dus niet aangeboren, maar aangeleerd. Het geletterde brein heeft geleerd taalelementen te verwerken die losgekoppeld zijn van betekenis. Uit onderzoek van onder anderen Tarone et al. (2007) bleek dat analfabeten veel minder goed in staat waren om taken uit te voeren waarbij bewustzijn van taalelementen vereist is. Dit zijn taken als woorden omdraaien, onzinwoorden nazeggen, letters weghalen uit een woord of woorden noemen die allemaal met dezelfde letter beginnen. Taken die gericht waren op betekenis, konden analfabete leerders net zo goed uitvoeren als geletterde leerders. Dat zijn taken als: noem in een minuut alle dieren die je kent.

Ten slotte lijkt het erop dat er een verband is tussen geletterdheid en de grammaticale complexiteit van het mondelinge taalgebruik. Leerders die nog niet konden lezen en schrijven, gebruikten bijvoorbeeld minder meervoudsvormen bij zelfstandig naamwoorden, maakten minder bijzinnen en gebruikten vaker de hele vorm van het werkwoord in plaats van een vervoeging, dan de geletterde proefpersonen in het onderzoek van Tarone et al. (2007).

Geletterdheid en cognitie

Geletterdheid heeft invloed op mondelinge taalverwerving, zoals hiervoor vermeld. Daarnaast bestaat er een verband tussen geletterdheid en bepaalde *cognitieve vaardigheden*. Zo deden Falck Huettig en zijn team neuropsychologisch onderzoek waaruit bleek dat geletterdheid belangrijk is voor het begrijpen van gesproken taal. Goede lezers bleken beter te zijn in het voorspellen van woorden in gesproken taal. Dit voorspellen van wat gaat komen in een zin is nuttig, omdat het ruimte vrijmaakt in de hersenen voor andere taken. Mensen die goed kunnen lezen, worden veel beter in woorden voorspellen in gesproken taal (Huettig, 2015).

Verder wijzen vele onderzoeken erop dat het vermogen om abstract te denken, zich meestal tegelijk ontwikkelt met geletterdheid. Volwassenen die nog niet kunnen lezen en schrijven, baseren hun kennis van de wereld op de eigen ervaring en de directe omgeving (Kurvers et al., 2015). Ook het *werkgeheugen* ontwikkelt zich verder met geletterdheid. Mogelijk biedt dit een deel van de verklaring voor de observatie van docent Mariola dat haar cursisten zo moeilijk nieuwe woorden onthouden. Het is daarbij ook denkbaar dat haar cursisten nog niet goed beseffen wat woorden zijn.

Geletterdheid en feedback verwerken

De mate van geletterdheid heeft invloed op hoe goed leerders *feedback* kunnen verwerken, zo bleek onder andere uit het voornoemde onderzoek van Tarone et al. (2007). Docent Mariola merkte al op dat haar alfacursisten haar correcties niet oppikten. Analfabete leerders hebben inderdaad significant meer problemen met het correct reproduceren van een *recast*. Een recast is een vorm van indirecte feedback, waarbij op correcte wijze herhaald wordt wat de leerder heeft gezegd.

Praktijkvoorbeeld: indirecte feedback in de vorm van een recast

Docent: 'Wat ben je aan het doen?'

Cursist: 'Pakken mij jas.'

Docent: 'Ik pak mijn jas.'

Cursist: 'Ja, pakken mij jas.'

Hoe lager het alfabetiseringsniveau, hoe slechter de leerder zo'n recast gebruikt om zichzelf te verbeteren. De meeste alfacursisten blijken dus niet te begrijpen waarom de docent hun uiting herhaalt. Ze hebben niet door dat de docent dit doet om hun uiting qua vorm bij te stellen.

Uit het onderzoek van Susanna Strube (2014) kwam naar voren dat expliciete feedback meer succes heeft bij alfacursisten dan impliciete feedback. Het is voor hen duidelijker wanneer de docent de juiste vorm uitlokt. Deze feedbacktechniek noemen we *elicitering*. Voordeel van *elicitering* is dat de cursist gestimuleerd wordt zichzelf te corrigeren. Dit is bevorderlijk voor de eigen verantwoordelijkheid in het leren. Bovendien is er duidelijkheid over waar de feedback over gaat.

Praktijkvoorbeeld: expliciete feedback in de vorm van *elicitering*

Cursist: 'Ik heb drie dochter.'

Docent: 'Probeer het nog eens? Ik heb drie ...'

Cursist: 'Eh ... dochters.'

Docent: 'Prima!'

Strube concludeert dat recasts met name minder effectief lijken te zijn in activiteiten waar de nadruk op betekenis ligt, zoals bij vrij spreken. Waarschijnlijk zijn recasts het effectiefst in activiteiten met een duidelijke focus op vorm, zoals uitspraak, woordenschat of grammatica (Strube, 2014).

Er is, kortom, veel onderzoek gedaan dat erop wijst dat geletterdheid ook van belang is voor mondelinge tweedetaalverwerving. Geletterdheid heeft overigens niet alleen invloed op de verwerving van de mondelinge vaardigheden. Het geldt ook andersom: hoe beter de mondelinge vaardigheden in de tweede taal, hoe beter mensen leren lezen (Condelli & Spruck Wrigley, 2006).

Orale traditie

Hoe kunnen volwassenen die niet (goed) kunnen lezen en schrijven wél mondeling talen verwerven? Cursist Naima vertelde dat haar vader goed is in grappige verhalen vertellen en dat ze met haar moeder veel liedjes zong en spreekwoorden van haar leerde. Naima en haar ouders hebben nooit geleerd te lezen en te schrijven. Dit illustreert dat analfabeten wel degelijk een literaire traditie kunnen hebben, namelijk een *orale traditie*. Sterker nog: voordat het schrift bestond, bestonden er al heel lang verhalen die mondeling overgeleverd werden. Hoewel het niet de bedoeling is ongeletterdheid te romantiseren, is het toch belangrijk stil te staan bij het feit dat analfabete volwassenen al beschikken over een talig repertoire en een volwassen denkwereld. Alfacursisten zijn dus geen onbeschreven bladen. In alflessen voor volwassenen in bijvoorbeeld de Verenigde Staten wordt dikwijls de orale traditie van de alfacursisten als uitgangspunt genomen voor het alfaonderwijs.

Natuurlijke, impliciete taalverwerving

Het voorbeeld van cursist Naima laat zien dat er een duidelijk verschil is tussen taalvermogen en het vermogen om te leren lezen en schrijven. Historisch taalkundigen gaan ervan uit dat gesproken taal ongeveer 150 duizend jaar geleden ontstaan is, tegelijk met het ontstaan van de *Homo sapiens*. Het vermogen om te communiceren via taal is dus wat ons mens maakt. Het is bovendien een aangeboren vermogen. Het schrift is veel recentelijker uitgevonden, om ook op afstand te kunnen communiceren, zo'n zesduizend jaar geleden. Lezen en schrijven mogen in onze huidige tijd vanzelfsprekende vaardigheden zijn, het vermogen om het te leren is niet aangeboren. Het moet aangeleerd worden.

Hoe heeft de Alfa NT2-cursist talen geleerd zonder naar school te gaan? Waarschijnlijk is dit proces vergelijkbaar met *natuurlijke taalverwerving* zoals die bij jonge kinderen plaatsvindt. Dat begint al in de buik, rond de vijfde maand van de zwangerschap. De foetus hoort dan al het ritme van de taal die er gesproken wordt. Eenmaal ter wereld gekomen, is een baby al vroeg bezig met het herkennen van woorden. Daarbij helpt het als ouders veel met hun kindje communiceren. Hoe meer kwalitatief goede input een kind krijgt, hoe sneller het de taal verwerft. Ook de hoeveelheid communicatieve interactie met het kind blijkt een goede voorspeller van hoe goed en hoe snel kinderen woorden leren. Hoe meer input en hoe gestructureerder die input, hoe vlotter kinderen hun moedertaal verwerven (Fikkert, 2012).

Ook Naima heeft haar talen tot nu toe onbewust geleerd. Ze luisterde naar de verhalen van haar vader, ze sprak en zong veel met haar moeder en ze was bezig met de Spaanse kinderen. Dit is kenmerkend voor *impliciet leren*. Recent in Nederland gearriveerde cursisten die nog niet goed kunnen lezen en schrijven, hebben net als Naima vaak basale kennis van allerlei talen opgepikt, bijvoorbeeld

tijdens hun vlucht of in het asielzoekerscentrum. Daar is geen schrift aan te pas gekomen, wel taalcontact. Het lijkt er dus op dat Alfa NT2-cursisten in staat zijn om talen informeel op te pikken in situaties waar communicatie nodig of gewenst is. Het gaat dan om de basale taalvaardigheid: het mondeling kunnen communiceren over alledaagse onderwerpen. Hogere taalvaardigheid ontwikkelt zich waarschijnlijk pas met een schoolse opleiding (De Jong, 2012). Volgens Koen Jaspaert (2017) is impliciete taalverwerving ook in het onderwijs aan kinderen en volwassenen mogelijk, mits leerders in een veilige omgeving kunnen experimenteren met vaardigheden die ze nog niet beheersen. Taal wordt hierbij opgevat als een vorm van sociaal gedrag. Taal markeert namelijk tot welke groep we behoren. Ons onbewuste taalverwervingsmechanisme slaat aan wanneer we ons positief identificeren met een bepaalde groep. We proberen dan taal te produceren die zoveel mogelijk lijkt op de taal van andere leden van de groep. Dit is de sociale basisfunctie van taal. Impliciet taalleren heeft dus een sociale basis.

2.3 Praktijk

Begrip gaat voor productie uit

Alfacursisten zoals Naima, Kibrom en de cursisten van docent Mariola hebben behoefte aan een aanpak die aansluit op wat ze al kunnen: leren in het hier en nu, in een concrete, communicatieve context. Allereerst is er begrijpelijke input nodig én positieve identificatie. Wellicht voelen alfadocenten en -cursisten dit belang van positieve identificatie intuïtief aan. Ga je kijken in een alfagroep, dan heerst daar immers vaak een gezellige sfeer en tref je een hartelijke docent en cursisten die veel lachen.

Vervolgens moet er in zo'n alfaklas voldoende begrijpelijke input zijn. De *authentieke input* (gesproken Nederlands dat men kan horen in de echte wereld) moet in een klassikale situatie aangevuld worden met *gestructureerde input*. Dat is input die aangepast is aan het niveau van de cursisten. Er wordt bijvoorbeeld langzamer gesproken, duidelijker gearticuleerd en met bekende woorden gewerkt. Ook beeld helpt de input begrijpelijker te maken.

Natuurlijk begint mondelinge taalverwerving niet meteen met iets zéggen: begrip gaat ver voor taalproductie uit. Kinderen hebben vele maanden de tijd om te luisteren en te observeren wat er om hen heen gebeurt, voordat ze hun eerste woordjes gaan zeggen. Zo hebben volwassen alfacursisten ook tijd nodig om gewend te raken aan de klanken van de nieuwe taal, voordat ze gedwongen worden te spreken. Hoewel sommige cursisten meteen al tijdens hun eerste les willen proberen iets te zeggen, zijn er ook cursisten die een zogenoemde stille periode kunnen doormaken. Daarnaast is het ontwikkelen van luistervaardigheid