Beroepsvereniging van docenten
Nederlands als Tweede Taal

VAKWERK 9

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

LEZINGEN CONFERENTIE BVNT2 HOEVEN 2014

Vakwerk 9

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

Bart Bossers (red.)

Vakwerk 9

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

Lezingen conferentie Hoeven 2014

BV NT2 – Amsterdam – 2014

Dit is een uitgave van de Beroepsvereniging van docenten NT2. Inlichtingen over de vereniging zijn verkrijgbaar bij de secretaris van de BV NT2 of op de website (bvnt2.org).

Postadres:
BV NT2
Postbus 345
8250 AH Dronten

Mailadres: bestuur@bvnt2.org

ISBN/EAN: 978-90-823039-0-2
NUR 842

Omslagontwerp: Marjolein Overdevest
Redactie en tekstopmaak: Bart Bossers
Druk: VU Reprografie Amsterdam

Copyright: Artikelen of fragmenten van artikelen mogen worden overgenomen, mits bedoeld voor educatieve doeleinden en mits de bron duidelijk wordt vermeld. In alle andere gevallen is schriftelijke toestemming van het bestuur van de Beroepsvereniging van docenten NT2 noodzakelijk.

Voorwoord

Op 23 en 24 mei 2014 vond de zevende grote NT2-conferentie plaats van onze beroepsvereniging. De conferentie werd voor de vierde keer gehouden in het voormalige seminarie en huidige conferentiecentrum Bovendonk in het Brabantse Hoeven. Verspreid over twee dagen werd een programma aangeboden van tientallen workshops, masterclasses, proeverijen en lezingen, met daaromheen een uitgebreid informeel programma. Beide dagen begonnen met een plenaire lezing; de teksten van deze lezingen zijn als eerste in deze bundel opgenomen. De daaropvolgende artikelen zijn bewerkingen van presentaties uit het lezingenprogramma van 23 en 24 mei.
De bedoeling van het lezingenprogramma is om onderzoekers hun kennis en ideeën op het gebied van tweedetaalverwerving en tweedetaalonderwijs te laten delen met NT2-docenten. We vragen de onderzoekers om hun resultaten en conclusies toegankelijk te maken voor docenten, met de nadruk op praktische bruikbaarheid. Door een goed contact tussen onderzoek en onderwijs kan ons vak zich immers blijven ontwikkelen en kunnen we elkaar wederzijds inspireren. De bundel bevat een aantal mooie voorbeelden van wat onderzoek ons in praktisch opzicht kan bieden. Dat kan gaan om belangrijke algemene inzichten in het taalverwervingsproces, maar ook concreter: factoren die de effectiviteit van trajecten bepalen, vaardigheden die speciale aandacht vragen, didactische technieken die het leerproces meer of minder beïnvloeden, tot aan een compleet digitaal programma.

De conferentie had dit keer als motto *Van NT2 naar NT-breed*. Dat motto heeft betrekking op de verbreding die we de afgelopen jaren overal binnen ons vakgebied zien, zowel wat betreft doelgroepen, trajecten, lesinhoud als didactiek. De conferentie bood een goed beeld van deze verbreding. Er was aandacht voor bijvoorbeeld NT2 in het MBO, HBO en WO, voor alfabetisering en laaggeletterdheid, taal- en ouderbetrokkenheid, ISK's, blended learning en gebruik van nieuwe media. Maar ook voor de 'traditionele' onderwerpen, zoals inburgering, NT2 voor de hoger opgeleiden, schakeltrajecten, en specifieke onderwerpen zoals woordenschat, toetsing, uitspraak en literatuur.
We denken dat deze negende *Vakwerk*-bundel een goede afspiegeling is van deze verbreding, en hopen dat de inhoud niet alleen interessant en informatief is, maar de lezer bovenal op nieuwe ideeën brengt en dus *bruikbaar* zal zijn in de dagelijkse lespraktijk!

Bart Bossers, november 2014

INHOUD

Lies Houben
Maak het verschil! Differentiatie en ondersteuning in de NT2-klas 9

Jan ten Thije en Lidy Stams
Mogelijkheden en beperkingen van luistertaal in het NT2-onderwijs 25

Folkert Kuiken
Hoe complex kan het zijn? Over complexiteit in schriftelijk taalgebruik van NT2-leeders 37

Nel de Jong
Feedback op geschreven teksten: Wat leren cursisten ervan? 49

Yolande Timman
Succesfactoren voor programma's taal, ouderbetrokkenheid en participatie 65

Mirjam Ernestus en Ghislaine Giezenaar
Een goed verstaander heeft maar een half woord nodig 81

Ineke van de Craats
Feedback van de digitale alfabetiseringsdocent 93

Over de Beroepsvereniging van docenten NT2 107

MAAK HET VERSCHIL! DIFFERENTIATIE EN ONDERSTEUNING IN DE NT2-KLAS

LIES HOUBEN
Centrum voor Taal en Onderwijs, KULeuven

Woord vooraf

De inhoud van dit artikel geeft de rode draad weer van wat we met het Centrum voor Taal en Onderwijs in de vormingen over differentiatie voor NT2-docenten brengen. Deze vormingen hebben een praktijkgerichte benadering als insteek. De inhoud ervan kreeg vorm doorheen de jaren dankzij de inzichten en expertise van vele collega's, maar vooral ook via de uitwisseling van ideeën met NT2-docenten in Vlaanderen. Mijn dank gaat uit naar iedereen die een inbreng had in het tot stand komen van dit verhaal.

Inleiding

De eigen ervaring en de ervaring van de NT2-docenten die ik in de vormingen ontmoet, leert dat een ietwat geroutineerde NT2-lesgever al na één uur (of zelfs na tien minuten) lesgeven aan een nieuwe klasgroep wéét welke cursisten moeilijker de taal zullen leren en welke vooruit zullen snellen. Hoezeer we ook proberen om groepen homogeen samen te stellen, de enige absolute zekerheid die je bij de start van een nieuwe NT2-module hebt, is dàt er verschillen zullen zijn. Dat is bij uitstek zo bij de volwassen leerders. Zij zijn immers geen onbeschreven bladen; ze komen van heinde en verre; ze hebben allen een verschillende achtergrond, opleiding en geschiedenis. De diversiteit die in je klas is beland, is een feit. De NT2-docent ziet zich steeds opnieuw voor die realiteit geplaatst, wat wellicht ook één van de boeiendste aspecten van het lesgeven aan volwassenen uitmaakt.

Maar niet alleen de cursisten, ook de docenten verschillen. Ze verschillen in de manier waarop ze naar die diversiteit kijken èn ermee omgaan. Differentiatie en differentiëren is wat men noemt een containerbegrip geworden; een eerder diffuus concept waardoor de onderlinge communicatie over dit onderwerp vaak moeilijk verloopt. We praten niet altijd over hetzelfde als we het woord *differentiatie* in de mond nemen.

Het doel van onze vormingen is nu juist om meer klaarheid te brengen in wat het begrip differentiatie kan inhouden, om zo de acties die een docent - bewust of onbewust - onderneemt, beter te kunnen plaatsen. Een kader bieden voor differentiatiemogelijkheden neemt de onzekerheid ten dele weg en brengt de ook nog niet beproefde acties in het vizier. Dit helpt om op een meer planmatige manier differentiatie in te bouwen in de lespraktijk.

Differentiatie: onzekerheid troef

Dat er onzekerheid heerst bij NT2-docenten, leren we uit de survey *De NT2-docent: man/vrouw met missie?* (Berben e.a. 2012) die het CTO in 2011-2012 uitvoerde en die beantwoord werd door een 400-tal lesgevers uit verschillende instellingen in Vlaanderen (Centra voor volwassenenonderwijs, basiseducatie en universitaire centra).[1]

De meningen zijn verdeeld over stellingen die een verschillende kijk op differentiatie weergeven. Zo is er geen uitgesproken meerderheid te vinden, noch voor bijvoorbeeld een doorgedreven homogenisering van groepen, noch voor het opvangen van de heterogeniteit in klasgroepen via gedifferentieerde ondersteuning of coöperatieve werkvormen. Ook in de rapportage over de praktijk ('Differentieer je in je NT2-klas?') komt verdeeldheid naar boven. De helft van de lesgevers zegt slechts 'soms' (50,3%) of 'nooit' (4%) te differentiëren. Als tegenwerkende factoren worden een gebrek aan tijd, aan opleiding, en vooral aan differentiatietips in de leergangen (76,3%) aangegeven. Het meest opmerkelijke feit dat de survey naar boven brengt rond dit thema is dat maar liefst een kwart (25,2%) van de docenten zich 'onvoldoende' competent inschat om te differentiëren. Terwijl 41,8% vindt dat ze die competentie maar 'matig' onder de knie hebben. Wie twijfelt aan de eigen deskundigheid in deze materie, staat dus niet alleen. De survey laat zien dat differentiëren -naast evalueren- als één van de moeilijkste en meest complexe docentvaardigheden wordt ervaren.

Toch leer ik uit de contacten met NT2-lesgevers dat aan de basis van al die onzekerheid juist de bezorgdheid ligt om zo goed mogelijk tegemoet te komen aan de verschillen in de klas. Deze bezorgdheid uit zich in een honger naar tips en tricks, naar pasklare antwoorden. Het eenvoudige recept dat succes garandeert en altijd werkt, bestaat echter niet. Een literatuurstudie rond binnenklas-differentiatie[2] binnen het reguliere onderwijs leert dat diverse auteurs aangeven dat het bij differentiatie om méér gaat dan het toepassen van enkele didactische knepen. Ze spreken over een bredere visie, een grondhouding, een vaardigheid die raakt aan de kern van je competentie als lesgever. Het gaat erom de verschillen in de klas niet langer als problematisch te zien,

maar juist als meerwaarde; als kans om de cursisten tot effectiever leren te brengen. Differentiatie wordt geduid als de vaardigheid om op een planmatige manier de verschillen in de klas te laten renderen. Graag verwijs ik hierbij naar de volgende definitie(Vanderhoeven 2008, 470): "Differentiatie is het positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerders: de verschillen zien en er op gepaste wijze op inspelen om het leerrendement voor de individuele leerder te maximaliseren."

Verschillen zien

De definitie zoals hierboven weergegeven, wijst op twee elementen: de verschillen tussen leerders zien alvorens er gepast op in te spelen. Op dit punt in de vorming bekijken we een aantal profielen van cursisten en worden de deelnemers uitgenodigd om een rangorde aan te brengen: welke van deze cursisten zal volgens jou sneller vooruitgaan in het proces van taalverwerving en welke minder snel? Daarna onderzoeken we de leerderskenmerken die volgens de lesgevers hierbij een rol spelen. Factoren als motivatie, leeftijd, intelligentie, vooropleiding, aanleg voor talen, leerstijl, moedertaalachtergrond, persoonlijke situatie, taalcontact, kennis van de wereld, ... komen dan aan de oppervlakte.

Al gauw wordt duidelijk dat men als lesgever op bepaalde kenmerken kan inspelen, terwijl andere minder werkbaar zijn. Bepaalde karaktereigenschappen of persoonlijke problemen zijn als lesgever moeilijker hanteerbaar. Maar je kan wel rekening houden met de factor 'motivatie' in de keuze van onderwerpen. Of je kan aan leerstijlen tegemoet komen door afwisseling in werkvormen te voorzien. De factor 'vooropleiding' kan meespelen bij het aanpassen van tempo of hoeveelheid van informatie. En als een cursist nog maar net in het land is en nog geen voldoende 'kennis van de wereld' kon opbouwen, kan je besluiten om de taak uitgebreider te introduceren.

De twee invalshoeken die hier naar boven komen zijn aan de ene kant de ingrepen die meer inspelen op het leerpotentieel, de cognitieve mogelijkheden en vooropleiding van cursisten, en aan de andere kant de acties die je onderneemt om rekening te houden met verschillende interesses en behoeften van cursisten. In wat volgt gaan we in op de eerste invalshoek: het inspelen op cognitieve mogelijkheden, verschillen in leerervaringen en vooropleiding. Aan het eind komen we kort terug op het werken met verschillen in interesses en perspectieven.

Inspelen op verschillen in leerpotentieel: enkele kaders.

De alertheid voor en het benoemen van de verschillen, helpt om op een meer systematische manier te gaan differentiëren in de klas. De vraag

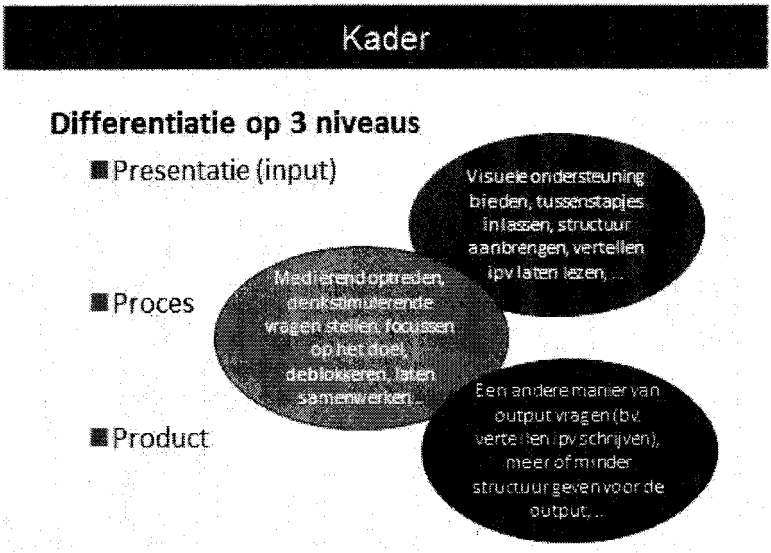
die zich opwerpt, is uiteraard: ja, maar hoe? Terugdenkend aan de hierboven aangehaalde survey waarin de meerderheid van de NT2-docenten zegt maar 'soms' of 'nooit' te differentiëren, wil ik dit resultaat enigszins nuanceren. Lesgevers doen doorgaans meer aan differentiatie dan ze denken, vaak is men zich er alleen niet van bewust. Als lesgevers in de vorming hierover reflecteren komen ze al snel tot een lijst van eenvoudige ingrepen die onmiddellijk door iedereen worden herkend. Het gaat om ingrepen als:

- In klasgesprekken stel ik open vragen aan sterke studenten. Ik stel gesloten vragen aan de minder sterke cursisten.
- Bij spreekoefeningen krijgt de sterkere cursist een andere rol dan een zwakkere cursist.
- Ik voorzie extra oefeningen als de sterkere cursisten sneller klaar zijn.
- Ik laat sterkere cursisten een opdracht alleen maken en bied ondersteuning aan hen die het moeilijker hebben.
- Ik voorzie meer visuele ondersteuning voor minder sterke cursisten.
- Ik verwacht bij schrijfoefeningen meer van sterke cursisten: volzinnen, wijzen op schrijffouten, ...
- Ik geef aparte oefeningen mee naar huis.
- Ik laat sterkere en zwakkere cursisten samenwerken.
- Ik werk apart met cursisten die het moeilijker hebben en geef de sterkere cursisten een artikel om te lezen.
- Bij groepswerk verdeel ik de rollen: een tijdsbewaker, een secretaris, iemand die het doel van de opdracht bewaakt, ... al naar gelang de mogelijkheden en interesses van de cursisten.
- Bij sommige taken voorzie ik een verlengde instructie voor de minder sterke cursisten.

De veelheid van acties die lesgevers aanhalen, proberen we vervolgens te ordenen in twee groepen. Om wat voor soort ingrepen gaat het? Gaat het eerder om het voorzien van andere taken voor verschillende cursisten? Of werken de cursisten in wezen aan dezelfde taak, maar worden ze op een of andere manier anders ondersteund in de uitvoering van de taak? We verwijzen hier naar een indeling in een meer divergerende aanpak (waarbij zoveel mogelijk aangesloten wordt op de individuele leernoden van de leerlingen en zo de verschillen in potentieel groter worden)[3] versus een eerder convergerende aanpak. Bij deze laatste manier van werken wordt dezelfde basisdoelstelling voor iedereen aangehouden. Het werken aan dezelfde taak wordt dan mogelijk gemaakt via ingrepen als het inzetten van coöperatieve werkvormen en gedifferentieerde ondersteuning. Vaak is het onderscheid tussen beide aanpakken echter niet zo eenduidig en situeren acties zich op een continuüm tussen de beide.

Het valt wel op dat de voorbeelden die NT2-lesgevers aanbrengen zich vooral in een ondersteunende aanpak situeren. Ik merk dat men het belangrijk vindt om geen lagere verwachtingen te hebben van zwakkere cursisten waardoor die minder aanbod zouden krijgen en uiteindelijk ook het risico op demotivatie zouden lopen. De doorsnee lesgever ervaart een les als geslaagd als hij ook de minder sterke cursisten via ondersteuning tot het uitvoeren van taken heeft gebracht. Immers als de lesgever hierin is geslaagd, weet hij dat hij deze cursisten naast een succeservaring ook andere strategieën en inzichten heeft bijgebracht die op veel méér vlakken dan het taalleren alleen leerrendement opleveren. Daarnaast is het voor lesgevers even belangrijk te weten dat de sterkere cursisten ook voldoende uitdaging krijgen tijdens de les. Of anders gezegd: het knaagt ook bij lesgevers als ze het gevoel hebben dat bepaalde cursisten op 'hun honger' blijven zitten. Vandaar dat ze vaak overgaan tot het uitdelen van extra taken of tot bijvoorbeeld het laten lezen van een artikel, terwijl de rest van de groep nog aan een andere taak werkt.

Al deze acties kaderen, schept klaarheid. Een andere manier (naast divergerend/convergerend) om ingrepen en werkvormen te ordenen is differentiatie te kaderen op drie niveaus: presentatie, proces, product. De voorstelling hieronder geeft deze indeling weer.



Grijp je in op de aanbodzijde van de taak (presentatie) door bijvoorbeeld tussenstapjes in te lassen of een vooractiviteit te voorzien? Of grijp je in tijdens de taakuitvoering door ondersteunend op te treden (proces)? Of verwacht je misschien een ander output (product) van verschillende cursisten, door bij bepaalde cursisten bijvoorbeeld al meer te letten op vormcorrectheid bij een schrijfproduct? Via dit kader kan je je eigen acties plaatsen en tegelijk een bewustere keuze maken om te gaan experimenteren met nog niet verkende opties.

Een derde en handige manier om differentiatie-ingrepen te kaderen, is stilstaan bij differentiatie op drie momenten: vooraf, tijdens en na de taakuitvoering. In wat volgt, nemen we deze indeling als uitgangspunt om verder af te dalen in je differentiatiemogelijkheden als lesgever.

Lesvoorbereiding vooraf: focus op doelen en werkvormen

We kruipen even in de huid van de lesgever die de volgende NT2-bijeenkomst voorbereidt. Hij weet wat op het programma staat en aan welke doelen hij wil werken. De focus strak op die doelen houden is een eerste en noodzakelijke stap om differentiatiemogelijkheden in kaart te brengen. De oefeningen die een lesgever aanbiedt, zijn immers maar een middel om aan het vooropgezette doel te werken. De werkvorm waarin de taak aangeboden wordt, zal mee bepalen of (en hoeveel) cursisten maximaal aan het doel kunnen werken. Vaak verschuift echter de aandacht van het doel achter de oefening naar het werkblaadje, de oefening op zich. Veel tijd wordt dan besteed aan het aanpassen van het werkblaadje of het zoeken naar extra oefeningen, een tijdrovende bezigheid met uiteindelijk weinig rendement als resultaat (de sterkere cursist is immers ook al snel door je extra oefeningen heen). Als je voorziet dat een bepaalde oefening bijvoorbeeld grote tempoverschillen naar boven zal brengen, loont het de moeite om even los te komen van het handboek / de leergang en na te denken of er geen andere manier is om de cursisten aan het vooropgestelde doel te laten werken. Sommige werkvormen - vooral die werkvormen die het klassikaal gestuurde patroon verlaten - bieden immers gemakkelijker mogelijkheden om differentiatie naar boven en naar onder te voorzien. Ik illustreer dit met een voorbeeld.

Stel dat 'een briefje lezen van de school over een schooluitstap' het centrale doel van de les is. In het briefje staat beschreven wat de kinderen moeten meenemen en het is uiteraard de bedoeling dat je als ouder die boodschap kan begrijpen. In de eerste oefening wordt de cursisten gevraagd een invuloefening te maken. Deze oefening focust op de woordenschat in het briefje, met als bedoeling het briefje te

kunnen begrijpen. Dit soort activiteit doen de leerders vaak individueel of in duo's en wordt doorgaans gevolgd door een klassikale verbetering. De tweede oefening[4] heeft een andere insteek. De lesgever brengt voorwerpen mee en de cursisten wordt gevraagd om in duo's of trio's effectief zakjes te vullen op basis van het briefje of meerdere briefjes. Wat hoort in de rugzak, wat niet?

Beste ouders,

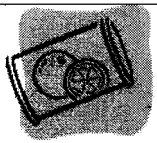
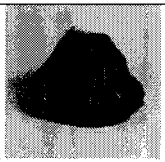
Volgende week gaan we met het vierde leerjaar naar het bos.

Wat nemen de kinderen zeker mee?
Een rugzak met:
* een lunchpakket
* een drankje
* een koek of fruit
* een plastic zak om materiaal in te verzamelen

We gaan met de bus.
De kinderen die een buskaart hebben, brengen die mee.

Zorg voor aangepaste kledij bij goed of slecht weer.

Groetjes
Juf Carine

	.....
.....	 .....
.....	.....

Wat zit er in je rugzak?

De cursisten krijgen per 2 een brief van de school te lezen over een activiteit of schoolutstap. Ze moeten een rugzak kiezen of klaarmaken met de juiste benodigdheden.

1. Een schoolutstap

De cursisten krijgen per 2 een brief van de school met informatie over een schoolutstap van de kinderen. In de brief wordt de ouders gevraagd om enkele benodigdheden mee te geven met hun kinderen. De cursisten moeten per 2 op basis van de brief de juiste rugzak kiezen (lesmogelijkheid 1) of zelf een rugzak met de juiste spullen samenstellen (lesmogelijkheid 2). De taallesgever voorziet rugzakken (eventueel plastic zakken) en benodigdheden. Hij/zij ondersteunt de groepjes op maat bij het uitvoeren van de opdracht.

In bijlage vindt de taallesgever enkele brieven van de school aan ouders. Indien mogelijk voorziet de taallesgever authentieke brieven van de school en/of stemt hij/zij de brieven beter af op de specifieke context van de school.

2. Kies de juiste rugzak (lesmogelijkheid 1)

De taallesgever heeft de rugzakken klaargemaakt op basis van de verschillende brieven. De cursisten kiezen uit een aantal rugzakken de rugzak die het meest aansluit bij hun brief.

3. Stel de juiste rugzak samen (lesmogelijkheid 2)

De cursisten verzamelen op basis van hun brief alle verschillende benodigdheden en stoppen ze in een rugzak. De benodigdheden liggen in het lokaal op een tafel.[1] Bepaalde benodigdheden kunnen ontbreken zodat de taallesgever de cursisten langs het secretariaat of naar een bepaalde leerkracht moet sturen voor de gewenste spullen. Een andere manier om de opdracht – indien gewenst – wat moeilijker te maken is dat de taallesgever een aantal overbodige voorwerpen voorziet.

Omdat leerkrachten vaak signaleren dat kinderen spullen niet bij zich hebben of verkeerde dingen mee naar school brengen, zou het goed zijn om hen bij deze activiteit te betrekken. De leerkrachten kunnen bijvoorbeeld de (verschillende) brief(/brieven) schrijven of de rugzakken/benodigdheden mee helpen voorzien. De taallesgever maakt hierover de nodige afspraken met het schoolteam.

In de eerste oefening is er weinig differentiatiemogelijkheid. De antwoorden zijn goed of fout. Snelle cursisten lossen de oefening vlug op en minder sterke cursisten lopen misschien vast op het schrijven van de woorden (terwijl dit niet als doel voorop stond). Je kan méér invul-oefeningen voorzien voor de sterkeren, of de sterke cursisten de minder sterke laten ondersteunen. De tweede oefening biedt daarentegen meer differentiatiekansen. Een greep uit de mogelijkheden:

- Je kan sommige cursisten vragen welke reeds gevulde rugzakken het best beantwoorden aan wat in het briefje gevraagd wordt en andere cursisten de zakken zelf laten samenstellen.
- Je kan cursisten gemakkelijk laten samenwerken.
- Je kan meer of minder - overbodige - voorwerpen voorzien.
- Je kan meerdere briefjes gebruiken.
- Je kan ervoor zorgen dat er voorwerpen ontbreken en de (sterke) cursisten vragen dit op te lossen.
- Je kan de informatie over wat er in de zak moet (gedifferentieerd) verdelen, zodat de inbreng van iedereen nodig is om tot een goed resultaat te komen en er zo meer kansen op betrokkenheid en interactie ontstaan.
- Je kan achteraf de zakken samen beoordelen. Je benoemt daarbij niet enkel de voorwerpen maar bespreekt ook met cursisten waarvoor de voorwerpen dienen, waar ze te koop zijn, welke merken ze prefereren, ... In je manier van vragen stellen kan je differentiëren.
- Je kan externen de zakken laten beoordelen en de sterke cursisten het woord laten voeren.
- Je kan de deelnemers zelf elkaars zakken laten beoordelen, wat extra oefenkansen biedt.

Je kan hierbij opmerken dat hoe meer het eigenlijke (vaardigheids-)doel in de focus blijft en hoe dichter de werkvorm aanleunt bij de vaardigheid die in realiteit gevraagd wordt van cursisten, hoe meer de differentiatie-mogelijkheden als vanzelf verschijnen. De invuloefening (oefening 1) is dan een leuke verwerkingsoefening achteraf die bovendien tegemoet komt aan de leerstijl en de vaak gehoorde vraag van cursisten om een neerslag te hebben van de woordenschat die in de les aan bod kwam.

Lesvoorbereiding: de focus op complexiteit van de taak

Bij de lesvoorbereiding voor een doorsnee NT2-groep is het niet alleen aangewezen na te denken over het doel en de werkvorm van de taak. Als je met een gegeven oefening naar de klas trekt, dan kan je vooraf die taak ook screenen op complexiteit. De volgende vragen zijn hierbij relevant:

1) *Waarover gaat de taak? Wat is de inhoud van de taak?*
Misschien is het onderwerp dat je aanbiedt voor sommige cursisten te onbekend of te veraf. Een vooractiviteit, een uitstap naar de leefwereld van de cursisten of extra visuele ondersteuning kan dan uitkomst bieden om sommige cursisten mee te krijgen in de wereld van de taak.

2) *Wat moeten de cursisten doen?*
De tweede vraag laat je nadenken over het verwerkingsniveau dat verondersteld wordt om de taak te kunnen uitvoeren. Welke cognitieve activiteit vereist de taak? Een tekst begrijpen of de inhoud weergeven van een (luister)tekst is niet zo moeilijk als uit die tekst argumenten halen, een tekst samenvatten of de tekst vergelijken met een andere bron. In Vlaanderen hanteren de opleidingsprofielen vier verwerkingsniveaus (kopiëren, beschrijven, structureren en evalueren). Maar ook andere schema's geven een oplopende graad van cognitieve moeilijkheid weer. Ik verwijs hier bijvoorbeeld naar de taxonomie van Bloom[5], waarin ook creatieve activiteiten (creëren) zijn opgenomen. Misschien kan je in het aanpassen van het verwerkingsniveau de sleutel vinden om de taak voor deze of gene cursist uitdagender te maken. Terwijl sommige cursisten een luistertekst op beschrijvend niveau begrijpen (basisdoelstelling), kunnen anderen het misschien aan om de informatie te beluisteren in functie van een gegeven casus (structurerend)?

3) *Hoe complex is de tekst zelf? Welke tekstkenmerken heeft de tekst?*
Op dit niveau kan je nadenken over complexiteit van woordenschat, grammatica, structuur, informatiedichtheid, ... van een tekst. Misschien is het aangewezen op dit punt extra ondersteuning of uitdaging te voorzien? Misschien kan je meer (of minder) structuur aanbrengen of variëren in de lengte van een tekst? Ook voor productieve vaardigheden kan je hier bepalen of je sommige cursisten meer of minder input of structuur aanbiedt, meer of minder vormeisen stelt, enzovoort.

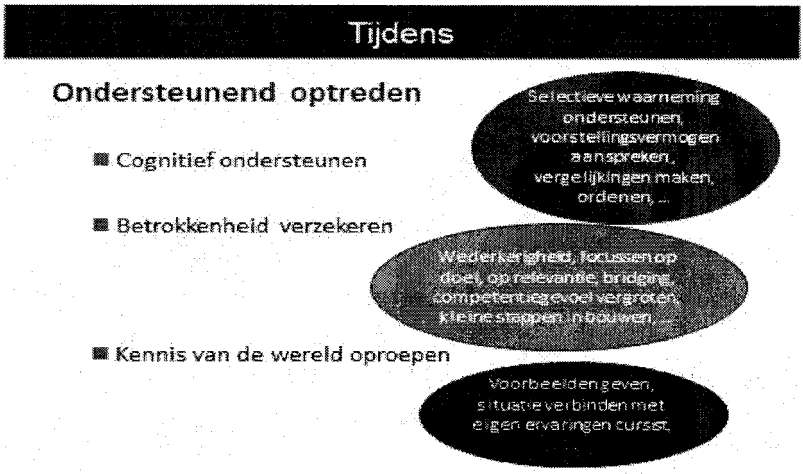
De mogelijkheden om bij een lesvoorbereiding (vooraf) stil te staan bij differentiatiemogelijkheden zijn legio. Je kan het je visueel voorstellen alsof je aan de knoppen van een mengpaneel draait. De knoppen vertegenwoordigen aspecten die de moeilijkheidsgraad van een taak uitmaken (verwerkingsniveau, lengte, modaliteit van uitvoeren, ...). Je wijzigt de stand van de knoppen om de toegankelijkheid of uitdaging van de taak te verkleinen of te vergroten. De richtlijn hierbij is het denken vanuit de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky 1978)[6]. Om leerrendement te oogsten is het noodzakelijk dat een taak net iets boven het kunnen van de cursist ligt.

Gedifferentieerd ondersteunen tijdens de taakuitvoering

We focussen vervolgens op wat er gebeurt eenmaal de lesgever in de klas staat. De taak is gegeven. Misschien had de lesgever voldoende tijd om na te denken over gepaste werkvormen en heeft hij differentiatiemogelijkheden vooraf kunnen inbouwen, misschien ook niet. Maar

uiteindelijk is er nog een heel gamma - en wellicht gaat het hier om het belangrijkste arsenaal - aan acties die hij kan doen om de uitvoering van de taak gedifferentieerd te ondersteunen. Het ondersteunend optreden van de lesgever, zijn manier van vragen stellen en feedback geven, raakt uiteindelijk aan de kern van zijn docentvaardigheden. Kan hij de cursist blijvend focussen op het doel van de oefening? Kan hij via het stellen van vragen de cursist uitdagen en prikkelen? Kan hij de cursist over obstakels heen helpen door bijvoorbeeld de taak in kleinere gehelen op te delen? De keuze van de werkvorm (zie vooraf-fase) zal bepalend zijn voor de ruimte die er is om zijn capaciteiten als begeleider-ondersteuner waar te maken. De louter klassikaal gestuurde opdrachten bieden in deze minder kansen dan coöperatievere werkvormen. Hier haken met andere woorden de fases 'vooraf' en 'tijdens' op elkaar in.

In de acties die hieronder aan bod komen, besteden we vooral aandacht aan het ondersteunen van cursisten die het moeilijker hebben en ligt de nadruk minder op het uitdagen van cursisten die al wat meer aankunnen. Maar bij beiden is de eerste stap opnieuw: de alertheid om dingen te zien gebeuren en snel een diagnose te maken. Het leidt hier te ver om alle factoren waarop cursisten kunnen vastlopen in detail te bespreken; toch kunnen we samenvattend drie groepen van factoren aanduiden: ofwel loopt het fout op vlak van cognitieve mogelijkheden, ofwel is de cursist niet mee met het onderwerp (kennis van de wereld), ofwel is de cursist niet betrokken bij de taak en schort er iets aan motivatie. Het overzicht hieronder laat zien welke soort acties passen bij het vastlopen van cursisten op deze drie vlakken.



Om bewuster om te gaan met de drie niveaus waarop het fout kan lopen bij cursisten, houd ik bij lesgevers een pleidooi om zelf een NT2-les te observeren of de eigen les te laten observeren door collega's. Het oog hebben voor en het benoemen van de problemen die zich voordoen, helpt om gepast in te grijpen en je gericht te verdiepen in de technieken om dat te doen.

Het onderstaande overzicht geeft de aard van de ingrepen weer die hier bedoeld worden. Elk van de aangehaalde acties haakt in op ofwel het ondersteunen van cognitieve vaardigheden, het verhogen van de betrokkenheid of het oproepen van de kennis van de wereld.

Tijdens

Mogelijke interventies

- De situatie met de eigen ervaring van de cursist verbinden
- De cursist wijzen op aanwezige hulpmiddelen
- Voorbeelden geven om de situatie te verduidelijken
- Vragen stellen om te achterhalen waar de problemen zitten
- De cursist vragen welke de volgende stap is
- Het doel van de taak in de aandacht houden
- Vragen stellen die de cursist tot een oplossing laat komen
- Zich deelgenoot maken van cursist in de situatie
- Wijzen op wat de cursist achteraf zal kunnen
- De cursist vragen of het resultaat beantwoordt aan het gestelde doel
- De cursist in kleine stappen tot antwoord te laten komen
- Intentionaliteit: weten waar je de cursist naartoe wil leiden
- Impulsiviteit helpen onderdrukken
- Waarde en betekenis geven aan het geleerde. Laten zien dat het ook in andere contexten kan gebruikt worden (*bridging*)
- Competentiegevoel vergroten, bekwaamheid, 'grip' op de situatie
- 'Transcendentie': voorstellingsvermogen aanspreken. Verband tussen de onmiddellijke ervaring (wat ze hier uit leren) en andere situaties laten zien
- ...

Wat kan je doen na de taakuitvoering?

En dan is de les afgelopen en bergen de cursisten hun spullen weer op. Vaak wordt weinig aandacht besteed aan de evaluatie of de bespreking van wat werd geleerd tijdens de les. Echter, de cursisten helpen reflecteren op wat ze gedaan en geleerd hebben, maakt hen sterker en biedt een bron van informatie voor een gedifferentieerde aanpak in je volgende lessen. Wat ging goed? Wat ging minder goed? Als je bewust je antennes uitsteekt, kan je de signalen die je opvangt bij de evaluatie van een taak opnieuw inzetten als aandachtspunten bij de voorbereiding van een volgende taak.

Om die reflectie mogelijk te maken, kan je verschillende tools inzetten: een observatieschema, eenvoudige zelfevaluatie-kaarten, een peer-to-peer evaluatiemoment, ... Je kan een leidraad gebruiken om achteraf met de individuele cursist te reflecteren over de taak (zie illustratie: leidraad feedbackgesprek) en je kan ook een leidraad gebruiken om zelf te reflecteren over het behalen van doelstellingen. Dit soort checklisten gebruiken of gewoon al een logboek bijhouden, biedt de mogelijkheid om de gedifferentieerde aanpak meer inhoud en gewicht te geven in je verdere lespraktijk.

Nadien

Leidraad feedbackgesprek

- Wat vond de cursist van de moeilijkheidsgraad van de taak? De docent krijgt zo een idee van hoe de cursist zichzelf inschat.
- Maakte de cursist de taak alleen? Of werkte hij samen? Met wie? De docent kan hier peilen naar strategieën voor zelfredzaamheid.
- Was de cursist gemotiveerd voor de taak? Waarom wel/niet?
- Wat is het resultaat van de taak? Er zijn vaak geen absoluut juiste of foute antwoorden. Het is belangrijk dat de cursist zijn keuze kan verantwoorden.
- Vond de cursist de taak zinvol? Denkt de cursist dat hij wat hij geleerd heeft ook in zijn dagelijkse leven kan gebruiken?
- Wat zijn de verdere noden van de cursist? Is het voor de cursist zinvol om nog verder aan deze eindterm te werken?
- ...

Naar de 'portfoliotaak' uit HENNEN Hilde (2003) *Kijk eens in de oost Steunpunt NT2/Departement Onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap*

Differentiëren naar behoeften, interesses en rollen

Tot nu toe hebben we in dit artikel ingezoomd op het werken met verschillen in leermogelijkheden en leerstijlen. Aan het einde van dit artikel ga ik nog kort in op de aandacht voor verschillende interesses, behoeften en perspectieven bij cursisten.

Cursisten in de klas verschillen immers ook wat betreft hun motivatie om Nederlands te leren. Ze nemen verschillende rollen op in de samenleving en/of maken plannen over de rollen die ze willen opnemen in de toekomst. Ze willen de kinderen helpen op school, zelf verder studeren, beter zicht krijgen op de administratie thuis, een eigen zaak opstarten, werk vinden, zich inschrijven in een sportclub, ... Het inspelen op de behoeften en interesses van cursisten kan een grote impact hebben op hun taalleren[7]. Het verhoogt het leerrendement, het vergroot het competentiegevoel, het levert meer transfer op naar het dagelijkse leven, ... Dit zijn voordelen die vooral bij minder sterke leerders een cruciaal verschil kunnen uitmaken.

De vraag is hoe je die aandacht voor interesses en perspectieven kan waarmaken in een doorsnee niveaugroep. Verschillende opties in deze werden bestudeerd en verzameld tijdens het project *Maatwerk* (2006-2008) dat in opdracht van *De Nederlandse Taalunie* en in samenwerking met CTO en ITTA heeft geleid tot de creatie van de website *NT2-beginnersdoelen*[8]. Deze - onlangs geactualiseerde - website biedt inzichten, catalogi en diverse materialen (waaronder de *Doos op rollen*[9] met downloadbaar lesmateriaal) die de lesgever op weg helpen om de aandacht voor rollen een plaats te geven in de NT2-klas. Specifiek verwijs ik naar de methodiek *Maatwerkhoeken*[10], een aanpak bedoeld om binnen reguliere modules NT2 te werken aan rollen door op geregelde tijdstippen hoekenwerk te organiseren. Tijdens dat hoekenwerk krijgen de cursisten taken aangeboden binnen de context van de rol die voor hen op dat moment relevant is.

Tot slot

Dit artikel had tot bedoeling een waaier van differentiatiemogelijkheden te openen en via verschillende kaders de NT2-lesgever een houvast te bieden om in de praktijk op een meer planmatige manier met die mogelijkheden om te gaan. Maar uiteindelijk is de houding van de lesgever bepalend voor het al dan niet creëren van kansen voor de individuele cursist om maximaal leerrendement te halen uit de NT2-les. Ziet hij het inspelen op de verschillen als een tijdrovende en veeleisende taak? Of kan hij naar de verschillen kijken als de sleutel om zijn lessen in te vullen op een manier die rijk is aan leerkansen voor iedereen? Zijn de verschillen in de klas een obstakel of vormen ze juist het aanknopingspunt om een krachtige leeromgeving te creëren? Een keer de tweede houding aangenomen, wordt het zoeken naar differentiatiemogelijkheden geen onmogelijke en tijdrovende opdracht meer, maar een boeiende uitdaging met een ongetwijfeld verrijkend effect op het eigen lesgeven en op het leren van de cursisten als resultaat.

Noten

1. Het onderzoek *De NT2-docent: man/vrouw met missie? Lesgevers aan het woord over vernieuwingen in het NT2-onderwijs*. werd uitgevoerd in opdracht van het departement onderwijs en staat online op: http://www.cteno.be/index.php?idMenu=147
2. We verwijzen hier bijvoorbeeld naar de praktijkgerichte literatuurstudie onderwijs-onderzoek 'Binnenklas-differentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen', uitgevoerd aan de Vrije Universiteit Brussel in samenwerking met Brussels Expertisenetwerk Onderwijs (BEO). Zie literatuurlijst.
3. Zie ook Coubergs e.a. (2013, 28).
4. Deze oefening werd ontworpen door het Huis Van Het Nederlands Brussel. Het maakt deel uit van een bundel van 30 lesideeën voor School en Ouders groepen.
5. De onderwijspsycholoog Benjamin Bloom ontwikkelde deze taxonomie om kennisniveaus op te delen als algemeen model voor de doelstellingen van het leerproces. Verschillende niveaus worden onderscheiden, oplopend in moeilijkheidsgraad: kennis, reproductie, inzicht, toepassing, analyse, creatie/ synthese, evaluatie.
6. De zone van naaste ontwikkeling is de kloof tussen wat de leerder kan doen zonder hulp en wat hij kan doen met hulp. Het concept werd geïntroduceerd door de Russische psycholoog Lev Vygotsky (1896–1934).
7. Meer achtergrond en duiding bij deze inzichten staat op de website van de Taalunie: http://taalunieversum.org/onderwijs/nt2-beginnersdoelen
8. http://taalunieversum.org/onderwijs/nt2-beginnersdoelen
9. De *Doos op rollen* kreeg in 2012 een nominatie voor de LES-trofee.
10. http://taalunieversum.org/inhoud/nt2-beginnersdoelen/maatwerkhoeken

Literatuur

Berben, M., Frijns, C., Houben, A., Drijkoningen, J., & Van den Branden, K. (2012). *De NT2-docent: man/vrouw met missie? Lesgevers aan het woord over vernieuwingen in het NT2-onderwijs.* Leuven: CTO.

Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W., De Martelaer, K. (2013). *Binnenklas-differentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen.* Leuven/Den Haag: Acco.

Heylen, L., Stoop, H., van Esch, W., Bakkers, E., Paelman, F., Saveyn, J., & Van Gorp, K. (2006). *Differentiatie in de klas: omgaan met verschillen.* EE cahier. Leuven: Cego publishers.

Vanderhoeven, J.L. (2004). *Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving. Een visie op differentiatie en gelijke kansen in authentieke middenscholen.* Antwerpen: Uitgeverij Antwerpen.

Vanderhoeven, J.L. (2008). *Differentiëren voor meer gelijkheid: een pleidooi voor kwalitatieve differentiatie.* In I. Nicaise & E. Desmedt (red.). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid.* (pp. 475-500). Mechelen: Plantyn.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

MOGELIJKHEDEN EN BEPERKINGEN VAN LUISTERTAAL IN HET NT2-ONDERWIJS

JAN D. TEN THIJE en LIDY STAMS
Universiteit Utrecht

Inleiding

In deze bijdrage[1] staat het gebruik van luistertaal in het NT2-onderwijs centraal. Na een inleiding op de achtergronden van deze meertalige ontwikkeling in Europa volgt een verslag van een onderzoek onder leerkrachten en docenten in het NT2-onderwijs in alle sectoren van het onderwijs in Nederland en Vlaanderen. De uitkomst van het onderzoek is dat luistertaal leidt tot een reflectie op doelen en middelen in het NT2-onderwijs. Veel NT2-docenten blijken luistertaal te gebruiken zonder dat zelf te weten. Bewuste inzet van luistertaal kan het NT2-onderwijs vergemakkelijken. Van de respondenten in het onderzoek staat 91% neutraal of positief tegenover luistertaal. Bovendien blijkt dat hoe meer kennis men heeft van luistertaal, hoe groter de intentie is om het in het onderwijs in te zetten. Belangrijke waarschuwing vooraf: luistertaal is niet de oplossing voor alles, maar kan wel een interessante bijdrage leveren aan de verrijking van het NT2-onderwijs.

Luistertaal

In het NT2-onderwijs zijn er veel momenten waarbij er sprake is van meertalige communicatie. Als cursisten of leerlingen het Nederlands nog niet voldoende machtig zijn, zal de docent of leerkracht andere talige middelen gebruiken om zich verstaanbaar te maken. Hij of zij zal proberen eenvoudig te spreken of met inzet van non-verbale middelen begrip tot stand proberen te brengen. Als dat niet succesvol is, kan de docent een andere taal zoals het Engels gebruiken voor een korte uitleg en instructie. Als dat ook niet helpt, kan een tolk uitkomst bieden. In de regel zal dat geen officiële tolk zijn, maar een medecursist of familielid van de cursist die als tolk optreedt en zo wederzijds begrip helpt tot stand te brengen. Als ook dat allemaal niet lukt of onmogelijk is, dan is er nóg een manier om elkaar te kunnen begrijpen: de communicatievorm waarin je niet dezelfde taal spreekt, maar de taal van de ander wel verstaat. Deze manier van meertalige communicatie wordt *luistertaal* genoemd (ten Thije 2010, 2012). Velen zullen deze vorm kennen van

vakanties in een ver land. Als men daar met plaatselijke mensen spreekt die geen Engels of andere lingua franca beheersen en men moet echt iets voor elkaar krijgen, dan rest niets anders dan gewoon maar het Nederlands te gebruiken en te zien hoever je komt. Dan blijkt dat je met dergelijke luistertaal nog vaak heel goed je doel kunt bereiken.

Luistertaal is een vorm van meertalige communicatie waarbij gesprekspartners een andere taal(variëteit) spreken maar elkaar toch verstaan. Dit klinkt vreemd, maar doordat beide gesprekspartners receptieve kennis hebben van de taal van de ander, begrijpen ze elkaar toch. De sprekers verstaan elkaar dus wel, maar kunnen of willen de taal van de ander niet spreken. Kenmerkend voor luistertaal is dat het een eerlijke of democratische manier van communiceren is, omdat beide sprekers zich in een taal uiten waarbij zij zich prettig voelen. Geen van beiden hoeft zich bij het spreken aan te passen en bij het luisteren passen ze zich op eenzelfde manier aan elkaar aan.

De eerste gedachte is dat er geen of nauwelijks gebruik wordt gemaakt van luistertaal in het NT2-onderwijs. In dit onderwijs moet er immers Nederlands gesproken worden door zowel de docent als de cursisten. In de praktijk blijkt het echter veel vaker voor te komen dan men denkt. Docenten zijn zich vaak alleen niet bewust van het feit dat ze luistertaal gebruiken. Of ze kennen het begrip luistertaal niet. Ze gebruiken dus wel luistertaal, maar weten niet dat ze dat doen. Het is interessant in de praktijk te onderzoeken op welke momenten het mogelijk is luistertaal te gebruiken en of dat ook daadwerkelijk gebeurt.

Lidy Stams (2014) heeft dergelijk onderzoek gedaan naar het gebruik van luistertaal in het NT2-onderwijs. In haar onderzoek stond de volgende vraag centraal: *in hoeverre zijn docenten zich bewust van de mogelijkheid tot en wordt er gebruikgemaakt van luistertaal in het NT2-onderwijs?* Ze heeft door literatuurstudie een beeld gecreëerd van het NT2-onderwijs en de mogelijkheden onderzocht van het gebruik van luistertaal. Hoe past luistertaal bij de verschillende typen NT2-didactiek en hoe past het gebruik van luistertaal in het beleid van de school rond taalkeuze in het onderwijs? Daarnaast heeft zij door middel van interviews en een online vragenlijst informatie vergaard onder ruim 160 respondenten die werkzaam zijn in het NT2-onderwijs in Nederland of Vlaanderen. Daarbij ging het over de kennis over luistertaal, de houding ten opzichte ervan en het gebruik van luistertaal in verschillende situaties.

In dit artikel bespreken we de resultaten van dit onderzoek. Eerst gaan we in op de vraag wat luistertaal is en hoe luistertaal in de lessen in te passen zou zijn. Daarna bespreken we mogelijke voor- en nadelen van luistertaal in het onderwijs. Vervolgens worden de belangrijkste resultaten uit het onderzoek besproken, zowel die uit de interviews als uit de online vragenlijst. Tot slot trekken we enkele conclusies en doen we aanbevelingen voor verdere ontwikkeling en onderzoek.

Wat is luistertaal?

Er zijn meerdere onderzoeken gedaan die zich op het gebruik van luistertaal in verschillende settings hebben gericht, zoals in de grensregio tussen Nederland en Duitsland (Beerkens 2010), in een gezinssituatie (Korevaar 2009), op de werkvloer (Lüdi 2013) of in de media (Štefková & Brezániová 2010). Luistertaal beperkt zich niet tot Nederland of Europa. Het wordt in contacten tussen mensen met vele verschillende talen gebruikt. Internationaal wordt de term *lingua receptiva* of *intercomprehension* gebruikt om het verschijnsel luistertaal aan te duiden (ten Thije 2013, 2014). De groeiende belangstelling voor lingua receptiva past in de ontwikkeling dat door migratie, mobiliteit en internationale samenwerking meertaligheid een vast bestanddeel van ons leven is geworden. Toch is luistertaal nog niet algemeen bekend.

Volgens Rehbein, Ten Thije en Verschik (2011) zijn er twee typen luistertaal, namelijk *inherent* en *acquired* (aangeleerd) gebruik van luistertaal. Er wordt gesproken van *inherent* wanneer de talen die de sprekers gebruiken uit dezelfde taalfamilie komen, bijvoorbeeld het Nederlands en het Duits. Het wederzijds begrip wordt daardoor vergemakkelijkt en onderling begrip lijkt als vanzelf te gaan, zeker als men zich bewust is van de klankverschuivingen en parallelle structuren van beide talen. Er kan echter bij luistertaal ook een taal in het spel zijn die aangeleerd is en dus niet de moedertaal is van één van de sprekers. Dat is bijvoorbeeld het geval als iemand uit Roemenië in Nederland woont en goed Frans spreekt en het Nederlands al wel kan verstaan, maar nog niet spreken. In een gesprek met een Nederlander spreekt de Roemeen dan Frans en de Nederlander spreekt Nederlands. Voor de Nederlander is dit een interessante oplossing, want deze heeft op school wel Frans geleerd en bezit receptieve vaardigheden – en kan dus de taal wel verstaan – maar is niet voldoende spreekvaardig. De inzet van Frans-Nederlandse luistertaal is in dat geval een onverwachte maar effectieve oplossing. Wanneer talen verworven zijn door één van de sprekers dan is er sprake van *acquired* gebruik van luistertaal (Backus e.a. 2013).

Luistertaal komt ook heel veel voor in tweetalige gezinnen, waarin de ouders elk hun eigen taal tegen de kinderen spreken. Deze gangbare opvoedpraktijk in meertalige gezinnen leidt automatisch tot luistertaal. Als de vader in zijn moedertaal tegen de kinderen spreekt en de moeder reageert in haar moedertaal tegen de kinderen, gebruiken vader en moeder luistertaal voor elkaar.

Het is belangrijk om te benadrukken dat luistertaal niet de ultieme oplossing is voor alle meertalige communicatiesituaties, maar het is wel een interessante oplossing die in voorkomende contacten tot makkelijker en beter begrip kan leiden. Het gaat erom mensen bewust te maken van de talige vaardigheden die ze bezitten en ze te leren deze zo optimaal mogelijk in te zetten.

Hoewel de term luistertaal relatief nieuw is, is het fenomeen zelf al bekend vanuit de middeleeuwen. In de jaren vijftig van de vorige eeuw is er al aandacht aan besteed (bijvoorbeeld door Voegelin & Harris 1951, Bloomfield 1953 en Haugen 1953, zie voor een overzicht Rehbein e.a. 2012 en Backus e.a. 2013). Het gebruik van luistertaal gaat echter nog veel verder terug dan de jaren vijftig. Meertaligheid is tot ongeveer 1800 de standaard geweest in allerlei meertalige communicatiesituaties in Europa (Braunmüller 2013). Men ging er toen in allerlei contactsituaties niet vanuit dat een gesprekspartner dezelfde taal zou spreken. Dat is bijvoorbeeld gedocumenteerd in de uitgebreide handelscontacten tussen Hanzesteden. Er was nog geen standaardtaal waardoor er in een gebied veel verschillende dialecten werden gesproken. In de loop van 16e tot 18e eeuw stak in Europa het nationalisme de kop op. Natiestaten ontstonden en men ging streven naar één taal per land, waardoor luistertaal langzaam uit het alledaagse beeld verdween (Braunmüller 2013: 214-215).

Moedertaal en NT2-onderwijs

Volgens Appel (2003) is er veel gediscussieerd over het gebruik van de moedertaal van NT2-cursisten en over de rol die de moedertaal zou kunnen spelen in het taalverwervingsproces. Hieruit is een aantal tendensen voortgekomen, zoals het *Onderwijs in Allochtone Levende Talen* (OALT). Deze tendensen richten zich voornamelijk op de rol van de moedertaal buiten de les, terwijl deze ook in de les een rol zou kunnen vervullen. Van de Craats (2000) onderzocht de invloed van de moedertaal tijdens het tweedetaalverwervingsproces. Haar hypothese was dat de leerder, bij het leren van een tweede taal, in eerste instantie uitgaat van grammaticale structuren van de moedertaal (Van de Craats 2000: 23). De cursist bouwt dus voort op de moedertaal tijdens het leren

van de nieuwe taal. Van Kalsbeek (2010) noemt het onderzoek van Van de Craats (2000) als één van de redenen om de moedertaal niet uit het klaslokaal te bannen en voegt daaraan toe dat het gebruik van de moedertaal of een steuntaal niet verkeerd is en zelfs efficiënt en effectief kan zijn. Bij het vaststellen van het beleid voor de NT2-les hoeft dus niet alleen naar het Nederlands gekeken te worden, maar is er mogelijk ook plaats voor andere talen.

Vroeger gold de opvatting dat de moedertaal van de cursisten vermeden moest worden in de les. Die opvatting hing samen met toenmalige ideeën over tweedetaalverwerving. Tegenwoordig wordt daar genuanceerder over gedacht. Cook (2001) geeft een aantal argumenten voor en tegen het beperken van de moedertaal, maar stelt tegelijkertijd dat er geen echte theoretische onderbouwing is voor de inperking ervan. De docent zou volgens hem op een andere taal kunnen terugvallen om begrip te controleren, taken uit te delen, grammatica uit te leggen, complimenten te geven, de orde te bewaren of toetsen af te nemen. Cursisten zouden hun moedertaal of een andere taal kunnen gebruiken om dingen te vertalen, elkaar te helpen en om de te verwerven taal beter te begrijpen (Cook 2001: 412-417). In het NT2-onderwijs is de achtergrond van de cursisten vaak heel divers waardoor niet iedereen dezelfde moedertaal heeft. In plaats van de moedertaal kan er gebruik worden gemaakt van een andere (steun) taal. Het gebruik van een andere taal is vooral mogelijk als de nadruk ligt op de inhoud en niet op de vorm van de boodschap. Al is het belangrijk dat de docent blijft voorzien in een goed taalaanbod en dat er voldoende mogelijkheden zijn voor de cursisten om zelf uitingen te formuleren in de doeltaal (Haijma 2013: 28).

Luistertaal in de les

Hierboven kwam naar voren dat het mogelijk is om andere talen toe te staan en bij welke situaties dat goed zou kunnen. Op deze momenten kan er dan ook gekozen worden voor luistertaal. Hoewel er weinig onderzoeksgegevens zijn over het gebruik van luistertaal in het tweedetaalonderwijs, is het mogelijk om een impressie te geven vanuit het vreemdetalenonderwijs. Vetter (2011) heeft onderzoek gedaan naar het gebruik van luistertaal in het vreemdetalenonderwijs in Oostenrijk. Zij kwam tot de ontdekking dat leerlingen door het gebruik van luistertaal in een korte periode receptieve competenties ontwikkelden rond het niveau B1-B2. Een nadeel is wel dat leerlingen graag willen leren spreken in een andere taal en wellicht ontmoedigd worden door de mindere productie. Maar daartegenover staat volgens Vetter (2011: 354-356) dat er juist ook interactiecompetenties verworven moeten worden voor het gebruik van luistertaal. Gebruik van twee talen naast elkaar in de klas

leidt namelijk tot nieuwe interactiesituaties. Leerkracht en leerlingen moeten 'onderhandelen' welke taal ze waarvoor gebruiken en in welke situatie. Bovendien is het met luistertaal voor leerlingen mogelijk om over complexe thema's op hoog niveau te communiceren, namelijk door in de ene taal te spreken en in de andere taal te luisteren. Hoewel de leerlingen dan de doeltaal niet spreken, verwerven ze toch kennis van de nieuwe taal. Andere voordelen zijn dat de leerlingen door het gebruik van luistertaal extra alert op misverstanden zijn en er actief begrip wordt gecreëerd. Verder zijn ze in hun uitingen niet beperkt door gebrekkige taalvaardigheid en kunnen ze zich uiten in een taal waar ze zich prettig bij voelen. "Hoorders tonen in de taal die zij het beste spreken hoe en wat zij receptief hebben kunnen verwerken in de taal van de ander." (ten Thije 2010: 58). Het gebruik van luistertaal hoeft het taalverwervingsproces dus niet in de weg te staan, maar kan dit juist bevorderen. In Tabel 1 vatten we de voor- en nadelen van het gebruik van luistertaal in het NT2-onderwijs samen.

Tabel 1: De voor- en nadelen van luistertaal in het NT2-onderwijs.

Voordelen luistertaal	Nadelen luistertaal
Er is een snelle verwerving van de receptieve competenties in de doeltaal	Er is minder motivatie om de T2 te leren door de mindere competenties in productie
De docent kan blijven voorzien in een goed taalaanbod	Leerlingen doen minder uitingen in de doeltaal
Er zijn goede interactiemogelijkheden zonder competenties in productie van de doeltaal	Receptieve competenties alleen zijn niet genoeg om te kunnen communiceren
Leerlingen voelen zich op hun gemak en worden niet belemmerd door de angst om fouten te maken in het spreken in de tweede taal	

Onderzoek onder NT2-docenten

Het verkrijgen van empirische data over het gebruik van luistertaal heeft op twee manieren plaatsgevonden. Er is gebruikgemaakt van diepte-interviews en er is een digitale vragenlijst online verspreid. Hiervoor zijn respondenten uit het NT2-onderwijs in zowel Nederland als Vlaanderen benaderd. Door middel van de interviews is een beeld gecreëerd van het NT2-onderwijs en is achterhaald of de respondenten gebruikmaken van luistertaal. Tevens fungeerde het interview als een vooronderzoek voor de online vragenlijst. Door middel van de online vragenlijst is vervolgens gekeken naar het gebruik van luistertaal en de houding die respondenten ten opzichte van luistertaal hebben.

Interviews
In de interviews werd gevraagd naar de vormgeving van het onderwijs, de cursisten, het taalbeleid en taalgebruik, en de kennis en mogelijkheden van luistertaal. Negen van de tien informanten waren afkomstig uit Nederland en één uit Vlaanderen. Er is geprobeerd zoveel mogelijk leerkrachten uit verschillende onderwijsniveaus te interviewen. Met de vragen naar de vormgeving van het onderwijs is inzicht verkregen in het NT2-onderwijs in de verschillende onderwijsniveaus. Daarnaast is er een beeld ontstaan van de cursisten en van de verschillende talen die zij spreken. Door tevens te vragen naar het schoolbeleid is gekeken in hoeverre luistertaal mogelijk is. Eén van de informanten vertelt bijvoorbeeld:

> *"Soms komen er cursisten voor een intake en dan [...] laat ik ze gewoon Engels praten of Frans praten maar ik praat dan Nederlands en wat blijkt dan [...] dat ze veel meer Nederlands spreken dan je denkt, of in ieder geval meer begrijpen."*– Informant 2

De indruk ontstond dat de informanten weinig kennis hadden over luistertaal. Toch gaf een aantal respondenten aan luistertaal gebruikt te hebben met cursisten. Daarnaast dachten zij dat de cursisten onderling wellicht luistertaal zouden gebruiken als de talen die zij spreken verwant zijn. Uit de literatuur kwam naar voren dat cursisten een andere taal kunnen gebruiken om bijvoorbeeld een ander te helpen of iets uit te leggen. De informanten gaven aan dat zij, hoewel zij graag willen dat de cursist Nederlands spreekt, een andere taal in de les wel toestaan. Een leerkracht vertelt over een ervaring met het gebruik van luistertaal in een gesprek tussen hem en een Duitstalige student.

> *"Er schiet me nu spontaan iets te binnen waar we dat wel bij doen en dat is eigenlijk bij de examinering, de toetsing. Daar als we een mondeling examen afnemen en ik als examinator... Hij mag zeggen wat 'ie wil, ik mag alleen in het Nederlands antwoorden."*– Informant 3

Verder kwamen nog andere mogelijkheden naar voren om een andere taal dan het Nederlands toe te staan in de les en de situaties waarin dat zou kunnen. Uit de interviews bleek dat de informanten in dergelijke situaties ook daadwerkelijk een andere taal toestaan, zoals bij het controleren van begrip, het afnemen van toetsen en het geven van instructies of uitleg. Enkele informanten gaven zelfs aan op dergelijke momenten gebruik te maken van luistertaal. Zij willen het gebruik van luistertaal echter beperken tot het onderwijs in beginnerscursussen, voor de omkadering van de cursus, zoals administratieve handelingen, en bij homogene groepen. Een docent werkzaam op de universiteit vertelt:

"Waar ik wel luistertaal gebruik, ik geef ook privéles aan twee PhD studenten [...] en als de les eigenlijk gedaan is dan schakelen zij over op het Engels en dan blijf ik Nederlands praten."– Informant 8

Online vragenlijst

In totaal hebben 153 respondenten de online vragenlijst ingevuld: 80 Nederlanders en 73 Vlamingen. Zij waren werkzaam in meerdere onderwijstypen, waarbij het universitaire en het volwassenenonderwijs het meest vertegenwoordigd waren. Het particuliere onderwijs en het hbo zijn enigszins vertegenwoordigd, de overige opleidingsniveaus nauwelijks. In de vragenlijst werd gevraagd naar het gebruik van luistertaal en de intentie om luistertaal te gebruiken door zowel docenten als cursisten, de houding ten opzichte van luistertaal, en de samenhang van het taalbeleid en de kennis van luistertaal.

Hoewel de respondenten overwegend (48%) neutraal ten opzichte van luistertaal stonden, was een grote minderheid (43%) er positief over. Slecht 9% was echt negatief. De verwachting was dat de Vlaamse groep positiever zou staan tegenover luistertaal, gezien de meertalige situatie van België, maar de Nederlandse respondenten scoorden hoger. Naast de houding ten opzichte van luistertaal is er ook gevraagd naar het gebruik van luistertaal. Hier kwam naar voren dat luistertaal weinig gebruikt wordt. Toch zijn er situaties waarbij het wel voorkomt, zoals in één-op-ééngesprekken en aan het begin van het taalverwervingsproces. Ongeveer een kwart van de respondenten geeft aan in dergelijke situaties luistertaal te gebruiken. Dit komt overeen met het resultaat van de interviews. Verder scoort het gebruik van luistertaal buiten de les ook goed. Ruim 20% geeft aan dat luistertaal dan voorkomt. Het gebruik van luistertaal is bij beide groepen gelijk. De Nederlandse respondenten scoren echter hoger op de intentie om luistertaal te gebruiken dan de Vlaamse. Nederlandse docenten lijken er dus meer voor open te staan.

De respondenten hebben ook informatie verschaft over de vraag of hun cursisten luistertaal gebruiken, en zo ja, hoe ze het gebruiken. Daarbij ging het om het gebruik van luistertaal tussen docent en cursist, en tussen cursisten onderling. De verwachting was dat docenten vaak geen beeld hebben van hun cursisten. Toch gaven de respondenten aan dat luistertaal wel degelijk voorkwam, vaker in de interactie tussen docent - cursist dan in de interactie tussen cursisten onderling. Van de Nederlandse respondenten gaf bijna 45% aan gebruik te maken van luistertaal tussen docent - cursist. Dit lag in Vlaanderen iets lager: rond de 30%. Wat betreft het gebruik van luistertaal tussen cursisten onderling gaf ongeveer een kwart van de Nederlandse en Vlaamse docenten aan dat zij hun cursisten luistertaal zien gebruiken. De Vlaamse respondenten

gaven hierbij vaker aan neutraal te zijn of geen luistertaal te zien bij de cursisten dan de Nederlandse.

Verder is onderzocht of de kennis van luistertaal samenhangt met het gebruik ervan en met de intentie om luistertaal te gebruiken. Hier bleek dat er een sterk positief verband is tussen de kennis over luistertaal en het gebruik ervan. Hoe meer de docenten er weet van hebben, hoe meer ze luistertaal gebruiken. Wat betreft de intentie om luistertaal te gebruiken was er ook een positief verband, maar minder sterk.

Dan de samenhang van het taalbeleid met het gebruik van luistertaal en de intentie om luistertaal te gebruiken. Hierbij ging het om het beleid van de schoolorganisatie en ook over het beleid dat de docent in de klas hanteert, aangezien hiertussen verschillen kunnen voorkomen. Voor zowel de Nederlandse als de Vlaamse groep was er sprake van een positief verband van het taalbeleid van de organisatie met de intentie en het gebruik van luistertaal. Dit houdt in dat hoe meertaliger het taalbeleid van de organisatie is, hoe meer er gebruikgemaakt wordt van luistertaal en hoe groter de intentie om luistertaal te gaan gebruiken. Bij de Nederlandse respondenten was er sprake van een sterk positief verband met het gebruik van luistertaal en een zwak positief verband met de intentie om luistertaal te gebruiken. Bij de Vlaamse groep was er in beide gevallen ook een positief verband, maar minder sterk.

Wat betreft het beleid dat de docent in de klas hanteert, is er bij de Nederlandse groep een positief verband met het gebruik van luistertaal. Dit wil zeggen: hoe meertaliger het 'taalbeleid' van de docent is, hoe groter het gebruik van luistertaal. Dit verband is echter van gemiddelde sterkte. Wat betreft de intentie om luistertaal te gebruiken, is het verband nog minder groot. Bij de Vlaamse groep is het verband tussen taalbeleid en het gebruik van luistertaal ook positief, maar dat verband is niet sterk. Wat betreft de intentie om luistertaal te gebruiken en het taalbeleid van de docent, is er een positief verband van gemiddelde sterkte. In alle gevallen hangt de mate van meertaligheid van het taalbeleid dus samen met het gebruik van luistertaal en de intentie om luistertaal te gebruiken. Deze verbanden zijn echter niet buitengewoon sterk.

Uit de antwoorden van de respondenten blijkt verder dat zij eerst meer informatie willen hebben voordat ze luistertaal echt willen gaan gebruiken. Dit kwam ook naar voren bij de vraag in hoeverre de kennis over luistertaal samenhangt met het gebruik ervan: hoe meer kennis, hoe meer gebruik van luistertaal. Daarbij willen de respondenten weten wat de voor- en nadelen zijn en zien zij graag een praktische invulling voor in het NT2-onderwijs. In zowel de interviews als de vragenlijst kwam naar voren dat respondenten luistertaal willen gaan gebruiken aan het begin van het taalverwervingsproces en in één-op-éénsituaties, voor de (administratieve) omkadering van de cursus en bij homogene

groepen. Gebruik van luistertaal zou volgens de respondenten mogelijk zijn wanneer de boodschap belangrijker is dan het taalgebruik en voor de randzaken van het NT2-onderwijs, zoals intakes, instructies geven of bij communicatie buiten de les.

Toch blijken een aantal respondenten nog huiverig voor luistertaal, omdat het mogelijk contraproductief zal werken op de taalverwerving en het de motivatie om Nederlands te spreken zal verminderen. Daarnaast willen zij niet dat er cursisten benadeeld worden doordat een taal gesproken wordt die niet elke cursist begrijpt. Om alle zorgen weg te nemen, is het dus belangrijk om docenten goed te informeren over luistertaal en duidelijk te laten zien hoe luistertaal in het NT2-onderwijs kan worden geïmplementeerd. Zo kan het gebruik ervan worden vergroot.

Conclusie

In dit artikel is een beeld geschetst van luistertaal en wat deze meertalige communicatievorm inhoudt. Daarnaast is beschreven hoe het in het NT2-onderwijs in te passen zou zijn, namelijk door het toestaan van een andere taal dan alleen het Nederlands. Verder kwamen de voor- en nadelen aan bod die luistertaal kan hebben in het onderwijs. Vervolgens zijn de resultaten besproken van de interviews en de online vragenlijst die onderdeel uitmaakten van een onderzoek naar luistertaal in het NT2-onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Hieruit bleek dat docenten over het algemeen nog heel afwachtend reageren op de mogelijkheid luistertaal te gebruiken. Toch kwamen in het onderzoek een aantal situaties naar voren waarin luistertaal wel gebruikt wordt, bijvoorbeeld in één-op-ééngesprekken en aan het begin van het taalverwervingsproces. In beide situaties werd er door ongeveer een kwart van de respondenten luistertaal gebruikt.

Slechts 9% van de respondenten stond negatief ten opzichte van luistertaal. Dat betekent dat 91% een positieve of neutrale houding had. Ook gaven de docenten aan dat hun cursisten gebruikmaken van luistertaal. Ongeveer een kwart van de cursisten zou onderling gebruikmaken van luistertaal. Luistertaal tussen docent en cursist kwam bij ongeveer 45% van de Nederlandse en bij ruim 30% van de Vlaamse respondenten voor.

Uit de opmerkingen van de respondenten bleek dat zij meer informatie willen hebben voordat zij (meer) gebruik gaan maken van luistertaal. Dit wordt ondersteund door de vragenlijst, die aantoont dat hoe meer kennis iemand heeft over luistertaal, hoe vaker hij het gebruikt. Om het gebruik van luistertaal in het NT2-onderwijs te vergroten moet er dus meer informatie over luistertaal worden gegeven.

Uit de literatuur blijkt ook dat het toestaan van een andere taal of van luistertaal in het onderwijs voordelen kan bieden voor zowel cursist als docent. Uit het besproken onderzoek van Stams (2014) kwam naar voren dat er tevens een sterk positief verband is tussen de mate van meertaligheid van het 'taalbeleid' van leerkracht en de school, en het gebruik van luistertaal. NT2-docenten hebben dus niet alleen meer kennis nodig over luistertaal, maar zij moeten ook kijken naar mogelijkheden voor een meertalig taalbeleid op school.

Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op een praktische invulling van luistertaal in het NT2-onderwijs. Respondenten van dit onderzoek, zowel de deelnemers van de online vragenlijst als de deelnemers van de interviews, geven immers aan daarover meer te willen weten. Daarbij moet gekeken worden hoe luistertaal gebruikt kan worden zonder dat de taalverwerving daaronder lijdt en zonder dat cursisten oneerlijk worden behandeld door het gebruik van een onbekende taal. Een dergelijk onderzoek zou kunnen helpen bij het implementeren van luistertaal in het NT2-onderwijs. Hierbij dient extra aandacht te worden besteed aan een evenredige benadering van alle onderwijslagen.

Het is van groot belang dat docenten en beleidsmakers inzien dat luistertaal niet de oplossing is voor alle taalproblemen van cursisten, maar dat ze luistertaal opvatten als een interessant alternatief dat ze in bepaalde situaties succesvol kunnen inzetten. Zo kunnen ze ook hun cursisten leren wanneer zij luistertaal in de omgang met anderstaligen succesvol kunnen gebruiken en wanneer niet. Het gebruik van luistertaal wordt zo een onderdeel van het reguliere lesplan van het NT2 onderwijs.

Noot

1. De auteurs danken de Beroepsvereniging van docenten Nederlands als Tweede Taal en Simon Verhallen in het bijzonder voor hulp en advies bij de totstandkoming en uitvoering van het onderzoek dat ten grondslag ligt aan dit artikel. Elke onvolkomenheid in dit artikel of het onderzoek komt voor rekening van de auteurs.

Literatuur

Appel, R. (2003). Leerlingen Nederlands als tweede taal: een nieuwe doelgroep. In R. Appel (ed.). *Onderwijs Nederlands als tweede taal* (pp. 13-35). Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Backus, A., Gorter, D., Knapp, K., Schjerve-Rindler, R., Swanenberg, J., Thije, J.D. ten & Vetter, E. (2013). Inclusive multilingualism: Concept, modes and implications. *European Journal of Applied Linguistics,* 1(2), 179-215.

Beerkens, R. (2010). *Receptive multilingualism as a language mode in the Dutch-German border area.* Münster: Waxmann.

Braunmüller, K. (2013). Communication based on receptive multilingualism: Advantages and disadvantages. *International Journal of Multilingualism,* 10(2), 214-223.
Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes,* 57(3), 402-423.
Craats, I. van de (2000). *Conservation in the acquisition of possessive constructions: A study of second language acquisition by Turkish and Moroccan learners of Dutch.* (diss.). Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
Haijma, A. (2013). Duiken in een taalbad; onderzoek naar het gebruik van doeltaal als voertaal. *Levende Talen Tijdschrift,* 14(3), 27-40.
Kalsbeek, A. van (2010). Taalonderwijs en didactiek. In B. Bossers, F. Kuiken & A. Vermeer (eds.). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenen-onderwijs* (pp. 48-87). Bussum: Coutinho.
Korevaar, M. (2009). *Met mes en vork! Een functioneel-pragmatisch onderzoek naar het gebruik van de receptief meertalige gespreksmodus in Nederlands-Duitse gezinnen met kinderen in de leeftijd tot twaalf jaar* (Master thesis, Universiteit Utrecht, Utrecht).
Lüdi, G. (2013). Receptive multilingualism as a strategy for sharing mutual linguistic resources in the workplace in a Swiss context. *International Journal of Multi-lingualism,* 10(2), 140-158.
Rehbein, J., Thije, J.D. ten & Verschik, A. (2012). Lingua receptiva (LaRa). Remarks on the quintessence of receptive multilingualism. *International Journal of Bilingualism,* 16(3), 248-264.
Stams, L.J. (2014). *Luisterend leren: een onderzoek naar luistertaal in het NT2-onderwijs in Nederland en Vlaanderen* (Masterthesis Universiteit Utrecht, Utrecht).
Štefková, M. & Brezániová, L. (2010). Intercultureel – Transnationaal – Europees. De opleiding Nederlands in een kleine cultuur- en taalgemeenschap uit translatologisch perspectief. In E. Besamusca, A.J. Gelderblom & J.D. ten Thije (eds.). *Internationale Neerlandistiek,* 48(4), 63-72.
Thije, J.D. ten (2010). Lingua receptiva als bouwsteen voor de transnationale neerlandistiek. In E. Besamusca, A.J. Gelderblom & J.D. ten Thije (eds.). *Internationale Neerlandistiek*, 4, 54-62.
Thije, J.D. ten (2012). Kun je een taal verstaan zonder deze zelf te spreken? In M. Boogaard & M. Jansen (eds.). *Alles wat je altijd al had willen weten over taal* (pp. 37-39). Amsterdam: Meulenhoff.
Thije, J. D. ten (2013). Lingua Receptiva (LaRa): Editorial. J.D. ten Thije & J. Rehbein (eds.). Receptive Multilingualism. Special Issue of *International Journal of Multilingualism*, 10(2), 137-139.
Thije, J.D. ten (2014). The effectiveness of Lingua Receptiva (LaRa) in multilingual communication – Editorial. Special Issue. *Applied Linguistics Review (online),* 5(1), 125-129.
Vetter, E. (2011). Exploiting receptive multilingualism in institutional language learning: The case of Italian in the Austrian secondary school system. *International Journal of Bilingualism*, 16(3), 348-365.

HOE COMPLEX KAN HET ZIJN? OVER COMPLEXITEIT IN SCHRIFTELIJK TAALGEBRUIK VAN NT2-LEERDERS

FOLKERT KUIKEN
Universiteit van Amsterdam, Neerlandistiek / INTT

Inleiding

Mensen worden vaak – bewust dan wel onbewust – beoordeeld op hun taalvaardigheid. Dat is niet alleen het geval in het dagelijks leven, maar ook in onderwijs en onderzoek. In de twee laatstgenoemde gebieden is het gebruikelijk om taalvaardigheid in verschillende onderdelen op te splitsen. Een bekend onderscheid is dat tussen mondelinge taalvaardigheid (luisteren, spreken, gesprekken voeren) en schriftelijke taalvaardigheid (lezen en schrijven). Tussen die twee kan namelijk een behoorlijke discrepantie bestaan. Want wat betekent het precies als we zeggen dat iemand een goede spreekvaardigheid heeft, maar dat zijn schrijfvaardigheid nog te wensen overlaat? Het kan zijn dat zijn mondeling taalgebruik dan weliswaar vlot en correct is, maar dat hij uitsluitend eenvoudige woorden en zinnen gebruikt om op die manier fouten te vermijden. En misschien probeert hij bij het schrijven wél lange volzinnen te gebruiken met een grotere kans op fouten, waardoor het lijkt dat het schrijven hem slechter afgaat dan het spreken. Er is, met andere woorden, specifiekere informatie nodig om een goed oordeel te vellen over iemands taalgebruik.

Componenten van taalvaardigheid
De laatste tijd wordt taalvaardigheid vaak uitgedrukt in termen van complexiteit, accuratesse en vloeiendheid (Housen, Kuiken & Vedder 2012). Bij *complexiteit* wordt gekeken hoe lang en ingewikkeld iemands zinnen zijn: zijn dit voornamelijk korte hoofdzinnen of worden zinnen aaneengeregen door middel van neven- en onderschikking en hoe lang en ingewikkeld zijn de gebruikte woordgroepen? Met *accuratesse* wordt bedoeld hoe correct iemands taalgebruik is, dat wil zeggen hoeveel en welke fouten er bij het spreken en schrijven worden gemaakt. En bij *vloeiendheid* gaat het erom hoe vlot iemand spreekt en schrijft, of dit niet te langzaam (of te snel) is en of iemand niet teveel aarzelt, hapert of zichzelf voortdurend herneemt. In plaats van vloeiendheid wordt ook vaak het Engelse woord *fluency* gebruikt; complexiteit, accuratesse en fluency worden in de onderzoeksliteratuur daarom vaak in één adem worden afgekort tot CAF.

Het meten van taalvaardigheid
Voor het meten van CAF worden verschillende maten gebruikt. Bij vloeiendheid wordt de snelheid van iemands taalgebruik bijvoorbeeld vastgesteld door het aantal woorden per minuut te tellen, terwijl tekstlengte en zinslengte iets zeggen over hoe lang iemand aan het woord is. Daarnaast wordt – naast vloeiendheid – vaak naar *onvloeiendheid* gekeken, door vast te stellen hoeveel herformuleringen of valse starts iemand gebruikt. Om na te gaan hoe accuraat iemand spreekt of schrijft kan eveneens een keus worden gemaakt uit verschillende maten, zoals het aantal fouten per zin, het aantal foutloze zinnen dat iemand produceert of juist de verschillende soorten fouten die iemand tijdens het spreken of schrijven maakt. Ook voor de complexiteit van iemands taalgebruik zijn verschillende maten beschikbaar, zoals het aantal bijzinnen dat iemand gebruikt of de gemiddelde lengte van een woordgroep.

Focus op complexiteit
Van de drie onderdelen binnen CAF wordt complexiteit – zoals al in de naam besloten ligt – vaak als de meest complexe gezien. Dat is een van de redenen waarom we ons in deze bijdrage beperken tot complexiteit, en dan in het bijzonder tot syntactische complexiteit. Een andere beperking is dat we alleen kijken naar complexiteit binnen schriftelijk taalgebruik. In wat volgt gaan we eerst nader in op wat complexiteit precies inhoudt. Vervolgens richten we ons specifiek op kenmerken van complexiteit in teksten die door NT2-leerders zijn geschreven. We besluiten met een aantal aanbevelingen voor verder onderzoek en geven enkele praktische tips voor NT2-leerders bij het schrijven van een tekst.

Complexiteit als component van taalvaardigheid

Zoals iedereen weet drukt de ene persoon zich in ingewikkelder bewoordingen uit dan de ander (denk aan sommige politici) en is de ene tekst gemakkelijker te doorgronden dan de andere. Laten we, bij wijze van eenvoudige exercitie, eens twee teksten vergelijken: *De naam van de roos* van Umberto Eco en *Publieke werken* van Thomas Rosenboom.

Een voorbeeld
Zowel het boek van Eco als dat van Rosenboom begint met een proloog. De gemiddelde zinslengte van de eerste tien zinnen van *De naam van de roos* bedraagt 61,4 woorden, terwijl de langste van deze zinnen maar liefst 144 woorden telt. Dat staat in schril contrast met *Publieke werken*, waar de gemiddelde zinslengte van de eerste tien

zinnen op 17,6 woorden uitkomt met als langste een zin van 27 woorden. De vraag dringt zich dan ook op of culturele factoren daarbij in het geding zijn. Later in deze bijdrage komen we op dit punt terug.

Betekent langer ook complexer?
Voor het gemak zijn we er bij de vergelijking van de bovengenoemde teksten van uitgegaan dat langer complexer inhoudt, maar zo eenvoudig liggen de zaken niet. Wat te denken van de volgende zinnen, die zowel qua betekenis als lengte (acht tot tien woorden) grotendeels met elkaar overeenkomen:

1. *Emma wordt vandaag vijftig jaar. Dat vieren we.*
2. *Emma wordt vandaag vijftig jaar en dat vieren we.*
3. *We vieren dat Emma vandaag vijftig jaar wordt.*
4. *Omdat Emma vandaag vijftig jaar wordt, vieren we dat.*
5. *We vieren vandaag de vijftigste verjaardag van Emma.*
6. *Vandaag is de viering van de vijftigste verjaardag van Emma.*

Zin 1 bestaat uit twee losse hoofdzinnen, terwijl die in zin 2 door middel van het nevenschikkend voegwoord *en* aan elkaar zijn gekoppeld. Zin 3 bevat een lijdend voorwerpszin (*dat Emma vandaag vijftig jaar wordt*) en zin 4 begint met een bijwoordelijke bijzin (*omdat Emma vandaag vijftig jaar wordt*). Zin 5 bestaat uit een enkelvoudige hoofdzin met een samengestelde naamwoordgroep (*de vijftigste verjaardag van Emma*), terwijl zin 6 een nog langere naamwoordgroep bevat (*de viering van de vijftigste verjaardag van Emma*). Welke van deze zes zinnen is nu het meest en welke het minst complex? Het antwoord op die vraag is niet zo gemakkelijk te geven en hangt af van wat we precies onder complexiteit verstaan.

Soorten complexiteit
Uit de literatuur blijkt dat aan het begrip complexiteit verschillende inhouden worden verbonden. In dit artikel beperken we ons tot de *linguïstische* complexiteit, waarbij de cognitieve complexiteit van een taaltaak dus buiten beschouwing wordt gelaten. Maar ook binnen de linguïstische complexiteit zijn onderverdelingen mogelijk (Bulté & Housen 2012). De meest gebruikelijke is die tussen grammaticale en lexicale complexiteit, die op hun beurt verder kunnen worden onderverdeeld. Zo kunnen binnen lexicale complexiteit zaken worden onderscheiden als diversiteit (het aantal verschillende woorden in een tekst), dichtheid (het aantal lexicale woorden) en sophisticatie (het aantal minder frequente woorden).

Grammaticale complexiteit wordt vaak opgedeeld in syntactische en morfologische complexiteit, waarbij syntactische complexiteit weer

verder kan worden onderverdeeld in complexiteit op het niveau van de zin (beginnend met een hoofdletter en eindigend met een punt), de clause (een hoofd- of bijzin) en de (verbale of nominale) woordgroep (ook wel phraseniveau genoemd). Binnen morfologische complexiteit kan inflectionele complexiteit (buiging) onderscheiden worden van derivationele (afleiding).

Deze onderverdeling laat zien hoe complex het met complexiteit is gesteld. Daarom brengen we een tweede restrictie aan en beperken we ons in dit artikel tot syntactische complexiteit. Alleen al daarbinnen valt genoeg te verhapstukken.

Maten van syntactische complexiteit

Norris en Ortega (2009) rapporteren dat in onderzoek naar syntactische complexiteit gebruik wordt gemaakt van verschillende maten. Zo kan men zich richten op algehele syntactische complexiteit (door vaststelling van de gemiddelde zinslengte), op nevenschikking of coördinatie (aan de hand van een coördinatieindex), op onderschikking of subordinatie (door het aantal bijzinnen per zin te tellen), op woordgroep- of phraseniveau (door berekening van de gemiddelde lengte van een woordgroep) of op specifieke constructies zoals de frequentie van hulpwerkwoorden of van passieve zinnen.

Aan de hand van een meta-analyse van zestien studies laten Norris en Ortega zien dat de mate waarin deze verschillende soorten van syntactische complexiteit in ogenschouw zijn genomen nogal uiteenloopt. Dat beeld is in een groter onderzoek bevestigd door Bulté en Housen (2012) op basis van in totaal 40 studies. Uit deze twee overzichten blijkt dat meestal naar algehele complexiteit en vooral naar complexiteit door subordinatie is gekeken, terwijl aan coördinatie of complexiteit op phraseniveau niet of nauwelijks aandacht is besteed. In sommige studies is ook gebruikgemaakt van een combinatie van maten op verschillende niveaus van complexiteit (zie Tabel 1).

Tabel 1: Gebruikte maten bij onderzoek naar complexiteit.

Maten	***N&O* (n = 16)***	***B&H** (n = 40)***
Algehele complexiteit	5	18
Complexiteit door coördinatie	-	-
Complexiteit door subordinatie	16	31
Complexiteit op phraseniveau	2	2
Anders	3	3
Gebruik van twee of meer maten	6	9

**) N&O = Norris & Ortega (2009); **) B&H = Bulté & Housen (2012)*

De ontwikkeling van complexiteit
Interessant is ook dat Norris en Ortega aangeven hoe verschillende vormen van complex taalgebruik zich in de loop der tijd ontwikkelen. (Tweede)taalleerders maken hun zinnen eerst complexer door middel van coördinatie. Vervolgens neemt het aantal nevengeschikte zinnen af en verschijnen er meer ondergeschikte zinnen. Een verdere stap in de ontwikkeling is een toename van het aantal complexe woordgroepen. Deze complexiteit op phraseniveau gaat gepaard met verdere afname van het aantal coördinaties en subordinaties.

Op grond hiervan zouden we kunnen verwachten dat de zes hierboven genoemde zinnen inderdaad in de volgorde van 1 tot en met 6 verschijnen. Alvorens we die hypothese kunnen bevestigen moet deze door nader empirisch onderzoek worden gestaafd. Daarmee zijn we aangekomen bij onderzoek naar de complexiteit in het schriftelijk taalgebruik van NT2-leerders.

Complexiteit bij NT2-leerders

In deze paragraaf doen we verslag van een onderzoek naar de complexiteit in het schriftelijk taalgebruik van NT2-leerders. Achtereenvolgens komen de onderzoeksvragen aan de orde, de deelnemers aan het onderzoek, de taken die aan hen zijn voorgelegd en de verschillende complexiteitsmaten die in het onderzoek zijn gehanteerd.

Onderzoeksvragen
In ons onderzoek naar de complexiteit in het schriftelijk taalgebruik van NT2-leerders staan twee vragen centraal. In de eerste plaats de vraag welke relatie er bestaat tussen maten van syntactische complexiteit enerzijds en algemene taalvaardigheid anderzijds. En in de tweede plaats de vraag of er op dat punt verschillen bestaan tussen NT2-leerders en moedertaalsprekers van het Nederlands.

Deelnemers en taken
De deelnemers aan het onderzoek zijn 32 NT2-leerders die zich voorbereiden op een studie aan een Nederlandse universiteit en om die reden een cursus volgen variërend van niveau A2 tot B1. Om iets te kunnen zeggen over hun algemene niveau van taalvaardigheid in het Nederlands krijgen ze een zogeheten C-test voorgelegd, waarbij de tweede helft van elke tweede woord moet worden ingevuld. Daarnaast schrijven ze twee argumentatieve teksten. De ene tekst betreft een advies aan de redactie van een dagblad voor een geschikt onderwerp voor de wekelijkse bijlage. In de tweede tekst moeten ze een advies uitbrengen aan het Universiteitsbestuur voor de besteding van 50.000 euro aan een goed doel (zie Kader 1).

Kader 1: Schrijfopdracht 1.

Ieder jaar steunt jouw universiteit een goed doel met een bedrag van 50.000 euro. Het Universiteitsbestuur heeft dit jaar drie organisaties genomineerd:

1. Terug naar de Natuur: een organisatie die de weinige echt natuurlijke plekken die er nog in Nederland zijn probeert te redden;
2. SLGG (Sport voor Lichamelijk en Geestelijk Gehandicapten): een organisatie die sportclubs ondersteunt die bereid zijn faciliteiten te creëren voor gehandicapte kinderen;
3. Dieren Eerst: een organisatie die zich inzet voor dieren die in hun bestaan worden bedreigd.

De selectie vindt plaats door een uit studenten bestaande Selectiecommissie. Ieder lid van deze commissie moet een rapportje schrijven waarin hij/zij aangeeft wie dit jaar de winnaar moet zijn en waarom. Op basis van de argumenten die in de rapportjes genoemd worden beslist het Universiteitsbestuur wie de uiteindelijke winnaar wordt. Dit jaar zit jij in de Selectiecommissie. Lees de korte beschrijvingen van de organisaties hieronder. Bepaal welke organisatie dit jaar het geld moet krijgen. Schrijf een rapportje waarin je je keuze toelicht aan de hand van tenminste drie argumenten. Probeer zo duidelijk mogelijk te zijn en vergeet niet de volgende punten in je rapportje op te nemen:

- naar welke organisatie het geld moet gaan;
- wat het doel van de organisatie is;
- wie door deze organisatie geholpen wordt;
- waarom de universiteit deze organisatie moet steunen (geef drie argumenten).

Je hebt 35 minuten om het rapportje te schrijven en je moet tenminste 150 woorden schrijven (ongeveer 15 regels). Het gebruik van een woordenboek is niet toegestaan.

Aan een groep van 17 universitaire studenten met Nederlands als moedertaal zijn dezelfde taken voorgelegd om een vergelijking met de NT2-leerders mogelijk te maken. In Kader 2 is de tekst van de 21-jarige Marokkaanse Saïda (moedertaal Berber) opgenomen die betoogt dat de 50.000 euro naar Sport voor Lichamelijk en Geestelijk Gehandicapten moet gaan.

Kader 2: De tekst van Saïda (NT2).

Het geld moet naar SLGG (Sport voor Lichamelijk en Geestelijk Gehandicapten) gaan. Deze organisatie helpt sportclubs om faciliteiten te creëren voor gehandicapte kinderen. De doel is meer mogelijkheden voor deze kinderen om sport te doen.

De universiteit moet deze organisatie steunen voor verschillende redenen. De eerste reden is dat deze "sector" nog niet genoeg ontwikkeld is voor gehandicapte kinderen en wij moeten dan meer aandacht en meer geld besteden voor leuke activiteiten voor deze kinderen.

Ten tweede zijn meestal speciale apparaten en materialen heel duur voor de sportclubs. Deze geld gaat hen helpen om wat ze nodig hebben te krijgen en te kopen.

De derde reden is dat wij de dezelfde kans aan gehandicapte kinderen moeten geven om sport te doen zoals alle andere kinderen. Wij moeten voor hen deze "deur" openen en wij moeten de sport iets bereikbaar maken worden voor alle kinderen.

Sporten helpt om zichzelf te ondekken, te kennen en sterk te worden, niet alleen lichamelijk maar ook geestelijk. Wij moeten een kans geven aan deze kinderen om deze mooie ervaring op te doen.

Ter vergelijking bevat Kader 3 de tekst van de eveneens 21-jarige van huis uit Nederlandstalige Diana die voor hetzelfde doel kiest.

Kader 3: De tekst van Diana (NT1).

Dit jaar moet het bedrag van de universiteit naar de organisatie SLGG (Sport voor Lichamelijk en Geestelijk gehandicapten) gaan. Deze organisatie geeft steun aan sportclubs die faciliteiten voor gehandicapte kinderen willen creëren.

Op die manier krijgen echt alle kinderen de kans iets aan beweging te doen, of zelfs de sport te doen die zij leuk vinden.

Ik vind dat de universiteit deze organisatie moet steunen omdat het belangrijk is dat alle kinderen (gehandicapt of niet) dezelfde kansen moeten krijgen. Niet alleen in het onderwijs, waar onze universiteit ook veel aan doet, maar ook in sport en spel.

Daarnaast is sport een essentieel onderdeel van de ontwikkeling bij kinderen. Juist lichamelijk gehandicapte kinderen moeten de kans krijgen om te ontdekken wat ze allemaal wél kunnen.

Als laatste is het belangrijk voor de universiteit zelf. De gehandicapte kinderen zijn beter ontwikkeld en kunnen daar door ook makkelijker meedoen aan de colleges en de studie-eisen volgen. Waardoor zij weer de kans krijgen op een betere toekomst.

Dit alles kost alleen wat meer tijd en meer zorg. Daar is meer geld voor nodig, en dat kunnen wij ze geven!

Codering en verwerking van de data
De complexiteit van de teksten wordt op vier niveaus gescoord. Als maat voor de algehele complexiteit van de tekst berekenen we het aantal clauses per zin en het aantal afhankelijke bijzinnen per zin. In de tweede plaats stellen we vast hoe vaak er binnen een tekst sprake is van coördinatie, zowel tussen clauses, binnen een clause als binnen een zinsdeel. Op het niveau van subordinatie kijken we naar het gebruik van complementszinnen, bijwoordelijke en betrekkelijke bijzinnen. En op phraseniveau tellen we hoe vaak er een naamwoordgroep met een nabepaling wordt gebruikt en wat daarvan de lengte is.

Resultaten
Uit analyse van de gegevens blijkt dat zowel voor NT2- als voor NT1-schrijvers geldt dat bijna elke zin twee clauses bevat, meestal een hoofdzin gevolgd door een bijzin. Een correlatieanalyse wijst uit dat er geen significante correlatie bestaat tussen de maten van algehele complexiteit (aantal clauses per zin en aantal afhankelijke bijzinnen) en de algemene taalvaardigheid zoals vastgesteld door middel van de C-test. Van een significant verschil tussen NT2- en NT1-schrijvers is wat deze maten van algehele complexiteit van teksten betreft evenmin sprake.

Ook tussen het aantal en de soort coördinaties (tussen clauses, binnen een clause en binnen een zinsdeel) en algemene taalvaardigheid bestaat geen significante correlatie. Van een significant verschil tussen NT2- en NT1-schrijvers is op dit punt evenmin sprake.

Uit de correlatie tussen subordinatie en taalvaardigheid blijkt dat de meer taalvaardige NT2-leerders significant meer betrekkelijke bijzinnen gebruiken. Verder zien we dat NT1-schrijvers significant meer complementszinnen en meer bijwoordelijke bijzinnen gebruiken dan NT2-schrijvers.

Op phraseniveau gebruiken de meer taalvaardige NT2-schrijvers significant minder naamwoordgroepen met een nabepaling. Wat de lengte van de naamwoordgroepen met een nabepaling betreft is geen sprake van een significante correlatie met taalvaardigheid. NT1-schrijvers maken significant vaker gebruik van naamwoordgroepen met een nabepaling dan NT2-schrijvers, maar wat de lengte van deze naamwoordgroepen betreft is geen sprake van een significant verschil tussen beide groepen.

In Tabel 2 is een schematisch overzicht van deze resultaten opgenomen.

Tabel 2: Schematisch overzicht van resultaten.

Maten van syntactische complexiteit	**X = significante correlatie tussen syntactische complexiteit en algemene taal-vaardigheid**	**X = significant verschil tussen NT2- en NT1-schrijvers**
Algehele complexiteit		
Aantal clauses per zin		
Aantal afhankelijke bijzinnen		
Coördinatie		
Tussen clauses		
Binnen een clause		
Binnen een zinsdeel		
Subordinatie		
Complementszinnen		X
Bijwoordelijke bijzinnen		X
Betrekkelijke bijzinnen	X	
Naamwoordgroep met een nabepaling		
Aantal	X	X
Lengte		

Conclusie en discussie

Is syntactische complexiteit een indicator van schriftelijke taal-vaardigheid in NT2?

Op basis van dit onderzoek luidt het antwoord op de vraag welke relatie er bestaat tussen de syntactische complexiteit van teksten geschreven door NT2-leerders en hun algemene taalvaardigheid als volgt. De vaardiger NT2-schrijvers gebruiken significant meer betrekkelijke bij-zinnen, maar significant minder naamwoordgroepen met een na-bepaling. We moeten daarbij bedenken dat de deelnemers aan dit onderzoek NT2-leerders zijn op niveau A2-B1, die conform de geschetste ontwikkeling van Norris en Ortega (2009) vooral bezig zijn met complexiteit door middel van subordinatie en (nog) niet zozeer op phraseniveau.

Wat dit resultaat ook laat zien is dat het van belang is om gebruik te maken van syntactische complexiteitsmaten op verschillende niveaus. Hadden we in ons onderzoek alleen gebruik gemaakt van maten van algehele complexiteit dan waren er geen significante correlaties met algemene taalvaardigheid naar voren gekomen.

Wat zijn de verschillen tussen NT2- en NT1-schrijvers?
Wat de tweede vraag betreft, over verschillen tussen NT2- en NT1-schrijvers, komt uit dit onderzoek naar voren dat NT1-schrijvers significant meer complementszinnen, meer bijwoordelijke bijzinnen en meer naamwoordgroepen met een nabepaling gebruiken dan NT2-schrijvers.

Overeenkomsten met Hyland (2009)
De resultaten van dit onderzoek vertonen tot op zekere hoogte overeenkomsten met Hyland (2009) die voor het Engels op zoek is gegaan naar kenmerken van schriftelijk academisch taalgebruik. Hij constateert onder meer dat in dergelijk taalgebruik minder persoonlijke voornaamwoorden worden gebruikt dan in gesproken taal. Zo bevatten schriftelijke teksten eerder zinnen als *In het onderzoek is vastgesteld dat...* in plaats van *We hebben vastgesteld dat...* Hetzelfde geldt voor bijwoordelijke bijzinnen, die in geschreven proza minder voorkomen dan in gesproken taal. In geschreven taal zullen we daarom vaker een zin tegenkomen van het type *Het ontbreken van een stukje van het Y-chromosoom bij mannen leidt tot een verminderde kwaliteit van hun zaad* in plaats van *Als bij mannen een stukje van het Y-chromosoom ontbreekt, leidt dat tot...*, die eerder uit de mond van een spreker zal worden opgetekend. Daarentegen treffen we in schriftelijk academisch taalgebruik meer betrekkelijke bijzinnen aan dan in gesproken taal. Een voorbeeld van een dergelijke zin is *Knokkelkoorts is een virusinfectie die door de denguemug wordt overgedragen op mensen*). Wat dit laatste punt betreft kwamen we in ons onderzoek tot eenzelfde constatering.

Overeenkomsten met Biber (2006)
Ook de bevindingen van Biber (2006) gaan in de richting van wat wij hebben gevonden. Hij stelt op basis van corpusonderzoek naar wetenschappelijke artikelen in het Engels dat daarin meer zelfstandige naamwoorden, meer bijvoeglijke naamwoorden, meer voorzetsels, meer passieve zinnen én meer complexe naamwoordgroepen voorkomen dan in gesproken taal. Een voorbeeld van zo'n zin met een complexe naamwoordgroep is *Buitensporig alcoholgebruik is een belangrijke oorzaak van auto-ongevallen* die als het geschreven equivalent kan worden beschouwd van de volgende zin die eerder zal worden uitgesproken: *Wie teveel drinkt en daarna in de auto stapt, krijgt gemakkelijk een ongeluk*. De vaardiger NT2-schrijvers in ons onderzoek gebruikten minder complexe naamwoordgroepen, maar waren daar gezien hun niveau (A2-B1) ook nog niet aan toe. De NT1-schrijvers gebruikten wel meer zinnen met complexe naamwoordgroepen dan de NT2-schrijvers.

Aanbevelingen voor NT2-schrijvers
Al met al betekent dit voor NT2-schrijvers dat het niet is aan te raden om hun gedachten op een al te eenvoudige manier op papier te zetten, zoals eveneens uit onderzoek naar het effect van tekstkenmerken op tekstbegrip en tekstwaardering is gebleken (Land 2009), maar ook zeker niet te ingewikkeld. Het is onze ervaring dat vooral de wat hoger opgeleide NT2-leerders nogal eens geneigd zijn om te lange en te ingewikkelde zinnen te maken die dan halverwege ontsporen. Enkele (letterlijk weergegeven) voorbeelden die we in ons materiaal aantroffen kunnen dit illustreren:

- *Met dit geld steunen wij ook financieel de families en de ouders van de gehandicapten die veel problemen hebben om te zorgen voor die kinderen en te beschikken zijn speciale levensnodigen.*
- *Een bedrag van € 50.000 is handig om speciale sport apparatte te kopen of faciliteiten van de sportclubs uitgebreied worden.*
- *Het is de intentie van SLGG om kinderen die lichamelijk of geestig gehandicapt zijn te ondersteunen daardoor SLGG sportclubs meefinanceert die zich om gehandicapte kinderen bemoeien.*

NT2-leerders zouden er in dit soort gevallen beter aan doen om hun zinnen in kleinere eenheden op te knippen. Uiteraard is dat makkelijker gezegd dan gedaan, want we hebben te maken met leerders die wel over de cognitieve capaciteiten beschikken om dit soort zinnen te maken. Het probleem is echter dat hun taalvaardigheid in de tweede taal daarvoor nog tekortschiet. Bovendien zijn ze vaak ook vanuit hun eigen (taal)achtergrond gewend om dit soort zinnen te maken. Dat geldt bijvoorbeeld zeker voor van huis uit Romaanstaligen, die uit een cultuur komen waarin lange, complexe zinnen over het algemeen hoger in aanzien staan dan in bijvoorbeeld de Angelsaksische traditie. Het verschil tussen de teksten van Umberto Eco en Thomas Rosenboom uit het begin van dit artikel illustreert dat.

Tot besluit
Aan het eind van deze bijdrage gekomen benadrukken we dat het in het hier gerapporteerde onderzoek om een betrekkelijk kleine, relatief hoog opgeleide groep ging op niveau A2-B1 die aan het schrijven van één soort taak is onderworpen. Het spreekt vanzelf dat deze gegevens moeten worden aangevuld met die van andere, meer en minder taalvaardige NT2-leerders die andere soorten taken krijgen voorgelegd. Maar de overeenkomsten met resultaten van onderzoek uit andere landen zijn veelbelovend en om die reden is het de moeite waard om hiernaar vervolgonderzoek te doen.

Literatuur

Biber, D. (2006). *University language. A corpus-based study of spoken and written registers.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Bulté, B. & A. Housen (2012). Defining and operationalising L2 complexity'. In A. Housen, F. Kuiken & I. Vedder (Eds.). *Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 21-46). Amsterdam: John Benjamins.

Housen, A. & F. Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics,* 30(4), 461-473.

Housen, A., F. Kuiken, F. & I. Vedder (Eds.) (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA.* Amsterdam: John Benjamins.

Hyland, K. (2009). *Academic discourse. English in a global context.* London: Continuum.

Land, J. (2009). *Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen.* Delft: Eburon.

Norris, J. & L. Ortega (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics,* 30(4), 555-578.

FEEDBACK OP GESCHREVEN TEKSTEN: WAT LEREN CURSISTEN ERVAN?

NEL DE JONG
Vrije Universiteit Amsterdam, Taalwetenschap

Introductie

Bedenk eens hoe je feedback zou geven op de grammatica in de tekst hieronder (Figuur 1). De tekst is geschreven door een hoger opgeleide cursist op niveau B1. De cursisten kregen de opdracht een e-mail te schrijven aan de dierenarts omdat ze morgen willen langskomen met een ijsvogel die ze in het bos gevonden hebben.

Beste meneer Willem,

Vanmiddag heb ik een ijsvogel in de bos gevonden. Ik zag wat aan de hand was met hem. Hij heeft zijn lange vleugels verloren en dus kon niet vliegen. Hij heeft ook een van zijn benen gewond. Ik bracht hem thuis mee. Het was al 18:00 uur toen we thuis kwamen. Ik wilde hem te eten dus gaf ik hem brood en water. Ik zet amoxicilline poeder op zijn been want ik weet niet wat ik moet doen. Het is zo een kleine dier. Mag ik hem morgen om 09:00 uur naar u brengen? Ik moet naar Groningen dus ik kan hem niet thuis blijven. Hij heeft hulp nodig. Ik hoop u heeft tijd voor hem.

Met vriendelijke groet,

Figuur 1: Voorbeeld van een tekst van een cursist op niveau B1.

Verbeter je alle fouten of streep je ze alleen aan? Streep je alleen bepaalde categorieën fouten aan? Of geef je juist samenvattende feedback onder de tekst? Misschien vond je het lastig om te bepalen welk soort feedback je zou geven omdat je eerst wilt weten wat de leerdoelen zijn, wat de achtergrond van de cursist is en of de cursist de tekst nog zal herschrijven of niet. Er zijn dus heel wat factoren waarmee

je als docent rekening moet houden als je feedback geeft. En omdat het geven van feedback veel tijd vergt, loont het de moeite om daar goed over na te denken.

Voor de onderwijspraktijk zijn deze factoren duidelijk van belang, maar ook theoretisch zijn ze interessant. Het gaat er niet alleen om welke typen feedback voor welke cursisten effectief zijn maar ook waarom: wat is de aard van de leeropbrengsten? Pas als dat duidelijk is, kan goed worden voorspeld wanneer feedback effectief is, zonder het eerst te moeten uitproberen. Er is vrij veel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van verschillende typen feedback (zie bijvoorbeeld Bitchener 2012 en Ferris 2010 voor een overzicht). En er is veel onderzoek gedaan naar leeropbrengsten van onderwijs aan tweedetaalleerders, zoals naar de verwerving van impliciete en expliciete kennis (zie bijvoorbeeld Norris & Ortega 2000, Sanz & Leow 2011). Maar er is nagenoeg geen onderzoek gedaan naar de aard van leeropbrengsten bij feedback. In dit hoofdstuk worden drie scriptie-onderzoeken beschreven die een tipje van de sluier oplichten.

Uit het voorbeeld wordt al duidelijk dat het hier niet gaat om feedback in het algemeen. Ten eerste gaat het om feedback op *geschreven* teksten. Anders dan bij feedback op gesproken taal geeft geschreven feedback de cursist de gelegenheid om de verbeteringen te bekijken of om bij aangestreepte fouten na te denken wat de fout was en wat de goede vorm zou zijn; bij gesproken taalgebruik is daar veel minder tijd voor en is de cursist misschien al weer vergeten wat hij of zij zelf precies gezegd had. Daarnaast gaat het hier om *correctieve* feedback, gericht op fouten en niet op wat goed gedaan wordt (wat ook belangrijk is, maar weer een heel ander effect heeft). Verder richten we ons hier op *grammatica* (zinsstructuur, woordvorming) omdat het daarbij gaat om generaliseerbare, talige kennis; dat is anders dan kennis van woordenschat (kennis van grotendeels losse elementen) en tekststructuur (geen talige kennis). Tot slot gaat het om *jongeren en volwassenen,* omdat zij een tweede taal op een andere manier leren dan jonge kinderen, onder andere doordat ze beter op expliciete wijze kunnen leren en al meer kennis en bewustzijn van taal hebben. Kortom, het gaat om geschreven correctieve feedback op grammaticale fouten van jongeren en volwassen NT2-cursisten.

Hieronder bespreken we eerst in meer detail welke typen correctieve feedback er zijn en welke leeropbrengsten daarvan verwacht zouden kunnen worden. Vervolgens beschrijven we drie scriptie-onderzoeken die zich elk op een ander deelaspect van feedback richten. Tot slot volgen de mogelijke conclusies uit deze onderzoeken en de vragen die er nog liggen.

Typen correctieve feedback

De verschillende varianten van correctieve feedback (CF) kunnen grofweg worden ingedeeld naar drie onderscheidende eigenschappen: direct of indirect, gefocust of niet-gefocust en wel of geen aanvullende informatie (zie Tabel 1). Het eerste onderscheid, tussen directe en indirecte CF, betreft het verbeteren van fouten. Worden fouten verbeterd, dan is sprake van directe CF. Bij indirecte CF worden de fouten niet verbeterd maar bijvoorbeeld wel aangestreept. In een andere variant van indirecte CF worden individuele fouten niet aangestreept maar worden foutenaantallen in de marges of onderaan de tekst genoemd. Het is dan aan de cursist om te bepalen waar die fouten precies zaten. Dit laat meteen zien waar het verschil ligt tussen deze twee subtypen als het gaat om wat de cursist ermee doet. Bij indirecte CF moeten cursisten zelf nadenken over de fout en de verbeteringen, waardoor ze meer met de grammaticale regel bezig zijn die dan misschien beter beklijft. Maar de cursisten moeten de regel dan wel kennen of op z'n minst kunnen opzoeken. Als dat niet het geval is, lijkt directe CF beter op z'n plaats.

Tabel 1: Voorbeelden van typen correctieve feedback.

Typen correctieve feedback		Tekst met foutmarkering	Aanvullende codes of opmerkingen
indirect	geen aanvullende informatie	Ik ga gisteren naar huis	
	code	Ik ga gisteren naar huis	werkwoordstijd
direct	geen aanvullende informatie	*ging* Ik ga gisteren naar huis	
	metalinguïstische uitleg	*ging* Ik ga gisteren naar huis	Omdat je vertelt wat je gisteren deed, heb je hier de verleden tijd nodig.

Het tweede onderscheid gaat om de selectie van de aan te duiden fouten. Als alle fouten worden aangestreept, spreekt men van niet-gefocuste CF. Daarentegen wordt bij gefocuste CF een selectie gemaakt van één of enkele typen fouten. Welke typen fouten dat zijn, hangt natuurlijk af van de leerdoelen van de cursus en/of de behoeften van de cursist in kwestie. Het voordeel van gefocuste CF is dat de

cursisten hun aandacht niet hoeven te verdelen over veel verschillende typen fouten. Ze kunnen zich helemaal richten op de uitbreiding of verfijning van kennis van de betreffende grammaticale regels. Een nadeel van gefocuste CF is dat cursisten het idee kunnen hebben dat er verder geen fouten in de tekst zaten en daarmee hun eigen taalniveau overschatten.

Tot slot is er de keuze om informatie aan de aangestreepte fouten of correcties toe te voegen. Dit kan op verschillende manieren. Bij indirecte CF wordt vaak gewerkt met codes om het type fout aan te geven, zoals "lidw" voor lidwoordfouten en "ww" voor werkwoordsfouten. Als bezwaar wordt vaak aangedragen dat de codes moeilijk te begrijpen zijn, maar ze kunnen natuurlijk ook uitgeschreven worden ("lidwoord", "werkwoord") en er kan een 'legenda' worden toegevoegd. De codes zouden de cursisten helpen om de fout te identificeren, terwijl ze alsnog zelf de precieze fout moeten vaststellen en verbeteren. Bij directe CF wordt vaak gewerkt met meta-linguïstische uitleg, een korte uitleg van de grammaticale regel die geschonden is. Dit helpt cursisten te begrijpen waarom de vorm fout was.

Leeropbrengsten: expliciete en impliciete kennis

Om het effect van feedback beter te begrijpen is het nodig te weten welke leeropbrengsten verwacht kunnen worden, bijvoorbeeld of de geleerde kennis met name impliciet of expliciet is. Van impliciete grammaticakennis is sprake als iemand de grammaticale vorm wel correct verwerkt en toepast maar de achterliggende regel niet onder woorden kan brengen. Dit soort kennis is goed te zien bij moedertaalsprekers. Vraag willekeurige voorbijgangers maar wat grammaticaal correct is: *een groot huis* of *een grote huis*. Ongetwijfeld weten ze het correcte antwoord. Maar het is veel onwaarschijnlijker dat ze ook kunnen uitleggen waarom die *-e* na *groot* er in dit geval niet mag staan. Dit getuigt van impliciete, dus onbewuste, talige kennis. Tweedetaalleerders, en met name de hoger opgeleiden onder hen, hebben meestal veel expliciete kennis over de taal: kennis waarvan ze zich bewust zijn dat ze die hebben en die ze onder woorden kunnen brengen. Een cursist op niveau B1 kan waarschijnlijk de regel voor de adjectief *–e* hierboven wel uitleggen; expliciete kennis dus. Maar in praktijk zal hij die *–e* niet altijd op de juiste plaats gebruiken; impliciete kennis van deze uitgang ontbreekt. Waar expliciete kennis vaak onthouden wordt als een regel ("de regelmatige verleden tijd maak je met *–te* of *–de*") of een rijtje ("ik loop, jij loopt, hij loopt, wij lopen"), is impliciete kennis van heel andere aard; bij impliciete kennis gaat het om netwerken van verbindingen, bijvoorbeeld tussen woorden onderling of tussen

naamwoorden en hun geslacht, en de relatieve sterkte van die verbindingen [1] (zie bijvoorbeeld Ellis 2005).

Het onderscheid tussen impliciete en expliciete kennis heeft zoals gezegd te maken met het bewustzijn van de leerder. Op basis van expliciete (bewuste) kennis kan de leerder bewust beredeneren welke vorm correct is. Het nadeel is echter dat dat beredeneren tijd en geheugencapaciteit kost en die zijn niet altijd beschikbaar. Het hoogst haalbare doel van tweedetaalverwerving lijkt daarom impliciete kennis te zijn, zoals een moedertaalspreker die ook heeft. Op die impliciete kennis richten veel taalonderwijsprincipes en werkvormen zich, zoals Focus on Form (Kuiken 2010) en smalle-contextoefeningen (van de Craats 2010). Het lijkt echter het geval dat correctieve, geschreven feedback zich met name richt op het uitbreiden en verfijnen van *expliciete* kennis. De cursist heeft immers de tijd om na te denken. Indirecte feedback en meta-linguïstische uitleg stimuleren dit nog meer. Daarentegen lijkt het minder voor de hand te liggen dat CF ook rechtstreeks leidt tot impliciete kennis.

Indirecte correctieve feedback met meta-linguïstische uitleg

Twee van de onderzoeken hieronder richten zich op indirecte CF met meta-linguïstische uitleg. Om ze goed te kunnen begrijpen, is het noodzakelijk eerst in te gaan op wat hier al over bekend is.

Indirecte correctieve feedback

Indirecte CF, waarbij de fout alleen wordt aangestreept maar niet verbeterd, lijkt de verwerving van expliciete kennis goed te kunnen stimuleren. Het dwingt cursisten immers na te denken over hun fout en over de grammaticale regel, zeker als ze ook proberen de fout te verbeteren. Hiervoor moeten ze hun bestaande, mogelijk slechts onvolledige, kennis inzetten. Doordat de regel op een dieper niveau wordt verwerkt, is te verwachten dat de kennis ook beter zal beklijven. Die bestaande kennis is uiteraard wel een voorwaarde voor een positief effect van indirecte CF.

Het effect van indirecte CF op foutenaantallen in nieuwe teksten is recent onderzocht door Van Beuningen (2011) en Bitchener en Knoch (2010). Zij toonden aan dat leerders na indirecte CF aanvankelijk minder fouten maakten; dit effect bleek echter niet bestendig, terwijl dat voor directe CF wel het geval was. Van Beuningen liet middelbare scholieren (vmbo-t en havo) hun tekst herschrijven op basis van directe of indirecte feedback op grammaticale en niet-grammaticale fouten. Daarna telde ze de fouten die deze leerlingen een week later maakten in een nieuwe

tekst. Die vergeleek ze met de foutenaantallen van leerlingen die herschreven zonder CF en van leerlingen die niet hadden verbeterd maar een nieuwe schrijfopdracht hadden gedaan. Zowel in haar eerste als tweede studie bleek dat CF effectiever was dan een extra schrijf-opdracht of verbeteren zonder feedback. Ook maakte de groep die directe CF had gekregen minder fouten op de natoets dan de groep die alleen extra geoefend had met schrijven. Dit verschil was er na een maand nog steeds. Tot slot is belangrijk dat er geen verschil bleek tussen de effectiviteit van directe en indirecte CF.

In tegenstelling tot Van Beuningen onderzochten Bitchener en Knoch (2010) gefocuste CF. Zij gaven studenten die Engels als tweede taal leerden feedback op het gebruik van bepaalde en onbepaalde lidwoorden. De deelnemende studenten werden over vier groepen verdeeld die verschillende typen CF kregen: (1) directe CF met geschreven meta-linguïstische uitleg; (2) directe CF met geschreven meta-linguïstische uitleg en een klassikale mondelinge toelichting; (3) indirecte CF (zonder codes); en (4) geen CF (controlegroep). De groepen die directe of indirecte CF kregen (met of zonder mondelinge toelichting) maakten direct na afloop van de CF minder fouten in een nieuwe tekst dan de controlegroep. Alleen voor de groep die indirecte CF had gekregen, was dit verschil na tien weken verdwenen. Directe CF lijkt dus effectiever dan indirecte CF, maar vooral op de langere termijn. Het is echter belangrijk op te merken dat er nog een andere mogelijke verklaring voor het voordeel van de directe CF-groepen is. Zij ontvingen namelijk ook nog meta-linguïstische uitleg, die de indirecte CF-groep niet kreeg.[2] De groepen verschilden dus niet alleen in type CF maar ook in uitleg. Verder hoefden de studenten alleen de CF te bekijken maar de tekst niet te herschrijven. Daarmee is het effect van de indirecte CF wellicht teniet gedaan. Hoewel de effectiviteit van directe CF dus lijkt aangetoond, staat niet onomstotelijk vast dat die groter is dan van indirecte CF.

Hoewel op voorhand leek dat indirecte CF een beter middel was om cursisten bewust te maken van hun fouten dan directe CF, is dat in de bovenstaande onderzoeken niet aangetoond. Van Beuningen vond in directe vergelijkingen geen verschil in foutenaantallen tussen directe en indirecte CF. En de verschillen die Bitchener en Knoch gevonden hebben, zouden ook door meta-linguïstische uitleg veroorzaakt kunnen zijn geweest. Daarnaast hebben de onderzoekers alleen foutenaantallen in nieuwe teksten bekeken, maar niet vastgesteld of de proefpersonen over expliciete dan wel impliciete kennis beschikten. Zoals gezegd is juist de voorkennis van grammatica voorwaarde voor het succes van indirecte CF.

Meta-linguïstische uitleg
Het ligt voor de hand dat meta-linguïstische uitleg bijdraagt aan het uitbreiden van expliciete regelkennis; het stimuleert immers expliciet leren. Bitchener en Knoch (2010) hebben dit onderzocht in het eerdergenoemde onderzoek en in een vergelijkbaar onderzoek uit 2008. In beide gevallen vonden ze geen verschil in de afname van fouten tussen enerzijds de groep die geen meta-linguïstische uitleg had ontvangen en anderzijds de groepen die schriftelijke dan wel schriftelijke en mondelinge uitleg hadden gekregen. Ook na tien weken was er nog geen verschil. Belangrijk is wel dat het hier ging om meta-linguïstische uitleg bij directe CF en niet bij indirecte CF, zoals in de onderzoeken hieronder. Bij directe CF wordt de correcte vorm al gegeven, waardoor de cursisten hun fouten niet zelf meer hoeven te verbeteren. Juist bij dat verbeteren zou meta-linguïstische uitleg van nut kunnen zijn.

Andere onderzoeken vonden wel een effect van meta-linguïstische uitleg, zoals dat van Sheen (2007). Haar onderzoek is vergelijkbaar met dan van Bitchener en Knoch omdat het ook leerders van het Engels als tweede taal betrof en om lidwoorden ging. Het verschil kan liggen in de manier waarop de meta-linguïstische uitleg gegeven werd. Bij Bitchener en Knoch was dit hetzelfde voor alle cursisten; bij Sheen leek het meer toegespitst te zijn op de precieze fout die de cursist gemaakt had.

Indirecte CF: de rol van expliciete kennis en meta-linguïstische uitleg
In het eerste onderzoek dat we hier bespreken, onderzocht Mirjam Boon de rol van de expliciete kennis en meta-linguïstische uitleg in het effect van indirecte CF. De eerste vraag was of meta-linguïstische uitleg hielp bij het verbeteren van de aangestreepte fouten. Een van de bezwaren tegen indirecte feedback is namelijk dat cursisten mogelijk niet in staat zijn te bepalen wat de fout precies is en wat de juiste vorm is. Meta-linguïstische uitleg zou daarbij kunnen helpen. De tweede vraag was of indirecte CF tot uitbreiding van expliciete kennis leidt en of meta-linguïstische uitleg daar verder aan bijdraagt.

De deelnemers aan het onderzoek, twintig hoger opgeleide NT2-cursisten (gemiddeld 31 jaar) op ongeveer niveau B1, schreven vier keer een tekst van 100 tot 150 woorden. Deze opdrachten waren onderdeel van de cursus waaraan ze deelnamen en sloten aan op het thema waaraan ze op dat moment aan het werk waren. Bij elke opdracht kregen ze indirecte CF op woordvolgordefouten en fouten in de voltooide tijd (zie Figuur 2) en herschreven ze de zinnen waarin de fouten zaten. Eén groep kreeg daarbij meta-linguïstische uitleg, de andere groep niet. Aan het begin en het eind van het onderzoek maakten alle cursisten een expliciete-kennistest, waarin ze grammaticale fouten moesten verbeteren en toelichten. In de bespreking hieronder beperken we ons tot de

resultaten met betrekking tot woordvolgorde; in de voltooide tijd werden namelijk te weinig fouten gemaakt om betrouwbare analyses te kunnen doen.

Bovendien, ik wil graag met dit vogel naar jouw kantoor komen maar het was niet mogelijk.

Na *bovendien* komt er inversie in de hoofdzin. Kijk dus goed naar de woordvolgorde van de onderstreepte woorden.

Figuur 2: Voorbeeld van indirecte CF met expliciete grammatica-uitleg uit het onderzoek van Boon.

Allereerst is onderzocht of meta-linguïstische uitleg helpt bij het verbeteren van fouten. Beide groepen bleken hun fouten te kunnen verbeteren: de groep met meta-linguïstische uitleg verbeterde gemiddeld 85% van hun fouten correct en de groep zonder uitleg 70%, maar dit verschil was statistisch niet significant. Met of zonder meta-linguïstische uitleg blijkt indirecte CF cursisten dus te kunnen helpen hun fouten in woordvolgorde te verbeteren.

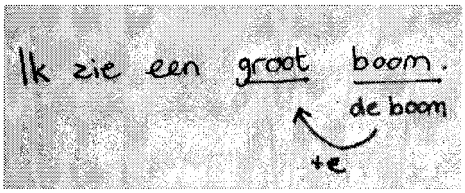
Vervolgens is onderzocht of indirecte CF leidt tot uitbreiding van expliciete grammaticale kennis en of ook meta-linguïstische uitleg daaraan bijdraagt. Hiervoor werden de antwoorden op de explicietekennistest ingedeeld in 'geen kennis', 'gedeeltelijke kennis' of 'precieze kennis', afhankelijk van de volledigheid van de beschrijvingen die de cursisten gaven van de betreffende regels voor woordvolgorde. In beide groepen is een duidelijke verschuiving zichtbaar: op de natoets was in minder antwoorden 'geen kennis' te zien en in meer antwoorden 'precieze kennis' (zie Tabel 2). Er is echter geen duidelijk verschil waarneembaar tussen de twee groepen. Ook hier blijkt indirecte CF dus effectief: cursisten kunnen hun expliciete kennis ermee vergroten, of de CF nu met of zonder meta-linguïstische uitleg gegeven wordt.

Tabel 2: Percentage antwoorden per kennisniveau op voor- en natoets van expliciete kennis.

		Aantal cursisten	Geen kennis	Gedeeltelijke kennis	Precieze kennis
Indirecte CF zonder uitleg	**Voor**	7	29%	29%	43%
	Na		10%	29%	62%
Indirecte CF met uitleg	**Voor**	8	42%	21%	38%
	Na		21%	29%	50%

Indirecte CF: de adjectief –e en fonologische adaptatie
Het tweede onderzoek naar het effect van indirecte CF is van Marloes Alblas. Zij heeft zich gericht op een grammaticale vorm die in weinig andere onderzoeken is gebruikt, namelijk de verbuiging van het adjectief, zoals in *een mooi huis* en *een mooie tuin*. Niet alleen is deze vorm weinig opvallend, hij draagt ook geen betekenis. Daardoor is de *–e* (en met name de afwezigheid daarvan bij onbepaalde onzijdige naamwoorden) moeilijk te verwerven. De vraag was allereerst of leerlingen minder fouten met deze *–e* zouden maken als ze indirecte feedback zouden krijgen. De tweede vraag was of de foutenafname groter zou zijn bij woorden waarin de aanwezigheid van de *–e* iets meer opviel. Bij sommige bijvoeglijke naamwoorden verandert namelijk de klank van de laatste medeklinker als de *–e* wordt weggelaten: de /d/ in *het oude huis* klinkt als /t/ in *een oud huis*. Over deze aanpassing (ook *fonologische adaptatie* genoemd) werd de leerlingen in dit onderzoek niets verteld.

Deelnemers aan het onderzoek waren vijfentwintig leerlingen van een Internationale Schakelklas met een gemiddelde leeftijd van 14,8 jaar en ongeveer niveau A2. In de voor- en natoets beschreven de leerlingen wat zij zagen op een plaatje waarop veel personen en voorwerpen waren afgebeeld. Hiervoor vulden zij de zin "Ik zie een ..." aan met behulp van een lijstje zelfstandige naamwoorden (met bepaald lidwoord) en een lijstje bijvoeglijke naamwoorden. De helft van de zelfstandige naamwoorden waren *de*-woorden en de andere helft *het*-woorden. De helft van de bijvoeglijke naamwoorden liet fonologische adaptatie zien. De oefentaken, waarop feedback gegeven werd, waren verschillende invul- en aanvuloefeningen. Ook hierin waren de zelfstandig en bijvoeglijk naamwoorden gelijkelijk verdeeld over respectievelijk de geslachten en de aanwezigheid van fonologische adaptatie. Negentien leerlingen kregen op hun oefeningen indirecte CF met meta-linguïstische uitleg (zie Figuur 3); de overige zes deden de oefeningen wel maar kregen geen feedback. Zodoende kon het effect van CF met uitleg worden vastgesteld. Door afwezigheid bij een of meer van de oefen- of testsessies was de verdeling van leerlingen over de twee groepen helaas ongelijk.



Figuur 3: Voorbeeld van indirecte CF met expliciete grammatica-uitleg uit het onderzoek van Alblas.[3]

Het gemiddelde aantal fouten in de adjectief *–e* bleek af te nemen voor de groep die CF kreeg, terwijl het voor de controlegroep nagenoeg gelijk bleef (zie Tabel 3). Deze interactie was significant. Ook bleek de controlegroep significant meer fouten te maken in de adjectieven met fonologische adaptatie dan de CF-groep, zowel op de voortoets als de natoets. De belangrijkste bevinding was echter dat er geen interactie was tussen meetmoment en fonologische adaptatie: de foutenafname voor adjectieven met en zonder adaptatie was dus vergelijkbaar.

Interessant is dat in een parallel onderzoek met 77 vwo3-leerlingen en het Frans als vreemde taal wel een dergelijke interactie gevonden werd: hier daalden de foutscores meer voor woorden met fonologische adaptatie (*grand-grande*) dan zonder (*bleu-bleue*). Het verschil in bevindingen tussen het NT2-onderzoek en het Frans-onderzoek zou kunnen liggen in de complexiteit van de adjectief-uitgangen. In het Frans hangt de aanwezigheid van de *–e* namelijk alleen af van het geslacht van het naamwoord, terwijl in het Nederlands ook de bepaaldheid van de naamwoordgroep een rol speelt. Omdat complexe regels later worden verworven dan minder complexe regels, waren de leerlingen wellicht nog niet toe aan deze uitgang. Daarnaast kunnen schooltype en moedertaal invloed gehad hebben.

Of de leerlingen impliciete of expliciete kennis hebben verworven, is uit dit onderzoek niet direct af te leiden. De invloed van fonologische adaptatie is echter wel een aanwijzing dat de leerlingen in de CF-groep in hun schrijfopdracht meer gebruik hebben gemaakt van "wat goed klinkt" dan de leerlingen in de groep zonder CF. Dit doet vermoeden dat de CF-groep gebruik heeft gemaakt van impliciete kennis. Het hebben van expliciete kennis over fonologische adaptatie zou namelijk niet bijdragen aan het correct spellen van de adjectieven.

Tabel 3: Gemiddelden en standaarddeviaties van foutenaantallen op de voor- en natoets van de groepen met en zonder directe CF.

	Directe CF			Controlegroep		
	n	**gem.**	**st.dev.**	**n**	**gem.**	**st.dev.**
Voortoets	19	8,11	2,28	6	8,83	0,98
met FA		3,84	1,80		5,67	1,51
zonder FA		4,32	1,80		3,17	0,57
Natoets	19	3,21	4,13	6	8,00	1,27
met FA		1,63	2,14		4,50	1,38
zonder FA		1,58	2,22		3,50	0,83

De onderzoeken van Boon en Alblas hebben laten zien dat gefocuste indirecte CF wel degelijk effectief kan zijn, zowel in het verminderen van foutenaantallen in nieuwe teksten als in het uitbreiden van expliciete kennis.

Directe correctieve feedback

Het derde onderzoek betreft het effect van directe CF. De effectiviteit daarvan zou er met name in liggen dat de cursisten, in tegenstelling tot bij indirecte CF, de juiste vorm krijgen aangeboden. Dit voorkomt onduidelijkheid over de aard van de fout, vooral bij complexe regels. Als cursisten zelf de juiste vorm niet kunnen afleiden, kan het aanbieden van de juiste vorm onzekerheid en nieuwe fouten voorkomen. Directe CF lijkt daarom met name van belang voor grammaticale vormen en structuren die de cursisten nog niet goed kennen.

Hoewel uit verschillende onderzoeken bleek dat directe CF het aantal fouten op nieuwe schrijftaken kan verminderen, is er nog weinig bekend over de vraag voor welke typen grammaticale vormen en structuren het met name effectief is. Van Beuningen heeft hiervoor de fouten geanalyseerd van enkele leerlingen uit haar onderzoek. Het bleek dat fouten in uitzonderingen (bijvoorbeeld *blader* in plaats van *bladeren*) niet verdwenen bij een leerling die indirecte CF had ontvangen maar wel bij een leerling die directe CF had ontvangen. Ze concludeerde dat indirecte CF met name effectief is voor fouten die regels schenden, maar dat directe CF nodig is voor andere fouten, zoals uitzonderingen en fouten op woordniveau. Ook is het mogelijk dat de opvallendheid (*-n* valt minder op dan *-eren*) en het taalkundige niveau (morfologisch, syntactisch) een rol spelen, maar dat is nog niet onderzocht. Veel onderzoeken betroffen namelijk slechts één vorm (zoals dat van Bitchener en Knoch) of waren niet opgezet om verschillende typen fouten te vergelijken (Van Beuningen).

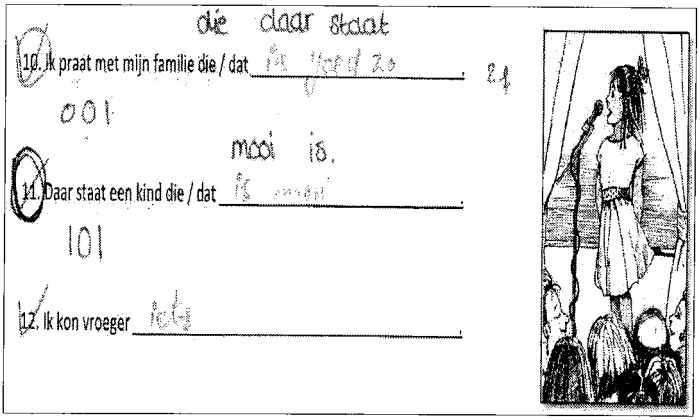
Directe CF: de rol van opmerken en grammaticale vorm
Het onderzoek naar directe CF dat we nu bespreken is dat van Charlotte Amesz. Zij richtte zich op de vraag of het geven van de juiste vorm in directe CF kan leiden tot het opmerken van die vorm, ook wel *noticing* genoemd. Noticing is volgens onder andere Schmidt (2001) namelijk het startpunt van verwerving: pas als een leerder zich bewust wordt van een vorm, al is het op een laag niveau, kan die vorm onderdeel worden van zijn of haar taalkennis. Leerders hoeven zich hiervoor niet noodzakelijk bewust te zijn van de achterliggende regel; het gaat erom dat ze de vorm (bijvoorbeeld een vervoegd werkwoord) hebben gehoord of gezien

en er even bij stilgestaan hebben, hoe kort en oppervlakkig ook. Op dit lage niveau van bewustzijn zou opmerken kunnen leiden tot impliciete kennis. Op hogere niveaus van bewustzijn, waar de leerder de regel begrijpt en wellicht zelfs kan verwoorden, zal vooral expliciete kennis verworven worden.

Een manier waarmee dit opmerken bij leerders kan worden gestimuleerd is de versterking van het taalaanbod, in het Engels *input enhancement* (IE) genoemd. Bijvoorbeeld vetgedrukte of onderstreepte woorden blijken te worden opgemerkt: White e.a. (1991) hebben dit laten zien voor vraagzinnen en Winke (2013) voor passieve werkwoordsvormen. Om vast te stellen of indirecte CF tot opmerken kan leiden, is in dit onderzoek gekozen om CF te vergelijken met IE, waarvan aan te nemen is dat het inderdaad tot noticing leidt. Omdat verwerving door noticing op een laag niveau van bewustzijn plaatsvindt, is er veel herhaling nodig voordat verwerving vastgesteld kan worden. Daarom is er hier voor gekozen om alleen te onderzoeken of noticing plaatsvond, en niet om vast te stellen of er ook van daadwerkelijke verwerving sprake was.

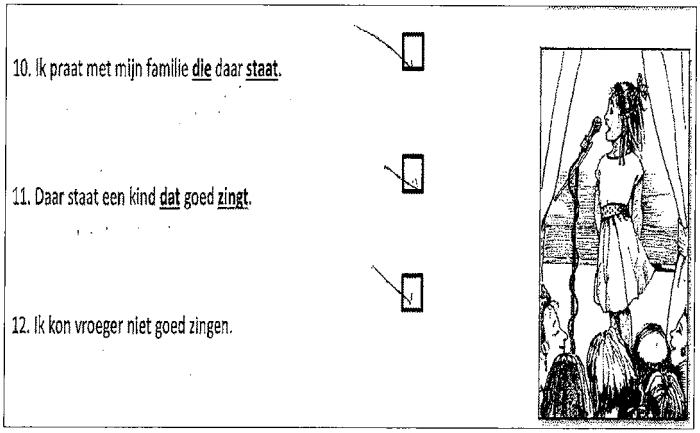
De deelnemers aan dit onderzoek, vierentwintig midden- tot hoogopgeleide NT2-cursisten rond niveau A2 (gemiddeld 30 jaar oud), deden een schrijftaak waarbij ze twintig zinnen aanvulden. Met tien van die zinnen werden betrekkelijke bijzinnen uitgelokt, waarvoor de cursisten moesten kiezen tussen *die* en *dat* als betrekkelijk voornaamwoord. Ook moesten ze het werkwoord juist vervoegen. De overige tien zinnen dienden als opvulling zodat de deelnemers niet meteen zouden merken om welke grammatica het ging. De vormen en structuren die onderzocht werden waren (1) de overeenkomst in getal tussen het onderwerp en het werkwoord, (2) de woordvolgorde in de betrekkelijke bijzin en (3) de overeenkomst in geslacht van het betrekkelijk voornaamwoord en het antecedent. De laatste twee waren nog niet aan bod gekomen in de lessen, dat zou in de week na afloop van het onderzoek gebeuren.

Tien cursisten kregen directe feedback, waarbij de juiste vorm boven de fout geschreven werd (de CF-groep; zie Figuur 4).


die daar staat
10. Ik praat met mijn familie die / dat _____.
001
mooi is.
11. Daar staat een kind die / dat _____.
101
12. Ik kon vroeger _____.

Figuur 4: Voorbeeld van directe CF uit het onderzoek van Amesz.

De overige 14 cursisten (de IE-groep) kregen een antwoordblad met voorbeeldzinnen waarin de doelvormen vetgedrukt en onderstreept waren (zie Figuur 5); hun eigen antwoorden kregen ze daarna niet meer te zien.


10. Ik praat met mijn familie **die** daar **staat**.

11. Daar staat een kind **dat** goed **zingt**.

12. Ik kon vroeger niet goed zingen.

Figuur 5: Voorbeeld van input enhancement uit het onderzoek van Amesz.

Meteen na het bekijken van de feedback of voorbeeldzinnen maakten de cursisten een nieuwe opdracht met aanvulzinnen, vergelijkbaar met de eerste schrijfopdracht. De verwachting was dat cursisten die de doelvormen opgemerkt hadden, minder fouten op de tweede toets zouden maken dan op de eerste. Dit bleek inderdaad het geval, maar alleen voor de woordvolgorde in de bijzin en evenveel in beide groepen (zie Tabel 4).

Tabel 4: Gemiddelden en standaarddeviaties van foutenaantallen op de eerste en tweede schrijfopdracht van de groepen met directe correctieve feedback (CF) en input enhancement (IE).

			Schrijfopdracht 1		Schrijfopdracht 2	
	Groep	n	Gem.	St.dev.	Gem.	St.dev.
Congruentie van het werkwoord	CF	10	4,4	2,8	4,6	3,0
	IE	14	5,5	2,0	5,1	2,2
Woordvolgorde	CF	10	6,6	3,7	5,6	4,1
	IE	14	7,9	1,9	6,6	2,1
Betrekkelijk voornaamwoord	CF	10	4,0	3,0	2,6	3,0
	IE	14	4,6	2,4	4,8	3,4

De cursisten in beide groepen lijken de woordvolgorde dus in ongeveer gelijke mate te hebben opgemerkt. Dat dit alleen de woordvolgorde betrof is opvallend. Het kan te maken hebben met het taalkundige niveau (zinsstructuur; de andere twee vormen betroffen inflecties) of met de moeilijkheidsgraad (de hoge foutenaantallen voor woordvolgorde in vergelijking met de andere twee doelvormen).

Conclusie en discussie

Correctieve feedback blijkt uit de besproken onderzoeken tot expliciete, en misschien zelfs tot impliciete kennis te kunnen leiden. Mirjam Boon heeft laten zien dat meta-linguïstische uitleg bij indirecte CF cursisten helpt bij het verbeteren van hun fouten en het uitbreiden van hun expliciete kennis. Ook Marloes Alblas heeft aangetoond dat indirecte CF effectiever was dan schrijfoefeningen zonder CF. Een effect van woordvorm - fonologische adaptatie - vond ze alleen in het deelonderzoek met het Frans als vreemde taal, wat een aanwijzing zou kunnen zijn dat indirecte CF het gebruik van impliciete kennis kan stimuleren. Tot slot heeft Charlotte Amesz aanwijzingen gevonden dat directe CF het opmerken van de juiste vormen kan bevorderen, wat het startpunt is voor impliciet leren.

Ook blijkt dat correctieve feedback effectief kan zijn voor heel verschillende grammaticale vormen en structuren, namelijk woordvolgorde (Boon en Amesz) en de adjectief *–e* (Alblas). Dit is een aanvulling op bestaand onderzoek, dat vaak is uitgevoerd met bepaalde en onbepaalde lidwoorden of werkwoordvervoegingen in het Engels als tweede taal. Daarentegen bleek CF niet effectief voor bijvoorbeeld congruentie van het werkwoord en de keuze van het betrekkelijk voornaamwoord. Verder onderzoek zal moeten aantonen waarom dat zo

was: lag het aan de grammaticale regel of bijvoorbeeld aan het niveau van de cursisten of het type CF?

Twee kanttekeningen bij de onderzoeken zijn op zijn plaats. Allereerst waren de aantallen proefpersonen klein, wat voor scriptie-onderzoeken soms onvermijdelijk is, maar wat de statistische analyses minder betrouwbaar maakt. Met name als verschillen niet significant zijn, kan niet zonder meer geconcludeerd worden dat er geen verschillen waren; die konden misschien alleen niet worden aangetoond. Ondanks de kleine aantallen zijn er wel significante verschillen gevonden, waardoor toch geconcludeerd kan worden dat CF in deze gevallen effect had.

Een tweede kanttekening is het ontbreken van vergelijkings- of controlegroepen. Hiervoor is vaak bewust gekozen omdat het moeilijk is voldoende cursisten (en docenten) te werven en hun schrijftaken van feedback te voorzien. Het zou bijvoorbeeld interessant zijn geweest als in de onderzoeken een directe vergelijking tussen directe en indirecte CF gemaakt had kunnen worden. Bij het noticing-onderzoek was een controlegroep of een extra voormeting nodig om de foutenafname toe te kunnen schrijven aan CF en IE; nu moeten we maar aannemen dat de eerste en tweede schrijftaak inderdaad volledig van vergelijkbare moeilijkheid waren (waar de onderzoeker wel al het mogelijke aan gedaan heeft) en dat de cursisten tussen de twee meetmomenten weinig of niets over woordvolgorde geleerd hebben.

Voor het onderwijs betekenen deze onderzoeken een nieuwe bevestiging dat CF effectief is en voor verschillende grammaticale vormen en structuren nuttig kan zijn. Als het doel is de cursisten hun expliciete kennis van grammatica te laten uitbreiden of verfijnen, is meta-linguïstische uitleg bij de fouten een goed middel. Als het doel impliciete kennis is, lijkt met name directe CF effectief, omdat dat de cursist de kans geeft de juist vorm op te merken. Wat precies de rol is van de voorkennis van de cursisten is nog niet duidelijk. Ook moet nog verder onderzocht worden of CF echt tot impliciete kennis kan leiden; dat het tot expliciete kennis kan leiden, is vrijwel zeker.

Noten

1. Dit is volgens *usage-based* theorieën over taalverwerving.
2. In het onderzoek van Bitchener en Knoch (2008) werd geen verschil gevonden in correctheid tussen directe CF met en zonder meta-linguïstische uitleg, maar daarin was geen indirecte-CF-groep opgenomen.
3. In deze feedback wordt "+e" opgevat als onderdeel van de uitleg, niet als verbetering van de incorrecte vorm "groot".

Literatuur

Alblas, M. L. (2014). *Correctieve feedback en T2-verwerving van adjectivale flexie in het Nederlands en Frans.* Masterscriptie, Vrije Universiteit Amsterdam.

Amesz, C.J.M. (2014). *Feedback op schrijfopdrachten: welk taalleerproces volgt? Onderzoek naar het effect van directe correctieve feedback op het taalleerproces noticing.* Masterscriptie, Vrije Universiteit Amsterdam.

Bitchener, J. (2012). A reflection on 'the language learning potential' of written CF. *Journal of Second Language Writing,* 21, 348-363.

Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research,* 12, 409-431.

Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing,* 19, 207-217.

Boon, M. (in voorbereiding). *Het effect van twee typen indirecte correctieve feedback en expliciete grammaticakennis op het verbeteren van grammaticale fouten.* Masterscriptie, Vrije Universiteit Amsterdam.

Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition,* 27(2), 305-352.

Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and pedagogical implications. *Studies in Second Language Acquisition,* 32, 181-201.

Kuiken, F. (2010). Grammatica. In B. Bossers, F. Kuiken & A. Vermeer (red.). *Handboek Nederlands als Tweede Taal in het Volwassenenonderwijs* (pp. 208-239). Bussum: Coutinho.

Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning,* 50(3), 417-528.

Sanz, C. & Leow, R. P. (2011). *Implicit and Explicit Language Learning: Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism.* Washington, DC: Georgetown University Press.

Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.

Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly,* 41(2), 255-283.

Van Beuningen, C. G. (2011). *The effectiveness of comprehensive corrective feedback in second language writing.* Dissertatie, Universiteit van Amsterdam.

Van de Craats, I. (2010). Het belang van een smalle context. In B. Bossers (red.). *Vakwerk 6* (pp. 37-59). Amsterdam: BVNT2.

White, L., Spada, N., Lightbown, P. M. & Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics,* 12(4), 416-432.

Winke, P. M. (2013). The effects of input enhancement on grammar learning and comprehension. A modified replication of Lee (2007) with eye-movement data. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(2), 323-352.

SUCCESFACTOREN VOOR PROGRAMMA'S TAAL, OUDERBETROKKENHEID EN PARTICIPATIE

YOLANDE TIMMAN
ITTA / Expertisecentrum TOP[1]

Inleiding

In onderwijsland is het een bekend gegeven: er zijn grote verschillen in de schoolprestaties van kinderen. Een belangrijke oorzaak van die variatie ligt in het sociaal milieu waarin een kind opgroeit, met name het educatieve thuismilieu en de daarmee verbonden ouderbetrokkenheid. De ontwikkelingsmogelijkheden die ouders hun kinderen kunnen bieden, hangen samen met hun eigen cognitieve ontwikkeling en hun opleidingsniveau. Kinderen van hoogopgeleide ouders krijgen doorgaans van huis uit veel stimulans om te leren en te lezen, of dat nu in het Nederlands is of in een andere taal. De alledaagse interactie in die gezinnen is stimulerend en verdiepend, en hun interactiewijze sluit aan op die van het onderwijs. Ze weten bovendien de weg in het schoolsysteem. Op basis van dit alles kunnen zij functioneren als educatief partner van de school. Bij laagopgeleide en laaggeletterde ouders is de interactie vaak meer concreet, directief en beschrijvend. Er wordt minder gedaan aan voorlezen en andere educatieve activiteiten. Ook sluit het taalgebruik minder aan op dat van de school. Met andere woorden, er gaapt een kloof tussen school- en thuismilieu (o.a. Meijnen 2003, Mesman 2011, Leseman 2007). Het is voor deze ouders moeilijk om als educatief partner van de school te functioneren.

Om deze cirkel van laaggeletterdheid te doorbreken wordt gezocht naar een verbinding tussen het onderwijs, de activiteiten thuis en de (taal) ontwikkeling van ouders. In beleid en onderwijs verwacht men bij de aanpak van achterstanden veel van activiteiten op het gebied van taal, ouderbetrokkenheid en participatie (TOP) oftewel de *family literacy*. Er zijn in de loop der jaren dan ook veel projecten en trajecten opgezet in de voor- en vroegschoolse educatie en in het primair onderwijs (en in mindere mate in het voortgezet onderwijs) om de ouderbetrokkenheid te verhogen en de ouders in staat te stellen te functioneren als educatief partner van de school.

De cruciale vraag is wat het rendement van deze interventies is. Leiden ze daadwerkelijk tot de gewenste effecten? Nu is er veel bekend over wat gunstig is voor de ontwikkeling van kinderen: steunen, sturen,

het hebben van hoge maar reële verwachtingen en het bieden van een rijke leef- en leeromgeving voor informeel leren. Er is echter veel minder bekend over de vraag hoe ouders die zelf van huis uit geen rijk educatief milieu bieden, ertoe gebracht kunnen worden om dit wel te doen en hoe daar in TOP-programma's aan gewerkt kan worden. Onze vraag is daarom: welke aanpak heeft daadwerkelijk effect op de ouderbetrokkenheid zelf en daarmee op de onderwijsprestaties van kinderen? Om hierop antwoord te krijgen heeft het Expertisecentrum twee onderzoeken uitgevoerd. In het eerste (literatuur)onderzoek is op basis van resultaten van empirisch onderzoek een aantal succesfactoren voor TOP-programma's vastgesteld. Eén van de succesfactoren was al bekend: het laten aansluiten van leerinhouden bij de behoeften en interesses van deelnemers (Vermeersch & Vandenbroucke 2010). Om die reden heeft het Expertisecentrum in een tweede onderzoek in kaart gebracht waar ouders, scholen en gemeenten behoefte aan hebben (De Maa & Timman 2013).

In dit artikel bespreken we de uitkomsten van beide onderzoeken. Hieraan voorafgaand verduidelijken we het begrip *ouderbetrokkenheid*. We eindigen met een bespreking van de relatie tussen verschillende vormen van ouderbetrokkenheid en succesfactoren voor programma's.

Ouderbetrokkenheid, taal, participatie

In de literatuur en in de praktijk wordt het begrip *ouderbetrokkenheid* op verschillende manieren gedefinieerd. Wij verstaan eronder: de betrokkenheid en de inzet van ouders bij de schoolloopbaan van hun kind en bij het gehele schoolse gebeuren. Bij *ouderparticipatie* gaat het om een concrete invulling van de betrokkenheid bij het schoolse gebeuren, namelijk het deelnemen aan activiteiten op de school. Bij alle vormen spelen taal en interactie een sleutelrol. Het Expertisecentrum onderscheidt vier soorten ouderbetrokkenheid.

Thuisbetrokkenheid. Ouders steunen thuis de ontwikkeling en schoolloopbaan van hun kind door een rijk educatief thuismilieu te bieden. Dit betekent dat zij educatieve activiteiten met het kind in de eigen taal of het Nederlands doen: voorlezen, samen lezen, praten over van alles en nog wat, samen TV kijken, naar de bibliotheek gaan, praten over school. De nadruk bij deze vorm van ouderbetrokkenheid ligt op de interactie tussen ouder en kind; die is in een rijk educatief milieu ontwikkelend en stimulerend.

Onderwijsondersteunende inzet op school. Ouders zijn actief aanwezig bij besprekingen met leerkrachten over hun kind, zoals 10-minuten-

gesprekken, informatieavonden, gesprekjes tussendoor bij brengen en halen. Zij weten wat er op school speelt en volgen de informatie van school. De nadruk bij deze vorm van ouderbetrokkenheid ligt op de interactie tussen ouder en leerkracht. Voorwaarde om deze vorm van betrokkenheid te realiseren is dat ouders een adequaat niveau van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid hebben en dat de school op zijn beurt helder communiceert. Als beide partijen een open en positieve houding hebben, dan bevordert deze interactie de ontwikkeling van zowel het kind als de ouder.

Betrokkenheid of participatie aan schoolactiviteiten. Deze betrokkenheid is breder dan alleen bij het eigen kind. Ouders leveren een praktische en/of inhoudelijke bijdrage aan de school. Activiteiten op dit gebied zijn: het verlenen van hand- en spandiensten (versieren van de klas, meegaan met schoolreisjes). Ouderparticipatie kan ook onderwijsondersteunend zijn, zoals leesouder zijn of meewerken in de schoolbibliotheek. De interactie vindt plaats met andere ouders, met medewerkers van school en met andere kinderen.

Betrokkenheid bij de school als geheel, ook wel 'formele ouderparticipatie' genoemd. Ouders denken, praten en beslissen mee, voor de school en indirect ook voor hun kind. Dit vindt in de Ouderraad en vooral in de MR plaats. De interactie is tussen volwassenen: met andere ouders en medewerkers van school.

In Figuur 1 wordt de typologie van het Expertisecentrum samengevat.[2]

1. Ouders bieden een educatief thuismilieu, steunen thuis de ontwikkeling en het leren van kind. Interactie ouder-kind	3. Ouders doen mee, helpen op school. Interactie ouder-kinderen, andere ouders, medewerkers school
2. Ouders steunen op school ontwikkeling en leren kind. Interactie ouder-leerkracht	4. Ouders denken en praten mee op school. Interactie ouder-andere ouders, medewerkers school

Figuur 1: Typologie ouderbetrokkenheid.

Bij de talige invalshoek in deze typologie draait het steeds om taal in de ruime zin van het woord: niet alleen de linguïstische code maar ook de tekstuele en de pragmatische. Het gaat om de interactie en de communicatie die bij alle vormen van ouderbetrokkenheid en participatie een rol speelt: van spelen met je kind tot en met praten met de leerkracht, van een strookje voor een tienminutengesprek invullen tot en met je mening zeggen in de MR.

Hiermee komt ook de wederkerigheid die eigen is aan interactie in beeld: het gaat niet alleen om inzet, kennis en vaardigheden van de ouders, maar evenzeer om die van de school en andere betrokken partijen. Ook zij moeten vaak visie en communicatievaardigheden verruimen om tot werkelijke interactie met de ouders te komen.

Naast deze vormen van ouderbetrokkenheid onderscheiden we participatie, de 'p' in de afkorting TOP: betrokkenheid met en participatie in de grotere gemeenschap van buurt, wijk, stad. Dit is geen vorm van ouderbetrokkenheid, maar kan zeker invloed op de kwaliteit van ouderbetrokkenheid hebben. Bovendien kan deze vorm ook een positief effect op de ontwikkeling van het kind hebben, door de ruimere omgeving waarin het kind opgroeit en de voorbeelden van maatschappelijke participatie die hij daarin ziet van de eigen ouders en anderen. Ook hier spelen taal- en interactievaardigheden een rol.

Tot slot de term *family literacy*. Deze duidt een geïntegreerde en op het gehele gezin gerichte benadering aan waarmee zowel ouders als kinderen hun geletterdheid kunnen verhogen. Family literacy programma's zijn veelal breed opgezet, zowel qua inhoud als qua inbedding: ze richten zich ook op empowerment van ouders, hun probleemoplossend vermogen en de interactie in het gezin. Ook betrekken ze de gemeenschap waarin het gezin leeft bij het programma.

Uitkomsten literatuuronderzoek: elf succesfactoren

Voor het literatuuronderzoek zijn 55 studies, waaronder een aantal metastudies, geselecteerd uit het vele onderzoek dat verricht is op het gebied van ouderbetrokkenheid en family literacy. In de onderzoeksrapporten vinden we veel verscheidenheid: in de vorm van ouderbetrokkenheid die onderzocht wordt, in het type onderzoek, in de wijze van meten, in wat er precies gemeten wordt. Er zijn onderzoeken naar de effecten van bepaalde interventies op verschillende componenten van leesvaardigheid zowel van kinderen als van ouders, woordenschat van jonge kinderen, taalvaardigheid van ouders, voortijdig schoolverlaten, etc. Soms worden testen ingezet, soms vragenlijsten met zelfbeoordeling of leerkrachtoordelen over ouders en/of leerlingen. Er is veel kwalitatief onderzoek, er zijn (nog) geen echte experimenten. Het sterkste ontwerp is het quasi-experiment.

Al met al is het lastig om te bepalen wat werkt en wat niet. Studies naar één programma of aanpak laten soms effecten zien die in meta-analyses niet aangetoond kunnen worden. Een longitudinaal onderzoek kan andere resultaten opleveren dan een een- of tweemalige meting. In

het algemeen geldt dat hoe sterker het onderzoeksdesign is, hoe minder effect er aangetoond kan worden.

Ook als er effecten zijn, is het vaak niet eenvoudig vast te stellen wat de succesfactoren zijn die dat effect veroorzaken. Om die reden is een aantal succesfactoren die uit de literatuur gedestilleerd zijn, algemeen gedefinieerd. Uit ander onderzoek kunnen overigens wel specifiekere succesfactoren afgeleid worden.

De succesfactoren zijn niet definitief. Omdat er voortdurend nieuwe gegevens beschikbaar komen, moeten de factoren regelmatig op hun actualiteit worden beoordeeld.

De elf succesfactoren hieronder zijn niet allemaal van dezelfde aard. Sommige zijn zoals gezegd algemeen, terwijl andere zoals 4 en 6, paraplu's zijn waaronder kleinere succesfactoren ondergebracht zijn. De eerste twee factoren hebben betrekking op het versterken van de kennis en vaardigheden die ouders nodig hebben voor hun eigen ontwikkeling Dan volgen vier factoren die betrekking hebben op vaardigheden van ouders om de ontwikkeling van kinderen thuis te bevorderen. De volgende vijf factoren hebben te maken met verbreding en verdieping van interventies: factor 7 benoemt het belang van de inzet van de vader, factor 8 en 9 hebben te maken met partnerschap, communicatie en inbedding, factor 10 en 11 betreffen diepte en lengte: implementatie en doorlopende lijnen.[3]

1 Werk aan de taalvaardigheid en empowerment van ouders.
Diverse onderzoeken geven aan dat activiteiten en cursussen voor taal- en ouderbetrokkenheid bijdragen aan het zelfvertrouwen en de betrokkenheid van ouders. Ouders ontwikkelen hun taalvaardigheid en komen vaker op school, durven eerder in gesprek te gaan met leerkrachten en zijn beter op de hoogte van wat de kinderen op school leren.

Bij het werken aan schriftelijke vaardigheden kan alledaags, authentiek materiaal als uitgangspunt worden genomen. Voor lezen kan dat zijn: informatie van de (voor)school, advertenties, flyers en bonnen van winkels, kalenders en recepten. Voor schrijven kunnen briefjes aan school, een kaartje, een afspraak op de kalender en een boodschappenlijst gebruikt worden. Veel laaggeletterde ouders blijken deze lees- en schrijfactiviteiten al te doen. Door in de lessen hierop voort te bouwen, werk je dus vanuit een herkenbare basis. De ouders zien dat ze al veel doen en kunnen.

Naast ontwikkeling van de taalvaardigheid maakt ook probleemoplossend vermogen deel uit van empowerment van ouders. Ook hier kan in een cursus stapsgewijs aan gewerkt worden.

2 Lever maatwerk: sluit aan bij capaciteiten en wensen.
Naast het werken met materiaal dat ouders herkennen, komt ook het aansluiten bij wat ouders kunnen en willen naar voren als succesfactor. Cursussen die aansluiten op behoeften van ouders werken beter dan algemene. Van belang zijn hoge maar realistische verwachtingen van de capaciteiten van ouders. Omdat niet alle ouders hetzelfde kunnen en omdat ze niet allemaal op dezelfde manier leren, is maatwerk essentieel. Bij laaggeletterde ouders kan het beste worden aangesloten op mondeling taalgebruik. Van daaruit kan de lat hoger gelegd worden. Het is belangrijk de ouders daarbij niet te onderschatten. Soms blijken analfabeten verrassende resultaten te kunnen bereiken met bijvoorbeeld digitale middelen.

3 Laat een ouderprogramma aansluiten op de programma's van de kinderen.
Kinderen ontwikkelen zich beter als de ouders bij een vve- of school-programma een thuisprogramma krijgen. Hiermee wordt een brug tussen ouders en school gebouwd. Belangrijk is dat zowel de onderwerpen als de aanpak in de oudercursus aansluiten bij het programma van de kinderen. Zo weten ouders niet alleen wat hun kinderen leren, maar ook hoe ze dat leren. Dit geldt ook voor specifieke programma's voor bijvoorbeeld woordenschat of leesvaardigheid.

Uit onderzoek blijkt dat een langlopend en intensief programma voor ouders gekoppeld aan een vve-programma ook op lange termijn effectief is voor de ontwikkeling van kinderen. De ouderbegeleiding bij een dergelijk programma moet zowel gericht zijn op het versterken van het educatief thuismilieu als op de ontwikkeling van de ouders zelf.

4 Zorg voor activiteiten met ontwikkelende interactie.
Kinderen kunnen veel leren van activiteiten met ouders. Hierbij gaat het steeds om de kwaliteit van de interactie. Activiteiten die de (taal) ontwikkeling stimuleren zijn:

- Alledaagse gesprekken voeren
- Kinderen laten vertellen over de dag
- Lezen, voorlezen, plaatjes kijken
- Verhalen vertellen
- Liedjes, rijmpjes en versjes zingen en opzeggen
- Spelen met voorwerpen en spelletjes doen
- Instructie geven, bijvoorbeeld bij woorden leren
- Helpen met huiswerk

Het is belangrijk dat de interactie tussen ouder en kind ontwikkelend en rijk is. Ouders kunnen hun interactievaardigheden op verschillende manieren vergroten:

1. Door te leren niet alleen in een eenvoudige en directe stijl tegen hun kind te praten, maar ook langere, complexe zinnen te maken en moeilijke woorden te gebruiken.
2. Door meer responsief en sensitief te zijn: goed naar het kind kijken en luisteren, vragen stellen en ingaan op wat het zegt.

Als ouders op deze twee punten gecoacht worden, kan de interactie ouder-kind verdiept worden en ontstaat een rijker taalklimaat in huis.

5. Werk met concrete taken en zet modelling en coaching in.
Bij de vorige succesfactor kwam het belang van coachen al naar voren. Vaak informeren scholen ouders op een algemene manier over helpen met huiswerk. Dit gebeurt tijdens informatieavonden of via een nieuwsbrief. Voor een deel van de ouders is dit echter niet voldoende. Zij willen zien wat het huiswerk is en hoe je kinderen daarmee kunt helpen. Leerkrachten en leidsters kunnen ouders voordoen hoe je de begeleiding van bijvoorbeeld huiswerk aan kunt pakken, zij bieden een model: modelling. Ouders hebben baat bij het kijken naar goede voorbeelden. Daarna kunnen zij hun vaardigheden oefenen waarbij ze gecoacht worden door leerkrachten, leidsters of andere ouders. In de voorschoolse periode gaat het dan bijvoorbeeld om hoe je woorden leert, interactief voorleest en hoe je kinderen spelend laat leren. En op de basisschool bijvoorbeeld om interactief lezen en helpen bij huiswerk maken. Het gaat steeds om concrete activiteiten en taken voor ouders. Ook in het voortgezet onderwijs werken specifieke vragen en verzoeken aan ouders beter dan algemene informatie.

6. Stimuleer ouders thuis een leescultuur te creëren.
Een goede leesvaardigheid is essentieel voor de ontwikkeling van kinderen. Leesactiviteiten thuis dragen bij aan de ontwikkeling van leesvaardigheid. Dit begint bij een leescultuur: boeken in huis en ouders die zelf lezen. Belangrijk is een positieve attitude ten opzichte van lezen en schrijven. Ouderbetrokkenheid op dit gebied heeft een positief effect op de attitude van kinderen ten aanzien van lezen en schrijven. En een positieve attitude leidt tot hogere prestaties. De succesfactor is: focus op ouderbetrokkenheid die een positieve attitude van kinderen ten opzichte van lezen en schrijven stimuleert. Er blijkt een positieve relatie tussen de mate waarin ouders thuis voor hun plezier lezen en de woordenschat en mondelinge taalvaardigheid van jonge kinderen. Vaders hebben hier een belangrijke voorbeeldfunctie (zie ook succesfactor 7).

Succesfactoren zijn: kinderen hardop laten voorlezen, blijven lezen in vakanties en interactief lezen. Bij interactief lezen oftewel dialoog lezen, stellen ouders vragen en voeren zij gesprekjes over een boek. De vragen kunnen zich op verschillende niveaus richten, op het onder-

scheid tussen plaatjes en geschreven tekst, en op letter-, woord-, zins- en verhaalniveau (wie, wat, waar, wanneer, waarom vragen). Met interactief voorlezen kan worden aangesloten bij waar laaggeletterden vaak wel goed in zijn: praten. Het is hierbij belangrijk om ouders te leren langere zinnen te maken en meer moeilijke woorden te gebruiken (zie ook succesfactor 4). Als ouders helemaal niet kunnen lezen, kunnen ze verhaaltjes bedenken bij prentenboeken.

7. Betrek ook de vaders bij het programma.
Veel TOP-cursussen worden voor het leeuwendeel door vrouwen bezocht, mannen zijn hier een zeldzaamheid. Dit staat niet op zichzelf, in Marokko zegt men dat een moeder een school is en wereldwijd geldt: 'If you educate a mother you educatie society' en: 'One good mother is worth a hundred schoolmasters'. Deze exclusieve rol van de moeder wordt tegelijkertijd ook bekritiseerd: waarom altijd de vrouw, waarom is zij altijd een middel voor een bepaald doel? Uit de literatuur blijkt dat juist de betrokkenheid van vaders ertoe doet. Specifieke aandacht voor hen is van groot belang want de betrokkenheid van de vader bij het leren van het kind leidt tot betere schoolresultaten, beter gedrag op school en positievere attitudes van het kind. De kwaliteit van de betrokkenheid is hierbij belangrijker dan de kwantiteit. Vaders hebben een belangrijke voorbeeldfunctie bij de ontwikkeling van de leesattitude van kinderen. 'If you educate a father, you educate society.'

8. Bevorder partnerschap tussen school en ouders.
Ouderbetrokkenheid en partnerschap tussen ouders en school vraagt niet alleen iets van ouders, maar ook van de school:

- Een positieve insteek ten aanzien van ouders en van ouder-betrokkenheid. De schoolprestaties van tweetalige kansarme kinderen in groep 3 zijn beter als de leerkracht vertrouwen heeft in de ouders. Dit blijkt belangrijker dan andersom.
- Communicatie die wederzijds is.
- Een schoolklimaat dat gericht is op de cultuur van alle gezinnen. Kennis over culturen, de omstandigheden waarin gezinnen leven en opvoedingsdoelen is hiervoor noodzakelijk.
- Duidelijkheid over de verwachtingen die er over en weer zijn over de rolverdeling tussen ouders en school. Bij laagtaalvaardige/laag-geletterde ouders is informatie geven via een nieuwsbrief en website vaak niet afdoende. Het blijkt effectiever ouders te laten zien wat er op school gedaan wordt en met hen te oefenen hoe ze daar thuis mee aan de slag kunnen (zie factor 5). Hierbij is het van belang om niet alle anderstalige ouders over een kam te scheren (zie factor 2). Rekening houden met sociaal-culturele diversiteit is essentieel.

9. Maak verbinding met de gemeenschap.
Een manier om doelgroepouders te bereiken is om in de werving en in de programma's professionals en vrijwilligers in te zetten die deel uitmaken van dezelfde doelgroep. Dit levert positieve resultaten op voor de geletterdheid van zowel de kinderen als de ouders. In veel landen wordt daarom bij de invulling van family literacy expliciet gezocht naar verbindingen met de gemeenschap. In veel programma's werkt men met vrijwilligers, bibliotheken, gezondheidscentra, buurthuizen enz. Daarbij sluit men aan op thema's die in die gemeenschap leven, zoals armoede en schuldhulpverlening, gezondheidszorg en obesitas. Die aanpak vergroot de betrokkenheid van de deelnemers. Voor het rendement op de schoolprestaties van de kinderen is het essentieel dat in de oudercursussen een verbinding met het educatief thuismilieu gelegd wordt. Uit onderzoek blijkt dat programma's die een link met de gemeenschap maken, op langere termijn effecten kunnen hebben op andere gebieden dan alleen de schoolprestaties, zoals een gezondere leefstijl in gezinnen, meer zelfvertrouwen en minder schooluitval van leerlingen. 'It takes a village to raise a child.'

10. Zorg voor een goede implementatie.
De noodzaak van een goede implementatie van een programma of aanpak lijkt misschien een open deur, maar in de praktijk blijkt dat het hier vaak al mis gaat. Zo worden er onderzoeken gestart voordat het programma goed geïmplementeerd en volgens de bedoeling in praktijk gebracht is. Hoge kwaliteit van implementatie komt dan ook in veel publicaties terug als belangrijke succesfactor voor programma's.

11. Zorg voor continuïteit: doorlopende leerlijnen.
De effecten van eenmalige activiteiten en korte projecten doven vaak snel uit. Om blijvend resultaat te boeken moet er aandacht blijven voor de ontwikkeling van kinderen. Vroege interventies en langetermijnonderhoud zijn van belang. Ouders spelen hierin een belangrijke begeleidende rol. Een doorlopende leerlijn vraagt dus om een doorlopende investering in ouderbetrokkenheid van vve tot en met vo/mbo.

Behoeftenonderzoek

Er wordt vaak gepraat over ouderbetrokkenheid en over educatief partnerschap, en er worden allerlei programma's en activiteiten opgezet. Maar wat vinden de ouders er zelf eigenlijk van? Wat is hun visie, wat willen zij leren in een programma? En komen hun visie, wensen en behoeften overeen met die van de andere betrokkenen: scholen en gemeenten? Om programma's te kunnen ontwikkelen die aansluiten op

de behoeften van de deelnemers, heeft het Expertisecentrum die behoeften van ouders, scholen en gemeentes op het gebied van taalontwikkeling, ouderbetrokkenheid en participatie in kaart gebracht.

Bij de werving van ouders is om praktische redenen aangesloten bij bestaande oudercursussen. De deelnemende ouders komen uit 27 landen. Marokko is het sterkst vertegenwoordigd: meer dan een derde van de ouders komt uit dit land, daarna volgen Turkije, Nigeria en 24 andere landen. Bijna een kwart van deze ouders heeft geen onderwijs gevolgd, meer dan een kwart is midden- of hoger opgeleid, een kwart heeft basisonderwijs en een kwart heeft (een paar jaar) voortgezet onderwijs gevolgd.

De ouders werden bezocht tijdens de oudercursus. Hun werd eerst een groepsinterview afgenomen op basis van een gespreksleidraad. Hierna vonden individuele interviews plaats met behulp van een vragenlijst die de ouders individueel invulden. Er hebben 103 ouders deelgenomen aan een groepsinterview: 92 anderstaligen en elf Nederlandstaligen. Om ook een beeld te krijgen van de behoeften van ouders die juist géén oudercursus volgen, zijn via Radio Dalmar, een organisatie van Somaliërs, nog eens 19 anderstalige ouders geworven. Ook zij hebben de vragenlijst ingevuld. Bij hen is geen groepsgesprek of individueel interview gehouden,

Voor de behoeftepeiling van scholen en gemeenten zijn aparte vragenlijsten ontwikkeld. Deze zijn voorgelegd aan medewerkers van tien basisscholen en één vo-school, en aan twaalf beleidsmedewerkers van tien gemeenten. Hoewel het geen grote aantallen zijn, was er een goede landelijke spreiding in scholen en gemeenten, en eveneens een goede spreiding tussen grote en minder grote gemeenten.

Uitkomsten: overeenstemming

De behoeften en visies van ouders, scholen en gemeenten blijken op veel punten overeen te komen. Op de eerste plaats is er grote overeenstemming in de visie op het educatief partnerschap. Zo vindt men vrijwel unaniem dat scholen en ouders *samen* verantwoordelijk zijn voor het leren van kinderen. Zowel ouders, scholen als gemeenten vinden het belangrijk dat de school en ouders contact hebben en goed met elkaar samenwerken. Scholen/schoolbesturen verwachten dat ouders met hun kind praten over school, hun kind voorlezen en andere leerzame activiteiten doen. Ouders hebben daar ook belangstelling voor: zij willen graag ondersteuning bij educatieve activiteiten met hun kind. Voorts verwachten de gemeenten van ouders dat zij zich inspannen om Nederlands te leren en dat zij hun kinderen ondersteunen bij het leren. Van de scholen verwachten zij wel dat die de ouders ondersteunen bij het helpen van hun kind, maar niet bij Nederlands leren of opvoeden.

Er is eveneens overeenstemming tussen de drie partijen over wat ouders moeten kunnen en weten om hun rol als partner van de school te kunnen vervullen. De scholen/schoolbesturen zien graag dat ouders Nederlands spreken, lezen en schrijven, dat zij opvoedvaardigheden hebben en weten wat kinderen leren op school. Ook de ouders geven aan meer te willen weten over wat de kinderen doen en leren op school. Men heeft behoefte aan inhoudelijk kennis over de schoolvakken, het Nederlandse onderwijssysteem, de gang van zaken op school en educatieve middelen als boeken en spelletjes.

Wat de inhoud van de oudercursus betreft is het overgrote deel van de ouders geïnteresseerd in alle in Figuur 1 genoemde vormen van ouderbetrokkenheid. Bij de anderstaligen is er behoefte aan meer vaardigheid in het voeren van gesprekken en het begrijpen van mondelinge en schriftelijke informatie. Alle ouders willen graag participeren in activiteiten op school. Afhankelijk van de eigen taalvaardigheid en voorkeur varieert participatie van het schoonmaken van speelgoed, bibliotheek- en leesouder zijn tot en met meepraten in de medezeggenschapsraad. Ook de scholen hebben behoefte aan de participatie van ouders.

Naast de constatering dat er grote overeenkomsten bestaan, laat het onderzoek dus ook zien dat een groot deel van de ouders zich niet voldoende toegerust voelt om de rol als partner van de school te vervullen. Zij geven aan behoefte te hebben aan onderwijs op dit gebied.

Aandachtspunten en verschilpunten

Naast overeenstemming zijn er ook verschillen in meningen en inzichten. Op de vraag in welke taal de ouders hun kinderen moeten steunen (het Nederlands of de eigen taal), antwoorden veel ouders dat zij meer willen weten over hoe ze hun kind in de eigen taal kunnen helpen. Ook beleidsambtenaren van gemeenten zien ruimte voor meertaligheid. Van de scholen en schoolbesturen komen echter ook andere geluiden. Ruim de helft vindt dat anderstalige ouders in school Nederlands zouden moeten spreken en ook thuis hun kinderen in het Nederlands zouden moeten begeleiden met schoolwerk. Ook wordt de wens uitgesproken dat ouders thuis met hun kind Nederlands spreken.

Een tweede verschilpunt betreft de communicatie ouder-school. Alle betrokkenen vinden het belangrijk dat ouders de informatie van school kunnen begrijpen. Enerzijds moeten ouders zich hierbij inzetten om hun Nederlands zo te verbeteren, dat zij een goed gesprek kunnen voeren met de leerkracht. Anderzijds moeten scholen hun informatie zo vormgeven dat alle ouders het kunnen begrijpen, vindt men. Hier zijn echter wel verschillen tussen scholen. Zo zegt een school de informatie niet zodanig te willen versimpelen dat ze hoger opgeleide en meer taal-

vaardige ouders van zich vervreemdt. Sommige ouders geven aan dat de school hen niet begrijpt en dingen soms onnodig moeilijk formuleert.

Een derde punt is het huiswerk. Vrijwel alle ouders willen hun kinderen graag helpen met huiswerk. Zij vinden dat de school te weinig huiswerk geeft en willen dat hun kinderen meer huiswerk meekrijgen. De scholen vinden meer huiswerk juist niet gewenst. Ook zijn ze terughoudend met betrekking tot de inzet van ouders bij het huiswerk, onder andere omdat zij het idee hebben dat ouders het huiswerk op een manier aanpakken die averechtse gevolgen kan hebben.

Het vierde verschilpunt betreft de inhoud van de oudercursus. Alle ouders, zowel Nederlandstalige als anderstalige, willen meer weten over hoe ze hun kind kunnen ondersteunen in het leren op school. Vrijwel alle anderstalige ouders willen zowel Nederlands leren voor zichzelf als om de ontwikkeling van hun kind te steunen. Ze willen de taal leren zodat ze goed met de leerkracht kunnen communiceren en mee kunnen doen op school. Er zijn duidelijke verschillen tussen ouders:

- De groep ouders die het Nederlands niet of op een heel laag niveau spreekt, wil eerst en vooral Nederlands leren spreken. Ze voelen zich nu niet capabel om hun kind goed te begeleiden en om het contact met school goed vorm en inhoud te geven.
- De groep ouders die redelijk tot goed Nederlands spreekt, wil vooral meer informatie en voorbeelden over school, huiswerk en over hoe zij hun kind kunnen helpen.
- De Nederlandstalige ouders willen alleen een aanbod gericht op het ondersteunen van hun kind.

Scholen/schoolbesturen en gemeenten vinden het weliswaar belangrijk dat ouders goed Nederlands spreken, maar de focus van hun beleid ligt de laatste tijd bij het versterken van het educatief thuismilieu. Een aantal gemeenten en scholen/schoolbesturen legt in hun aanbod wel een verbinding tussen de taalontwikkeling van de ouders en het educatief thuismilieu. Andere gemeenten en scholen/schoolbesturen doen dit niet, terwijl zij tegelijkertijd wel constateren dat de beperkte taalvaardigheid (in het Nederlands) een goed educatief thuismilieu in de weg staat.

Deze punten worden hieronder verder besproken in het licht van de uitkomsten van het literatuuronderzoek.

Verband succesfactoren en behoeftenonderzoek

Wanneer de uitkomsten van het behoeftenonderzoek en het literatuuronderzoek in relatie tot elkaar bezien worden, blijken een aantal uitkomsten op elkaar aan te sluiten. We bespreken de belangrijkste.

Educatieve partners
Ten eerste de overeenstemming tussen scholen en ouders over een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het leren van de kinderen. Dit komt overeen met de uitkomsten van ander onderzoek (Herweijer e.a. 2013, De Bruin e.a. 2012). Al met al blijkt er een stevige basis voor de opbouw van educatief partnerschap te zijn.

Thuistaal
Wat de keuze 'alleen Nederlands of ook de eigen taal' betreft: dit is een ingewikkelde kwestie waarvoor geen eenvoudige oplossing is te geven. Onder bepaalde condities is een meertalig taalaanbod gunstig voor de cognitieve en talige ontwikkeling van kinderen. Het is niet mogelijk om hier verder de relevante literatuur te bespreken. In ieder geval komt het de taalverwerving van kinderen niet ten goede als ouders een krom en onvolledig taalaanbod in het Nederlands bieden. En er valt veel voor te zeggen dat ouders in de eigen taal voorlezen en uitleg geven bij kennisontwikkeling. Maar het is zeker ook van belang dat het Nederlands een 'plaats' binnen het gezin heeft (boeken, ouders die de taal leren, etc.)

De volgende succesfactoren spelen een rol bij deze kwestie: 'Aansluiten bij de capaciteiten en wensen van ouders', 'Verbinding met de gemeenschap maken' en 'Partnerschap tussen school en ouders bevorderen'. Een open en positieve attitude van docenten naar ouders, en omgekeerd, is een voorwaarde voor de versterking van ouderbetrokkenheid. Daarbij verhoogt vertrouwen van de leerkracht in de ouders de leerlingprestaties (Jansen, te verschijnen).

Communicatie
Scholen geven aan dat sommige ouders informatie niet begrijpen en sommige ouders geven aan dat scholen soms onnodig moeilijk formuleren en dat de school hen niet begrijpt. Succesfactor 8 is van toepassing bij communicatieproblemen. Dat communicatie wederzijds is en dat niet alleen de ouder maar ook de school verantwoordelijk is voor de kwaliteit ervan, blijft een aandachtspunt (Booijnk 2007).

Huiswerk
Zowel ouders als scholen zien het belang van het thuis begeleiden bij huiswerk. Veel ouders, ook hoger opgeleiden, voelen zich echter onzeker omdat ze naar hun idee niet voldoende vakinhoudelijke kennis hebben. Een deel van de ouders geeft aan dat zij niet alleen informatie over huiswerk willen hebben, maar dat zij willen zien en ervaren hoe zij het beste huiswerkbegeleiding kunnen geven. Ook in internationaal onderzoek komt deze behoefte van ouders terug. Met betrekking tot de effecten van ouderbetrokkenheid in de vorm van 'helpen met huiswerk' is er echter gemengde evidentie (Patall e.a. 2008). Steun bij het huis-

werk waarbij aandacht is voor de autonomie van het kind hangt samen met hogere resultaten, terwijl directe betrokkenheid leidt tot lagere resultaten (Sharp e.a. 2001). Ouders moeten in staat zijn leermomenten goed te benutten. Dit lukt hen over het algemeen beter als ze zelf succesvol zijn geweest in hun schoolcarrière (Zeece 2005). Soms werkt ouderbetrokkenheid bij huiswerk dus averechts. Het kan bijvoorbeeld leiden tot te veel druk op kinderen om te presteren (De Bruin 2012). De behoefte van ouders te zien en ervaren hoe je met huiswerk om kunt gaan, biedt een goede gelegenheid om hen te helpen de juiste begeleiding te geven. Dit sluit aan bij de succesfactor 'Werken met concrete taken en inzet van modelling en coaching'. Het verdient dus aanbeveling voorbeelden te geven en ouders te coachen in een aanpak van huiswerk, waarbij ze hun kinderen ruimte en autonomie geven en ervoor zorgen dat de druk tot presteren niet te hoog wordt.

De focus op de thuisbetrokkenheid

Het belangrijkste aandachtspunt betreft het feit dat in het beleid van gemeenten de laatste tijd steeds meer nadruk komt te liggen op de ouderbetrokkenheid thuis. Dit lijkt ondersteund te worden door recente onderzoekspublicaties. Daarin wordt gesteld dat de betrokkenheid van ouders thuis voor leerlingen van alle leeftijden de belangrijkste bijdrage blijkt te leveren aan hun ontwikkeling en dat de bijdrage van de betrokkenheid op school en het contact tussen ouders en leraren aanzienlijk minder gewicht in de schaal leggen (Bakker e.a. 2013).

Het lijkt erop dat hier twee zaken verward worden: onderzoek naar samenhang tussen kwaliteit van het thuismilieu en de ontwikkeling van kinderen/leerlingprestaties enerzijds, en onderzoek naar effecten van *interventies* betreffende het thuismilieu en ouderbetrokkenheid op de ontwikkeling van kinderen/leerlingprestaties anderzijds. Ouderbetrokkenheid thuis draagt zeker meer bij aan schoolsucces van kinderen dan ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie op school. Veel onderzoek op dit gebied laat zien wat de ontwikkeling van *kinderen* stimuleert (o.a. Desforges & Abouchaar 2003, Bakker e.a. 2013). De communicatiestijl en het interactiepatroon van ouders met hun kind zijn bijvoorbeeld essentieel, de sensitiviteit waarmee ouders met hun kind omgaan en de dagelijkse interactie aan de keukentafel maken het verschil (Henrichs 2010, Mesman e.a. 2010). Maar vervolgens is het de vraag hoe *ouders* die van huis uit niet op deze sensitieve, stimulerende en ontwikkelende manier met hun kinderen communiceren, kunnen leren om dit wel te doen. Met andere woorden: hoe kun je de kwaliteit van het thuismilieu verhogen, hoe kun je (taal) ontwikkeling van laaggeletterde/laagtaalvaardige ouders zo stimuleren dat zij in staat zijn om hun kinderen thuis te steunen op educatief gebied?

Bemiddelende functies
Als we in dit licht naar het relatieve belang van de verschillende soorten ouderbetrokkenheid voor succesvolle interventies kijken, is het zeer de vraag of het alleen of vooral moet gaan om de thuisbetrokkenheid. De verschillende vormen zijn geen vergelijkbare zaken die los van elkaar staan. Bij interventies zijn ze niet van elkaar te scheiden, zodat het lastig is om het effect van iedere vorm afzonderlijk te meten.

In de situatie van laaggeletterde/laagtaalvaardige ouders waar vaak sprake is van een kloof tussen school en thuis, zijn de vormen van ouderbetrokkenheid op school een noodzaak en een voorwaarde om het thuismilieu te bereiken. Zonder de tweede vorm van betrokkenheid, gesprekken ouder – leerkracht, is beïnvloeding van de eerste vorm niet mogelijk. Een leerkracht zal eerst met de ouders in gesprek moeten komen om überhaupt iets over educatie thuis te kunnen zeggen. Ook het meedoen aan activiteiten op school, de derde vorm, kan de afstand tussen school- en thuismilieu die bij deze ouders zo groot is, verkleinen. Vaak wordt dan ook de attitude van kinderen ten opzichte van school en ouders positief beïnvloed. Kinderen vinden het vaak leuk en zijn trots als hun ouders op school actief zijn. Ook de attitudes van de ouders zelf en de leerkrachten kunnen hierdoor positief beïnvloed worden. Er ontstaan meer verbindingen tussen school en thuis. Zo kunnen ouders die geïsoleerd zijn meer contacten krijgen met leerkrachten, overige medewerkers van de school en andere ouders. Deze contacten stimuleren weer de taalontwikkeling in het Nederlands. Vervolgens kan door de betere taalvaardigheid van de ouder, de toegenomen interactie en het grotere vertrouwen tussen leerkracht en ouder, de inhoud van het contact veranderen. En zo kan men weer in gesprek komen over educatieve activiteiten thuis. De vormen van ouderbetrokkenheid op school hebben dus bemiddelende functies tussen school en thuis.

Uit het behoeftenonderzoek blijkt dat ouders juist geïnteresseerd zijn in *alle* vormen van betrokkenheid, zowel thuis als op school. Ook het literatuuronderzoek bevestigt deze brede gerichtheid. Kortom: ouderbetrokkenheid thuis en betrokkenheid op school staan niet los van elkaar, het zijn componenten van één omvattend begrip *ouderbetrokkenheid*. Investeren in ouderbetrokkenheid op school is juist ook vanuit het oogpunt van een rijk educatief thuismilieu waardevol.

Noten

1. De auteur dankt Elwine Halewijn voor haar opmerkingen bij een eerdere versie van dit artikel.

2. Epstein (1995) onderscheidt in haar *parent involvement framework* zes vormen: *Parenting, Communicating, Volunteering, Support for learning at home, Participating in decision making* en *Collaborating with the community.* Bij

Parenting gaat het om betrokkenheid en opvoeding in ruime zin: de ouders zorgen voor de gezondheid en welzijn van het kind, bieden veiligheid, ruimte, rust en structuur. Deze vorm is voorwaardelijk voor alle vormen van ouderbetrokkenheid. Het Expertisecentrum behandelt deze randvoorwaardelijke vorm daarom niet als eigenlijke ouderbetrokkenheid. *Collaborating* benoemt het Expertisecentrum als Participatie. De overige vier vormen corresponderen met die van Epstein.

3. Zie www.expertisecentrumtop.nl voor literatuurverwijzingen bij de succesfactoren.

Literatuur

Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M. & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen spelen.* Nijmegen: Radboud Universiteit.

Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis. Mogelijkheden voor het verbeteren van de communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs. Handreiking.* Leiden: Universiteit van Leiden.

Bruin, G. de, Linden, J. van de, Vegt, A. van der & Aa, R. van der (2012). *Monitor ouderbetrokkenheid in het po, vo en mbo.* Rotterdam: Ecorys & Oberon.

Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review.* Department of Education and Skills. Nottingham (UK): DfES Publications.

Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan,* 76, 701-712.

Henrichs, L.F. (2010). *Academic language in early childhood interactions.* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Herweijer, L., Vogels, R. & Andriessen, I. (2013). *Samen scholen. Ouders en scholen over samenwerking in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs.* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Janssen (te verschijnen). *Children from low-income and immigrant backgrounds: to what extent are they at risk?* Proefschrift. Bron: Bericht Radboud Universiteit.

Leseman, P.P.M. (2007). Achterstandenbeleid: voorbij de voor- en vroegschoolse periode. In P.A.H. Van Lieshout, M.S.S. Van der Meij & J.C.I. De Pree (red.). *Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid.* Amsterdam: University Press.

Maa, J. de & Timman, Y. (2013). *Rapportage behoeftenonderzoek taalontwikkeling, ouderbetrokkenheid en participatie.* Amsterdam: Expertisecentrum TOP/ITTA.

Meijnen, G.W. (2003). *Onderwijsachterstanden in basisscholen.* Leuven: Garant.

Mesman, J., IJzendoorn, M.H. van & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2012). Unequal in opportunity, equal in process: parental sensitivity promotes positive child development in ethnic minority families. *Child Development Perspectives,* 6(3), 239-250.

Mesman, J. (2011). Oud geleerd, jong gedaan. *Het Jonge Kind,* 11, 9-12.

Patall, E.A., Cooper, H. & Robinson, J.C. (2008). Parental involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research,* 78(4), 1039-1101.

Sharp, C., Keys, W. & Benefield, P. (2001). *Homework: A review of recent research.* Slough: NFER.

Vermeersch, L. & Vandenbroucke, A. (2010). *Het leren zoals het is... bij volwassenen met een geletterdheidsrisico.* Leuven: KU-Leuven.

Zeece, P.D. (2005). Using literature to support low literature parents as children's first literacy teachers. *Early Childhood Education Journal,* 32(5), 313-320.

EEN GOED VERSTAANDER HEEFT MAAR EEN HALF WOORD NODIG

MIRJAM ERNESTUS
Radboud Universiteit Nijmegen & Max Planck Instituut voor Psycholinguïstiek

GHISLAINE GIEZENAAR
Radboud Universiteit Nijmegen - Radboud in'to Languages

Introductie

Een goed verstaander heeft maar een half woord nodig. Deze uitdrukking verwijst naar het feit dat iemand die opmerkzaam is en de spreker en situatie kent, slechts een paar woorden nodig heeft om te weten wat de spreker bedoelt. Maar de uitdrukking is ook letterlijk waar: een goed verstaanbaar hoeft vaak maar een gedeelte van een woord te horen om te begrijpen wat de spreker wil zeggen. Bijvoorbeeld, als een moedertaalspreker van het Nederlands *tuulijk* hoort, dan weet deze dat de spreker het woord *natuurlijk* bedoelt.

Dat is van belang omdat in spontane conversaties veel woorden slechts gedeeltelijk uitgesproken worden. Hieronder staan drie voorbeeldzinnen die uit drie verschillende conversaties komen. De geluidsopnamen kunt u beluisteren op http://www.mirjamernestus.nl/Ernestus/Onderzoek.php.

(1) *Een van de voordelen is natuurlijk dat je....*

In dit fragment werd *natuurlijk* uitgesproken als *tuuk* en was de meervoudsuitgang van het woord *voordelen* afwezig.

(2) *Zodat ik waarschijnlijk de laatste dienstweigeraar ben....*

Hier werd *zodat ik* uitgesproken als *zodak*, *waarschijnlijk* als *waarschijnk* en *dienstweigeraar* als *diensweigeraar*.

(3) *Ik denk dat het daarom wel mocht.*

Deze zin bevatte drie verkorte vormen. Het woord *daarom* werd uitgesproken als *daam* en *denk dat* als *denge,* en bovendien was de laatste klank (de *l*) van *wel* afwezig.

Veel woorden kunnen op verschillende manieren verkort worden. Neem het woord *natuurlijk*. Dit woord kan op ten minste zestien manieren uitgesproken worden: als de niet-gereduceerde variant *natuurlijk* en als één van de vijftien varianten *nutuurlijk*, *ntuurlijk*, *tuurlijk*, *natuulijk*, *nutuulijk*, *ntuulijk*, *tuulijk*, *natuulk*, *nutuulk*, *ntuulk*, *tuulk*, *natuuk*, *nutuuk*, *ntuuk* en *tuuk* (Ernestus 2000).

Een veel voorkomend fenomeen

Het Nederlands is hier niet uitzonderlijk in. Ook moedertaalsprekers van andere talen verkorten hun woorden in spontane conversaties. Het Duitse woord *Wagen*, bijvoorbeeld, wordt soms uitgesproken als *Waan*, het Engelse woord *probably* als *probly*, het Franse woord *ministre* als *mies*, het Spaanse *entonces* as *entos* en het Tsjechische *jestli* als *es* (zie Ernestus & Warner 2011 voor nog meer voorbeelden).

Gereduceerde uitspraakvarianten van woorden, zoals we verkorte vormen in het vervolg zullen noemen, komen erg vaak voor. Zij vormen een belangrijk deel van spontane, informele conversaties. Wij hebben vijftien uur gesprekken opgenomen tussen hoogopgeleide mannen die elkaar goed kenden (Ernestus 2000) en we vonden dat 40% van de klanken niet of zwak uitgesproken was. Niet minder dan 20% van de klinkers was volledig afwezig. Eén van de woorden die zeer vaak gereduceerd werden, is het woord *gewoon*. Dit woord werd in maar liefst 70% van de gevallen uitgesproken als *goon*. Ook de woorden *volgend* en *bijvoorbeeld* werden vaak gereduceerd: zij werden respectievelijk in 52% en 46% van de gevallen uitgesproken als *volnt* en *volt*. Ten slotte vonden we dat ook echte inhoudswoorden verkort werden. Bijvoorbeeld, het woord *wedstrijd* werd in 30% van de gevallen uitgesproken als *wes* (Schuppler e.a. 2011).

In formerele situaties komen gereduceerde uitspraakvarianten van woorden minder vaak voor. Dit hebben we laten zien voor tien woorden die vaak sterk gereduceerd worden in alledaagse situaties. Terwijl deze woorden in informele gesprekken gemiddeld in 38% van de gevallen sterk gereduceerd worden, gebeurt dat in formelere gesprekken in gemiddeld 33% van de gevallen, en in voorgelezen spraak in slechts 12% van de gevallen. Bij voorgelezen spraak maakt het dan weer uit of de spreker geacht wordt zich aan de geschreven tekst te houden of niet. Als dat wel zo is, worden deze woorden nog maar in 5% van de gevallen sterk gereduceerd (Ernestus, Hanique & Verboom, te verschijnen).

Gereduceerde uitspraakvarianten komen ook voor in spraak gericht aan jonge kinderen. Dit hebben we laten zien voor de woorden *helemaal* en *allemaal*. Deze drielettergrepige woorden spreken we in informele gesprekken meestal (in 70% van de gevallen) uit met maar twee

lettergrepen (bijvoorbeeld als *hemu* en *amu*), niet alleen als we tegen andere volwassenen praten, maar ook als we praten tegen kinderen van slechts elf maanden (Lahey & Ernestus 2014). Dit betekent dat we gereduceerde uitspraakvarianten met de paplepel ingegoten krijgen. Het is daarom niet zo verwonderlijk dat moedertaalsprekers deze varianten zonder problemen begrijpen.

Reducties in een vreemdeschooltaal

Dat laatste is heel anders voor leerders van een taal. Mogelijk heeft u zelf de ervaring gehad dat u jarenlang een taal op school heeft geleerd (bijvoorbeeld Frans of Engels), dat u die taal goed kunt lezen en ook goed kunt verstaan tijdens de lessen, maar dat u heel veel problemen heeft om televisieseries te volgen in die taal of om een gesprek tussen moedertaalsprekers van die taal te volgen. Wij denken dat een belangrijke reden hiervoor is dat leerders van een taal problemen hebben met het verstaan van gereduceerde uitspraakvarianten van woorden.

We hebben dit vermoeden getest in twee experimenten met leerders die de vreemde taal in hun eigen vaderland leerden. Ten eerste hebben we Spaanse leerders van het Engels op B1/B2-niveau gevraagd om een aantal zinnen op te schrijven die we opgenomen hadden van de radio. Deze leerders waren allemaal studenten aan een universiteit in Madrid (maar geen studenten Engels). We waren vooral geïnteresseerd in die delen van de zinnen die sterk gereduceerd waren.

We hebben het dictee nog niet volledig geanalyseerd, maar kunnen wel al een idee geven van wat deze Spanjaarden deden. In een bepaalde zin sprak de spreker de woordcombinatie *British government* uit als *Brish govm*, wat in het Verenigd Koninkrijk een heel normale uit-spraak van deze woordcombinatie is. Bijna niemand van de Spanjaarden heeft deze uitspraak verstaan. Zij schreven onder andere op *Briscoven, Brishgovern, prision gobern, prish gobern, press coffee, pressing government, Britisch coffee* en *British council*. Dit bevestigt ons idee dat gereduceerde uitspraakvarianten een probleem zijn voor vreemdetaalleerders die de vreemde taal voornamelijk op school hebben geleerd.

In een tweede experiment onderzochten we hoe goed Nederlandse leerders van het Frans woorden verstaan waarin de klinker *sjwa* is weggevallen, dus bijvoorbeeld *fenêtre* uitgespoken als *fnetre* en *menu* uitgesproken als *mnu* (Brand & Ernestus, in voorbereiding). Deze reductie komt in het Frans veelvuldig voor. Omdat de sjwa ook vaak afwezig is in het Nederlands, zijn Nederlanders, net als Fransen, gewend aan deze reductie. Daarom dachten we dat deze gereduceerde

uitspraakvarianten voor Nederlanders niet zo moeilijk zouden zijn, maar we wilden het voor de zekerheid toch testen.

Onze proefpersonen hoorden 418 woorden waarvan ongeveer de helft in het Frans niet bestaat (dit zijn verzonnen woorden, zoals *la bimise*, die best in het Frans hadden kunnen voorkomen, maar dat toevallig niet doen). We vroegen de proefpersonen voor elk woord zo snel mogelijk aan te geven of ze dachten dat het woord in het Frans bestaat of niet. Het experiment bevatte 44 woorden met een sjwa (zoals *fenêtre*) en de helft daarvan was zonder die sjwa uitgesproken.

Eerst testten we 36 moedertaalsprekers van het Frans. Zoals verwacht bleken zij geen enkel probleem met deze taak te hebben. Voor de niet-gereduceerde uitspraakvarianten maakten ze bijna geen enkele fout en voor de gereduceerde varianten ging het in bijna 90% van de gevallen goed. De leerders daarentegen hadden wel moeite met deze taak. We hebben eerst een groep van 47 leerders getest die Frans alleen op de middelbare school hadden geleerd en een B1/B2 niveau hadden bereikt. Zij scoorden gemiddeld bijna 70% correct voor de volle vormen, maar nog geen 40% voor de gereduceerde varianten. Voor de gereduceerde varianten zaten zij dus onder kansniveau: ze waren ervan overtuigd dat deze woorden, sommige met aparte medeklinkerclusters (zoals /fn/ in *fnêtre*), geen bestaande woorden in het Frans zijn.

We hebben ook een groep leerders getest met een hoger niveau (C1/C2): 47 mensen die zes jaar Frans op de middelbare school hadden geleerd en ten minste één jaar Frans op universiteitsniveau. Zij scoorden bijna 90% voor de volle vormen en ruim 60% voor de gereduceerde varianten. Zoals verwacht deden zij het beter dan leerders met minder ervaring met het Frans, maar ook zij hadden nog veel problemen met de gereduceerde vormen.

Gereduceerde uitspraakvarianten blijken dus inderdaad een probleem te zijn voor vreemdetaalleerders, zelfs voor vergevorderde leerders. Dit geldt in ieder geval voor leerders die niet wonen in het land waarin de taal gesproken wordt.

Reducties en NT2-leerders in Nederland

Een belangrijke vervolgvraag is of gereduceerde uitspraakvarianten ook een probleem vormen voor leerders van een taal die *wel* wonen in het land waar die taal gesproken wordt. Bijvoorbeeld, vormen uitspraak-varianten zoals *tuuk* voor *natuurlijk* en *wes* voor *wedstrijd* een probleem voor NT2-leerders die in Nederland wonen? Tot nu toe is er nog geen direct onderzoek gedaan met tweedetaalleerders van het Nederlands. De volgende vragen liggen voor de hand:

- Hebben anderstalige leerders van het Nederlands die in Nederland wonen net zoveel problemen met reducties als de Spanjaarden in Madrid die we getest hebben voor het Engels en de Nederlanders in Nederland die we getest hebben voor het Frans?
- Zo ja, hoe groot is dan de invloed daarvan op de luistervaardigheid?
- Gesteld dat die invloed er is, zouden we door meer aandacht te schenken aan gereduceerde uitspraakvarianten het luistervaardigheidsniveau van onze cursisten kunnen verhogen?

Dat de luistervaardigheid van leerders van het Nederlands nog wel wat verbetering kan gebruiken, wordt bevestigd door de gegevens uit Tabel 1 en 2.

	Lezen	*Schrijven*	*Luisteren*	*Spreken*
2008	59	61	63	66
2009	61	57	56	63
2010	58	58	51	66
2011	59	53	47	65

Tabel 1: Slagingspercentages Staatsexamens Programma I, voor de vier verschillende onderdelen, van 2008 tot en met 2011.

	Lezen	*Schrijven*	*Luisteren*	*Spreken*
2008	67	62	70	77
2009	69	65	70	80
2010	72	67	64	81
2011	73	69	64	84

Tabel 2: Slagingspercentages Staatsexamens Programma II, voor de vier verschillende onderdelen, van 2008 tot en met 2011.

In Tabel 1 en 2 staan de slagingspercentages voor de Staatsexamens Nederlands als tweede taal, programma I en II, voor de vier onderdelen, van 2008-2011. Tabel 1 geeft de resultaten voor Programma I, Tabel 2 voor Programma II. De tabellen laten duidelijk zien dat, voor beide programma's, de examenkandidaten meer moeite hadden met luisteren dan met spreken. In de latere jaren (2009-2011 voor programma I, 2010-2011 voor programma II) liggen de slagingspercentages voor luisteren zelfs lager dan die voor de andere drie vaardigheden. De dalende lijn die de uitslagen voor luisteren laat zien, met name bij Staatsexamen I, wordt mogelijk veroorzaakt door het hogere percentage oudkomers dat in de latere jaren het examen deed. Een andere mogelijkheid is dat de Staatsexamens de laatste jaren meer informele spraak bevatten en daarom moeilijker zijn voor leerders. We denken dat beide mogelijke verklaringen onderzocht moeten worden, omdat zij ons handvatten kunnen bieden voor de verbetering van het onderwijs aan NT2-leerders.

Wij hebben onderzocht of NT2-leerders meer moeite hebben met het verstaan van gereduceerde dan met het verstaan van niet-gereduceerde uitspraakvarianten. Daarvoor hebben we een experiment uitgevoerd, in de vorm van een dictee.

Een experiment met NT2-leerders in Nijmegen

We begonnen eind 2012 met ons experiment. Als doelgroep kozen we hoog opgeleide cursisten die in een traject van negen weken van taalvaardigheidsniveau A2 naar B1 werden geleid. Deze trajecten vinden bij *Radboud in'to Languages* drie keer per jaar plaats en we hadden dus verschillende testgroepen tot onze beschikking. Daarnaast waren ook avondcursussen met hetzelfde taalniveau en van hetzelfde taalinstituut betrokken bij het onderzoek. Om het experiment zoveel mogelijk uniform te laten verlopen, is ervoor gekozen het dictee af te nemen op eenzelfde tijdstip in de cursus, namelijk zo'n twee weken voor het einde ervan.

Als eerste hebben we de woordenschat van deze leerders in kaart gebracht. Deze groepen hadden *Contact 2* (De Leeuw e.a 2011) als lesmateriaal en hadden *Contact 1* (De Leeuw e.a. 2009) in een voorafgaande cursus gehad. Voor elk woord in deze twee lesboeken hebben we bepaald of het een gereduceerde uitspraakvariant heeft. Als dat zo was, hebben we die aan de woordenlijsten toegevoegd (in een fonetisch schrift gebaseerd op de Nederlandse spellingregels). Dit deden we ook voor de woordcombinaties in de woordenlijsten. Tabel 3 bevat een aantal voorbeelden van de gereduceerde uitspraakvarianten die we toegevoegd hebben voor bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden, voor combinaties van onderwerp en persoonsvorm, en voor veelvoorkomende woordcombinaties.

In een tweede stap hebben we met deze woorden en woordcombinaties twee dictees gemaakt van respectievelijk elf en twaalf zinnen die gemiddeld uit zestien woorden bestaan. De woorden in de dictees zouden geen probleem moeten vormen voor de cursisten: het waren voornamelijk woorden uit de basislijst van *Contact 1*. Woorden uit de lijst van *Contact* 2 kwamen in mindere mate aan bod. We wilden er zeker van zijn dat de cursisten de woorden kenden en dat hun eventuele fouten te maken hadden met het niet herkennen van de gesproken vorm (vol of gereduceerd), niet met het onbekend zijn van het woord.

Bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden		***Combinaties onderwerp-persoonsvorm***		***Veel voorkomende woordcombinaties***	
aagnaam	(aangenaam)	kuju	(kun je)	vaswel	(vast wel)
aawezug	(aanwezig)	ksal	(ik zal)	noggus	(nog eens)
ammul	(allemaal)	kga	(ik ga)	iefal	(in ieder geval)
andus	(anders)	kfsta	(ik versta)	zo .. mook	(zo .... mogelijk)
buvoobult	(bijvoorbeeld)	kou	(ik houd)	dak	(dat ik)
bwust	(bewust	hek	(heb ik)	totfolnkeer	(tot de volgende keer

Tabel 3: Voorbeelden van toegevoegde gereduceerde uitspraakvarianten. De volle uitspraakvarianten zijn tussen haakjes toegevoegd.

De zinnen werden aangeboden in een logische context en vormden samen een tekstje rondom de thema's *openbaar vervoer* en *cultuurverschillen*. Elke zin bevatte ten minste twee woorden of woordcombinaties die gereduceerd kunnen worden. Dit waren even vaak bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden, combinaties van onderwerp en persoonsvorm, en hoogfrequente woordcombinaties.

Vervolgens hebben we van beide dictees twee versies ingesproken: één met reducties en één zonder. Omdat de doelgroep uit cursisten met taalniveau A2/B1 bestond, lag het spreektempo in beide dictees beduidend lager dan dat van een doorsnee spreker. Hiermee voorkwamen we dat spreeksnelheid (een grote) invloed zou hebben op de resultaten. Voor onze experimenten hebben we tot nu toe alleen het eerste dictee gebruikt.

Zin 4a/b hieronder is een voorbeeld van een niet-gereduceerde zin en de corresponderende gereduceerde zin. Reducties zijn opnieuw fonetisch weergegeven, met behulp van de Nederlandse spellingregels.

(4a) Ik dacht niet aan mijn studie, maar probeerde zoveel mogelijk fees(t)jes te bezoeke.
(4b) Kdach niet aan me studie, maar probeerde zoveel mook feesjes te bezoeke.

De cursisten werd alleen verteld dat ze een dictee gingen maken. Ze werden van tevoren niet geïnformeerd over de mogelijke aanwezigheid van gereduceerde uitspraakvarianten van woorden. De cursisten beluisterden het dictee via een koptelefoon in een talenpracticum (een ruimte met computers). Door via internet in te loggen op een programma kregen zij willekeurig een versie van het dictee toebedeeld. Daarbij werden de twee versies van het dictee evenwichtig verspreid over de

groep deelnemers. Op het beginscherm moesten de cursisten eerst een aantal relevante persoonlijke gegevens invullen, zoals moedertaal, land van herkomst, aantal jaren in Nederland, aantal jaren bezig met Nederlands leren, etc. Het spreekt voor zich dat deze deelnemer-specifieke eigenschappen een rol kunnen spelen in hoe goed de deelnemers de gereduceerde uitspraakvarianten verstonden. Tot nu toe hebben we dit nog niet onderzocht, maar het staat hoog op ons wensenlijstje.

De cursisten konden na het invullen van hun gegevens luisteren naar het dictee en intypen wat ze hoorden. Hierbij werd zin voor zin aangeboden en mochten de cursisten zo vaak als ze wilden op de herhaalknop drukken. Typen tijdens het luisteren was eveneens mogelijk. De cursist kon zelf besluiten wanneer hij/zij verder wilde gaan met de volgende zin.

Voorlopige resultaten

De resultaten bevestigen wat we vermoedden: ook taalleerders die deze taal leren in het land waar die gesproken wordt, hebben moeite met het herkennen van gereduceerde uitspraakvarianten.

Zo blijkt uit Tabel 4 dat de groep met het gereduceerde dictee (hierna groep 2) bijvoorbeeld moeite had met het verstaan van de gereduceerde uitspraakvariant *obaarvoer* voor *openbaar vervoer.* Deze woordcombinatie kwam voor in de zin *het openbaar vervoer is nauwelijks verbeterd de laatste jaren,* uitgesproken als *het obaarvoer is nauwluks verbeterd de laatste jare.* Vondsten als *het openbar wervuur* of *hulpar vervoer* laten zien dat delen van de woordcombinatie niet herkend werden. Groep 1, de groep met het niet-gereduceerde dictee, maakte alleen kleine spelfouten, zoals *openbar vervoer,* er daarmee blijk van gevend heel goed te begrijpen om welke woorden het ging.

Een andere voltreffer was de zin *ik heb het nu heel druk met mijn beroep*, uitgesproken als *kepput nu heel druk met me broep.* Ook hier scoorde groep 2 beduidend slechter dan groep 1. Terwijl de woordcombinatie *ik heb het* door 61% van de cursisten uit groep 1 werd herkend, herkende slechts 14% van de cursisten uit groep 2 deze combinatie.

De zin *in plaats van de trein wil ik daarom weer af en toe de auto nemen* wordt in de gereduceerde versie uitgesproken als *iplaas van de trein willuk daam weer aftoe de auto neme.* Het woord *daarom* wordt door groep 1 prima verstaan terwijl bij de gereduceerde variant *daam* meer dan de helft van groep 2 in de fout gaat.

Ook de zin *Ik probeerde zoveel mogelijk feestjes te bezoeken*, uitgesproken als *Ik probeerde zoveel mook feesjes te bezoeke,* leverde

aanzienlijk meer problemen op in groep 2 dan in groep 1. Meerdere cursisten uit groep 2 schreven voor *zoveel mogelijk: zo veel mook / zo veel mok / zo veel mocht / zo veel mog,* wat aangeeft dat ze de woordcombinatie niet begrepen hadden. Cursisten uit groep 1 maakten deze fout zelden.

Groep 1: niet gereduceerd			Groep 2: gereduceerd		
Transcriptie	**Aantal personen**	**Aantal fouten**	**Transcriptie**	**Aantal personen**	**Aantal fouten**
Openbaar vervoer	22	4	Obaarvoer	21	7
Ik heb het	22	3	Kepput	21	13
Daarom	22	0	Daam	21	14
Zoveel mogelijk	22	2	Zoveel mook	21	11

Tabel 4: Aantal fouten gemaakt voor een aantal woorden en woordcombinaties, uitgesplitst naar de versie van het dictee (met alleen volle uitspraakvarianten of ook gereduceerde varianten).

Als we het verschil in aantal fouten voor de gereduceerde en niet-gereduceerde versie van het dictee voor bovenstaande zinnen met elkaar vergelijken, kunnen we constateren dat bij *openbaar vervoer* de verschillen tussen groep 1 en groep 2 niet zo groot zijn. Toeval of niet? We denken dat dit te maken zou kunnen hebben met het feit dat *openbaar vervoer* een veelgehoorde woordcombinatie is en dat de afzonderlijke woorden in deze combinatie (*openbaar* en *vervoer*) apart niet zo vaak voorkomen. Door meer experimenten uit te voeren en dus over meer data te beschikken, hopen we te kunnen zien of onze veronderstelling klopt.

Niet alleen het aantal fouten verschilde tussen de twee groepen. Het programma hield ook bij hoe vaak een cursist een zin herhaalde om hem correct op te kunnen schrijven. Tabel 5 laat zien dat zinnen waarin een gereduceerde uitspraakvariant voorkwam gemiddeld vaker beluisterd werden dan zinnen met de corresponderende niet-gereduceerde variant. Ook is opnieuw te zien dat de gereduceerde variant voor *openbaar vervoer* als minder problematisch werd ervaren dan de gereduceerde variant voor *ik heb het.*

Groep 1: niet gereduceerd		Groep 2: gereduceerd	
Transcriptie	**Gemiddeld aantal herhalingen**	**Transcriptie**	**Gemiddeld aantal herhalingen**
Openbaar vervoer	10,4	Obaarvoer	11,4
Ik heb het	7,1	Kepput	10,7
Daarom	5,6	Dam	7,3
Zoveel mogelijk	5,5	Zoveel mook	7,3

Tabel 5: Het gemiddeld aantal keren dat vier zinnen afgeluisterd werden door de cursisten die de zin zonder reducties hoorden en door de cursisten die ook gereduceerde uitspraakvarianten hoorden.

Mogelijke oorzaken van de problemen

Hoe komt het dat tweedetaalleerders de gereduceerde uitspraakvarianten niet of minder goed herkennen? Daar zijn meerdere verklaringen voor.

Allereerst krijgen tweedetaalleerders, anders dan moedertaalsprekers, de gereduceerde varianten niet met de paplepel ingegoten. Als NT2-docenten hebben we de neiging om beginnende leerders de volle uitspraakvarianten aan te bieden en niet de gereduceerde. Bovendien bevatten ook de opnames die bij het lesmateriaal zitten weinig gereduceerde uitspraakvarianten. Wie overigens zijn spreektempo wel eens bewust vertraagd heeft, weet hoe moeilijk het is om dan toch nog 'gereduceerd' te blijven spreken. Het is dus heel natuurlijk dat docenten en sprekers op de opnames de gereduceerde vormen mijden.

Een tweede mogelijke oorzaak voor de problemen die leerders met gereduceerde varianten ondervinden, is de grote rol van orthografie in het onderwijs. Immers, wanneer cursisten een nieuwe taal leren, gaat dat doorgaans ook met schrift gepaard en het woordbeeld beklijft. Dat woordbeeld correspondeert het best met de volle vormen.

Een derde mogelijke oorzaak is dat leerders van een vreemde taal vaak niet gevoelig zijn voor de details van het spraaksignaal die aangeven dat een klank is weggevallen. Heel jonge baby's zijn nog gevoelig voor elk detail, maar al na een paar maanden na hun geboorte verliezen ze hun gevoeligheid voor details die niet van belang zijn voor hun moedertaal (Kuhl e.a. 1992). Als een gevolg hiervan vinden Japanners het bijvoorbeeld moeilijk om de /l/ van de /r/ te onderscheiden en vinden Nederlanders het moeilijk om het Engels gesproken *pen* en *pan* uit elkaar te houden (bijv. Cutler & Otake 2004). Mogelijk speelt dit verlies in gevoeligheid leerders ook parten wanneer zij gereduceerde varianten moeten verstaan.

Aan de Radboud Universiteit wordt onderzocht of deze drie verklaringen hout snijden. Onze voorlopige resultaten suggereren dat dat inderdaad het geval is.

Reducties en het NT2-onderwijs

Hiervoor hebben wij vastgesteld dat gereduceerde uitspraakvarianten van woorden slecht herkend worden door leerders van een vreemde of tweede taal. Dit geldt niet alleen voor beginnende leerders, maar ook voor vergevorderden. Dit vraagt om verbetering van het onderwijs. Maar hoe moet dat onderwijs dan verbeterd worden?

Voordat we op deze vraag ingaan, willen we nog eens benadrukken dat dit echt nodig is. Een leerder zal misschien op den duur sommige uitspraakvarianten vanzelf wel herkennen, vooral als die varianten niet zo afwijken van de volle vormen, zoals *obaarvoer* voor *openbaar vervoer*. Maar voor andere uitspraakvarianten zal dit niet vanzelf gaan, zoals *tuuk* voor *natuurlijk*. Merk op dat als een leerder wil weten wat het woord *tuuk* betekent, het niet zo makkelijk is om daarachter te komen. Aan een moedertaalspreker vragen helpt niet, want die zal de leerder vertellen dat het woord *tuuk* niet bestaat. Het woord opzoeken in de *Dikke van Dale* werkt ook niet want volgens de *Dikke van Dale* betekent het woord *tuuk* 'tureluur' of 'een gereedschap om paling te steken'. Hier is dus echt een rol voor het onderwijs weggelegd.

We denken dat er veel winst bij het luisteren te behalen valt als cursisten in het klaslokaal (meer) in aanraking komen met gereduceerde spraak. De docent kan meer gereduceerde uitspraakvarianten gebruiken en ervoor zorgen dat (sommige) opnames die de cursisten tijdens de les horen meer gereduceerde varianten bevatten. Maar dat is waarschijnlijk niet genoeg. Wij denken dat het noodzakelijk is dat de cursisten ook expliciet over gereduceerde varianten onderwezen worden. Zij moeten de meest voorkomende varianten leren die sterk afwijken van de volle vormen. Zij moeten dus leren dat *tuuk* een variant is van *natuurlijk*, *mook* van *mogelijk* en dat *ik heb het* uitgesproken kan worden als *kepput*.

Wij hopen in de nabije toekomst aan te tonen dat expliciete aandacht voor gereduceerde uitspraakvarianten de luistervaardigheid inderdaad kan vergroten. We denken daarbij aan onderzoek met twee parallelgroepen die verschillend les krijgen: een met expliciete aandacht voor reducties en een met 'normale' aandacht voor uitspraak.

Afsluiting

De verkorte uitspraakvarianten van woorden die in informele gesprekken vaak voorkomen blijken problematisch te zijn voor tweede- en vreemdetaalleerders. Het onderzoek hiernaar staat nog in de kinderschoenen, en vervolgonderzoek is nodig om te laten zien welke cursisten problemen hebben met precies welk type woorden. We kunnen hulp bij dit onderzoek dringend gebruiken en we roepen daarom NT2-docenten op om contact met ons op te nemen en onze experimenten ook met hun cursisten uit te voeren.

Duidelijk is wel dat het onderwijs een cruciale rol speelt. Hoe dat het best verbeterd kan worden, vraagt ook nog om veel onderzoek. Ook hierbij kunnen wij hulp gebruiken. In de toekomst moeten wij er toch voor kunnen zorgen dat ook onze cursisten goede verstaanders worden van halve woorden!

Dankwoord

Dit onderzoek werd mogelijk gemaakt door een ERC starting grant subsidie (284108), door een NWO vici subsidie en door *Radboud in'to languages*. Ook willen we José Bakx, Ferdy Hubers en Annika Nijveld bedanken voor hun hulp.

Literatuur

Brand, S. & M. Ernestus (in voorbereiding). *How do native and non-native listeners comprehend French word pronunciation variants?*

Cutler, A. & T. Otake (2004). Pseudo-homophony in non-native listening. *Journal of the Acoustical Society of America*, 115, 2392-2392.

Ernestus, M. (2000). Voice assimilation and segment reduction in casual Dutch, a corpus-based study of the phonology-phonetics interface. Utrecht: LOT.

Ernestus, M. & N. Warner (2011). An introduction to reduced pronunciation variants. *Journal of Phonetics*, 39, 253-260.

Ernestus, M., I. Hanique & E. Verboom (te verschijnen). The effect of speech situation on the occurrence of reduced word pronunciation variants. *Journal of Phonetics*.

Kuhl, P.K., K.A. Williams, F. Lacerda, K.N. Stevens & B. Lindblom (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255, 606-608.

Leeuw, E. de, P. Roël & A. Cornax (2009). *Contact! 1.* Amsterdam: Intertaal.

Leeuw, E. de & F. de Groot (2011). *Contact! 2.* Amsterdam: Intertaal.

Lahey, M. & M. Ernestus (2014). Pronunciation variation in infant-directed speech: Phonetic reduction of two highly frequent words. *Language Learning and Development,* 10, 308-327

Schuppler, B., M. Ernestus, O. Scharenborg & L. Boves (2011). A quantitative analysis based on automatically generated segmental transcriptions. *Journal of Phonetics*, 39, 96-109.

FEEDBACK VAN DE DIGITALE ALFABETISERINGSDOCENT

INEKE VAN DE CRAATS
Radboud Universiteit Nijmegen, Taalwetenschap

Introductie

Het nut van feedback heeft herhaaldelijk geleid tot hevige discussies in de taalverwervingsliteratuur. Sommigen – denk aan Krashen (1985) – beweren dat je een nieuwe taal heel goed kunt leren op basis van veel en goed taalaanbod alleen. Als het natuurlijk taalleervermogen een kans krijgt, zou het verder min of meer vanzelf gaan. Kijk naar het kind dat zich niets aantrekt van de verbetering door ouders of naar volwassen tweedetaalleerders die vaak niet vatbaar zijn voor een verbetering door de docent, bijvoorbeeld door middel van een recast (verbeterde herhaling van een fout van de leerder). Ook wordt er getwijfeld aan het nut van verbeteringen in het schrijfonderwijs. Veel zelf schrijven of schrijfkilometers maken wordt soms nuttiger geacht dan focussen op de verbetering van fouten die door de docent worden aangegeven.

Feedback in docent-cursist interactie

Binnen de generatieve taalkunde wordt aangenomen dat een taal met name geleerd wordt op basis van positieve evidentie: het feit dat een bepaalde constructie in een taal voorkomt. Negatieve evidentie – dat een bepaalde constructie niet voorkomt in een taal – is echter bijna niet te ontdekken. Daar heb je als leerder iemand voor nodig die je daarop wijst. Iemand die je correctieve feedback geeft, dat wil zeggen een reactie waaruit blijkt dat de leerder een incorrecte uiting doet (Ellis 2006: 8). Dat is ook een veel duidelijker term dan negatieve evidentie.

Er zijn verschillende vormen van feedback mogelijk in de gesproken interactie tussen docent en cursist. Ik geef twee voorbeelden van een indeling in soorten feedback. Eerst die van Ranta en Lyster (2007). Zij maken een indeling in (1) herformuleringen en (2) prompts of aangeeftekens. Onder herformuleringen vallen expliciete correcties en recasts (herformulering van een incorrecte uiting). De prompts zijn vooral manieren om de leerder aan te zetten tot een correcte uiting: uitlokken (elicitatie) van een correcte uiting, vragen om verduidelijking, herhaling van een incorrecte uiting met een hoorbaar vraagteken en betekenisonderhandeling. Tot die categorie horen ook de paralinguïstische

tekens. Die kunnen variëren van een gebaar van de docent tot een groen vinkje of een smiley in een computerprogramma.

De indeling van Sheen en Ellis (2011) is gebaseerd op hoe duidelijk de correctie overkomt. Bij impliciete correcties lijdt de leerder nauwelijks of geen gezichtsverlies, maar het is niet altijd duidelijk voor een leerder dat hier een fout gemaakt wordt. Expliciete correcties in klassenverband zijn duidelijk maar niet altijd zo aangenaam voor de leerder. Paralinguïstische hints verstoren de uiting van de leerder niet en zijn toch duidelijk.

Tabel 1: Twee classificaties van correctieve feedback in gesproken uitingen.

Ranta & Lyster (2007)	**Herformuleringen**	**Prompts**
	Recasts Expliciete correctie	Uitlokking (elicitatie) Vragen om verduidelijking Herhaling met vraagtoon Betekenisonderhandeling Paralinguïstische hint
Sheen & Ellis (2011)	**Impliciete correctieve feedback**	**Expliciete correctieve feedback**
	Recasts Uitlokking (elicitatie) Vragen om verduidelijking Herhaling met vraagtoon Betekenisonderhandeling	Expliciete correctie Paralinguïstische hint

Hoe zinvol is feedback?

Docenten hebben terecht grote moeite met het idee dat correctieve feedback geen zoden aan de dijk zou zetten. Ze geven namelijk allemaal veel correctieve feedback. Tegenwicht tegen de ideeën van Krashen (1985) en Schwartz (1993), die beweren dat begrijpelijke input voldoende is en correctieve feedback niet zinvol, wordt gevormd door onderzoek van Russell en Spada (2006), Mackay en Goo (2007), Li (2010) en Lyster en Saito (2010), dat erop wijst dat onderwijs mét correctieve feedback (CF) wel effect heeft. Doughty en Varela (1998) lieten zien dat onderwijs met CF meer effect heeft dan dat zonder CF. Uit onderzoek van Saito en Lyster (2012) kwam naar voren dat expliciete feedback op uitspraak nuttig blijkt. Geletterde leerders hebben bovendien graag feedback (Plonsky & Mills 2006). Daar staat tegenover dat laagopgeleiden en analfabeten recasts vaak niet of verkeerd begrijpen (Bigelow e.a. 2006). Zij zien vaak niet de verbetering en denken dat de herhaling juist een bevestiging is van hun uiting.

Eigenlijk is nooit voldoende aangetoond dat correctieve feedback niet effectief is, omdat de gegeven feedback van een levende docent bijna per definitie tekort schiet. Feedback van een docent van vlees en bloed is immers zelden systematisch, consistent, intensief, duidelijk (niet ambigue) en zodanig dat de leerder gelegenheid tot zelfverbetering krijgt (El Tatawi 2002). Een levende docent kan het niet opbrengen om vijftig keer achtereen dezelfde fout te verbeteren, en het dan nog consistent op dezelfde manier te doen, even duidelijk en de leerder steeds uitnodigend tot verbetering. Bovendien is het dodelijk voor een cursist als de docent dat in een klassensituatie werkelijk zou doen.

De digitale docent waar hij het meeste nodig is

Een digitale docent – lees: de computer – is daarentegen gedoemd om bij een fout altijd te reageren en altijd op dezelfde manier. Een digitale docent is dus ideaal om in te zetten waar veel geoefend moet worden om iets onder de knie te krijgen. *Uitspraak* is bij uitstek zo'n onderdeel waar veel oefening een rol speelt. Het automatiseren van klank-teken-koppeling en van woordherkenning in het alfabetiseringsproces is dat ook. Het is ook verwant aan uitspraak want te gemakkelijk wordt een uitspraakfout van een alfa-cursist als een leesfout gezien. In een klassensituatie kan een cursist hooguit een paar keer een beurt krijgen met uitspraak. In een alfa-NT2-klas met beginners is dat precies hetzelfde, terwijl het nodig is minstens 100 keer een beurt te krijgen.

Diverse onderzoeken (o.a. Kurvers & Stockmann 2009; Kurvers & van de Craats 2009; van de Craats & Kurvers 2009) hebben aangetoond dat het tempo en succes in NT2-alfabetiseringsklassen te wensen overlaat. De oorzaken zijn velerlei. Zowel leeftijd, gebrek aan schoolse ervaring, opgelopen trauma's, organisatie van de lessen als kwaliteit en kwantiteit van de lessen spelen een rol. Er zijn veel factoren waar niets aan te verbeteren valt, maar inzet op kwantiteit en kwaliteit is wel mogelijk.

De *kwantiteit* verhogen, dus meer oefenen - veel vaker en veel langer - zonder meer uren les te geven lijkt in eerste instantie niet mogelijk. Als niet een levende docent die uren draait, maar de digitale docent, is dat wel mogelijk. De *kwaliteit* verhogen, dus beter oefenen – intensiever oefenen – is eveneens een reële mogelijkheid als de feed-back geïntensiveerd kan worden. De computer lijkt de daarvoor het aangewezen middel.

De computer wordt al twee decennia lang ingezet in het NT2-alfabetiseringsonderwijs. Hij kan de verklanking van letters en woorden weergeven en de cursist kan die nadoen, maar tot voor kort kon de computer daar geen goed/fout-oordeel over geven. Door de ontwikkeling

van spraaktechnologie en met name spraakherkenning is het mogelijk geworden om die technologie in te zetten bij het oefenen van uitspraak (o.a. Cucchiarini, Neri & Strik 2009). In het beginnend leesonderwijs spelen letter- en woordherkenning door hardop verklanken een grote rol en is onmiddellijke feedback van een docent of van een ervaren lezer erg belangrijk. Daarom heeft een internationale groep van onderzoekers en taal- en spraaktechnologen de uitdaging aangenomen om digitaal lesmateriaal te ontwikkelen waarin extensief en intensief geoefend kan worden door beginnende lezers in een tweede taal.

De Digital Literacy Instructor (DigLin)[1]

DigLin[2] is een multilateraal *Grundtvig* project in het kader van het Lifelong Learning programma. Er zijn vijf partners in vier landen bij betrokken. Het is gericht op vier talen: Fins met een zeer transparante spelling, Duits en Nederlands met redelijk transparante spelling en (Brits) Engels met een zeer weinig transparante spelling.

Er wordt uitgegaan van de didactische benadering van *FC-Sprint*[2] (Deutekom 2007, 2008) waarin wordt gestreefd naar autonome, zelfstandige leerders en lesmateriaal (bronnen) waarmee de leerder zelf kan ondervinden wat lezen en schrijven voorstelt en waarin hij zelf de weg kan leren kennen. Hij wordt geleid door hoge verwachtingen die de docent voor hem opstelt. Zoveel mogelijk zijn de verwachtingen gebaseerd op wat de leerder zelf aangeeft. Als die verwachtingen te hoog liggen, brengt de docent ze terug tot uitvoerbare proporties. Op korte termijn moet de leerder dan laten zien aan medecursisten wat hij ervan terecht gebracht heeft. De leerder gaat dan aan het werk met het materiaal dat hem als één geheel ter beschikking wordt gesteld. Met behulp van een menu moet hij met enig vallen en opstaan zijn weg daarin leren vinden. Om te voorkomen dat een leerder fouten leert in plaats van te leren van zijn fouten, is er altijd onmiddellijke feedback beschikbaar in het materiaal.

In het materiaal wordt gewerkt volgens de structuurmethode waarin de verwerving en automatisering van klank-tekenkoppeling centraal staat. De volgende onderdelen van het alfabetiseringsproces spelen daarin een rol:

- Visuele en auditieve analyse van een woord
- Klank koppelen aan een letter
- Auditieve synthese
- Hele woord herkennen
- Woord herkenbaar uitspreken
- Tempo krijgen in woordherkenning

Deze onderdelen moeten dus terugkomen in het digitale materiaal. In de DigLin-software zijn zeven typen oefeningen opgenomen, waarvan er vijf al gebruikt werden in de FC-Sprint^2-software en er twee bijgekomen zijn om het lezen van hele woorden te kunnen oefenen. Ze zijn opgenomen in een menu. Als de cursist op het blokje drukt krijgt hij een pop-up van het oefentype te zien. Er zijn 300 woorden verdeeld over 15 series/lijsten waarmee in zeven oefentypes geoefend kan worden.

Oefentypes en bijbehorende feedback

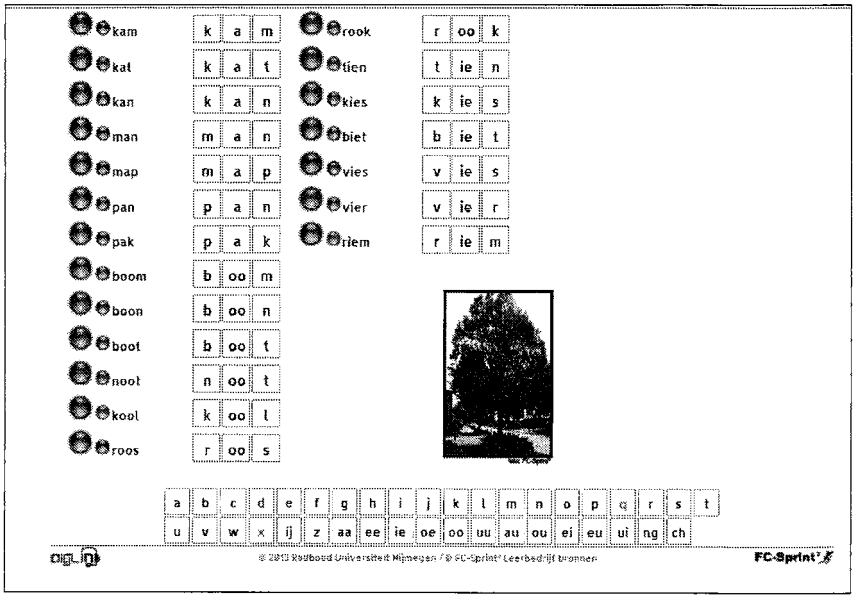
De zeven oefeningen (zie Tabel 2) gaan van een verkenning van hoe een woord eruit ziet/klinkt en uit welke stukjes het bestaat (oefening 1) tot het zelf testen (oefening 7) van de twintig woorden die in één serie geleerd worden.

Tabel 2: Overzicht van de zeven typen oefeningen en hun focus.

	Type oefening (in menu)	Gericht op
1	De woorden	Vorm en betekenis van het woord
2	Letters slepen	Klank-tekenkoppeling (analyse)
3	Woorden horen en slepen	Het hele woord herkennen
4	Woorden vormen en slepen	Een serie klanken synthetiseren
5	Luisteren en typen	Automatiseren klank-tekenkoppeling
6	Woorden lezen	Lezen met hulp
7	Test jezelf	Zelfstandig hardop lezen

In wat volgt worden enkele oefeningen uit het DigLin-materiaal getoond en wordt beschreven op welke wijze de feedback vorm krijgt.

Oefening 1 – De woorden
Het eerste oefentype (Figuur 1) is bedoeld als oriëntatie. De leerder kan en moet alle mogelijke knopjes en blokjes aanklikken of aanraken en ontdekken wat die hem voor informatie leveren. De grote groene rondjes kunnen aangeklikt worden en je hoort het gesproken woord. De klank van een individuele letter kan beluisterd door het vakje in het woord aan te klikken. De leerder ziet en hoort dan dat een woord uit stukjes bestaat (analyse) en dat die stukjes samen een woord vormen (synthese) en samen een betekenis hebben (kleine groene rondje). Dit kan eindeloos herhaald worden. De sound bar onderaan geeft een overzicht van de klanken (ook de tweeklanken) van het Nederlands. Klanken die in dit programma niet gebruikt worden, hebben een grijze kleur (de *q* en de *x*).

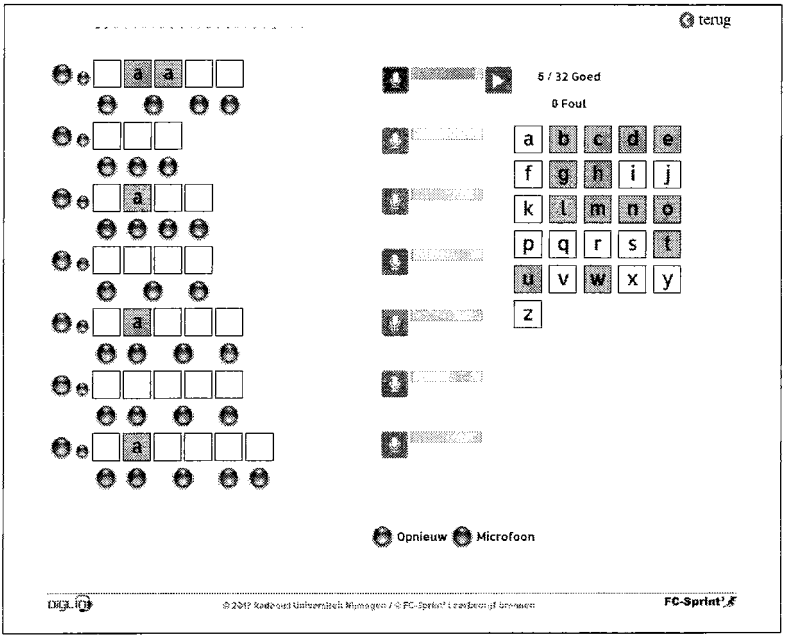


Figuur 1: Schermbeeld van oefentype 1: De woorden. De betekenis van het woord 'boom' is geactiveerd door de leerder en is dus te zien op het scherm.

Feedback bij oefening 1
Geheel zelfstandig kan de leerder bij dit oefentype de volgende feedback oproepen en zo vaak als hij wil, zonder dat de docent het zat wordt, de leerder zich hoeft te schamen of de medecursisten er last van hebben.

- *Feedback op betekenis door beeld*
  De leerder kan de betekenis van een woord controleren.
- *Feedback op gesproken woord*
  De leerder kan de uitspraak van een woord controleren door te luisteren naar het woord.
- *Feedback op klank-tekenkoppeling*
  - Door te luisteren naar de klanken die horen bij de letters in de vierkantjes kan de leerder controleren of hij de juiste koppeling maakt.
  - Door de sound bar te gebruiken kan de leerder de koppeling van klank en teken controleren.
- *Feedback op synthese van klanken*
  De leerder kan controleren of door samenvoegen van klanken/ fonemen de correcte woorden worden gevormd door op de hele-woordknop te drukken.

Feedback bij oefening 2: Letters slepen
In deze oefening moet de leerder uitzoeken welke letters uit het blok aan de rechterzijde op welke plaats in de lege vakjes horen. Het is echt een kwestie van proberen want je kunt alleen de klank horen door de groene ronde knop onder de lege blokjes aan te klikken. Er is geen sound bar bij deze oefening. De cursist van wie het eerste resultaat te zien is in Figuur 2, heeft eerst de letter <a> gepakt en geprobeerd waar hij die plaatsen kon. Hij heeft al die plaatsen gevonden want de letter <a> in het grote blok rechts is niet meer grijs gekleurd: alle <a>'s zijn uitverkocht. Uiteraard zijn er ook andere strategieën mogelijk.

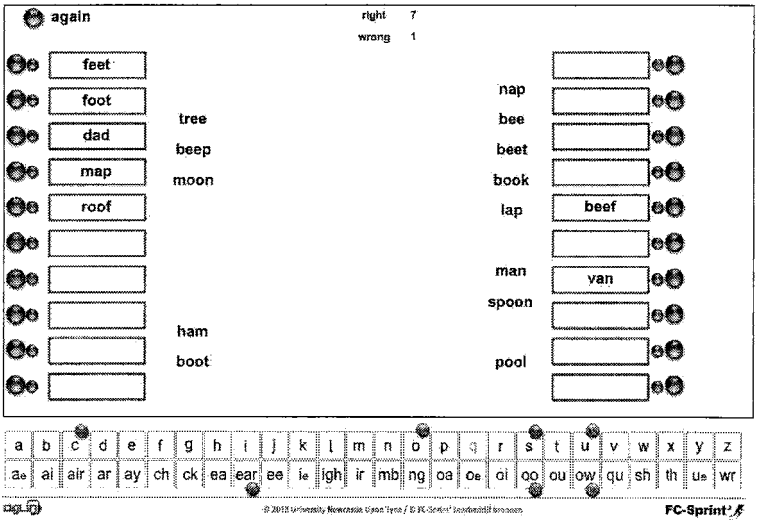


Figuur 2: Schermbeeld van oefentype 2: Letters slepen.

Hoe weet een leerder nu dat de <a>'s goed geplaatst zijn? Na het slepen blijft de letter kleven; als de sleepactie fout is, springt de letter terug naar waar hij vandaan kwam. In dit geval wordt de feedback dus automatisch gegeneerd door het programma. De leerder kan nu ook proberen het woord dat hij gevormd heeft, zelf uit te spreken. Hij klikt dan het microfoontje aan, dat wordt rood, hij zegt het woord, het balkje gaat lopen en stopt als de cursist weer op rood drukt. Het balkje geeft aan hoe goed het woord is uitgesproken (of gelezen, maar van lezen zal in dit stadium meestal nog geen sprake zijn). Wanneer de cursist op de

pijl drukt, hoort hij zijn eigen realisatie. Hij kan dan zelf beslissen of hij nog een poging tot verbetering gaat wagen, maar in dit voorbeeld zit zijn score tegen de 100% correct.

Feedback bij oefening 3: Woorden horen en slepen
Voor de verandering is hier een oefening van de Engelse versie genomen. De leerder moet proberen de woorden naar het juiste vakje te slepen. Bij *feet* bijvoorbeeld hoort hij bij de meest linkse knop het hele woord en ziet hij het woord bij de kleine knop. Op basis van de eerste klank bijvoorbeeld kan hij het woord als geheel herkennen zonder pertinent iedere letter te kennen. De sound bar – voor het Engels veel omvangrijker dan voor het Nederlands – dient als hulpmiddel bij klank-tekenkoppeling.

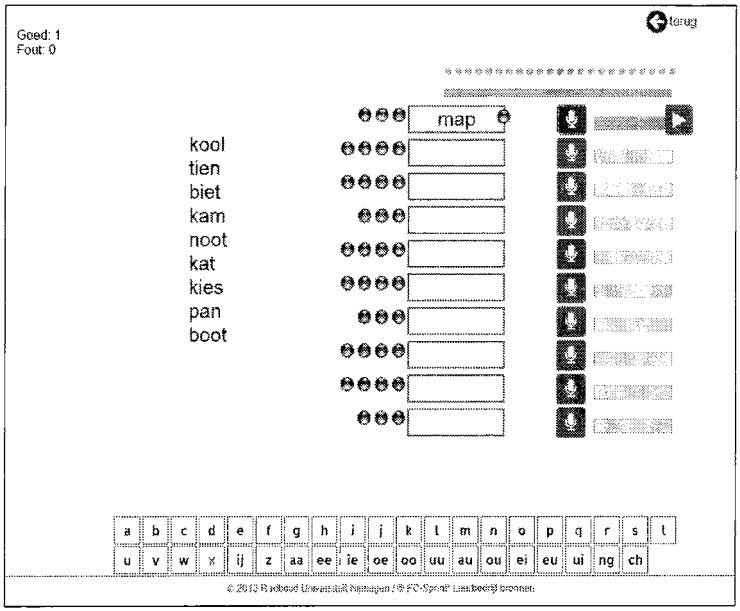


Figuur 3: Schermbeeld van oefentype 3 voor het Engels: Woorden horen en slepen.

De leerder in Figuur 3 heeft met succes zeven woorden naar het juiste vak gesleept. Het feit dat de woorden blijven staan, impliceert dat ze correct versleept zijn. Hij kan zelf de uitspraak van het woord controleren en de betekenis oproepen met behulp de groene rondjes; hier wordt nog spraakherkenning aan toegevoegd.

Feedback bij oefening 4: Woorden horen en slepen
Deze oefening gaat een stapje verder dan de vorige. Eerst moet een aantal losse klanken, die één voor één beluisterd kunnen worden door de groene rondjes aan te klikken, tot een woord gevormd worden. Dat

woord moet herkend worden in het rijtje woorden en naar het juiste vak gesleept worden. Als dat correct gebeurd is, krijgt het vakje een groene stip ten teken dat het goed is. Ter controle kan de cursist dat woord beluisteren door die stip aan te klikken. Vervolgens kan hij het inspreken. Het oordeel verschijnt dan automatisch door middel van het oranje in het rechterbalkje. De cursist in Figuur 4 heeft dat correct gedaan voor het woord *map* en de uitspraak is ook correct.



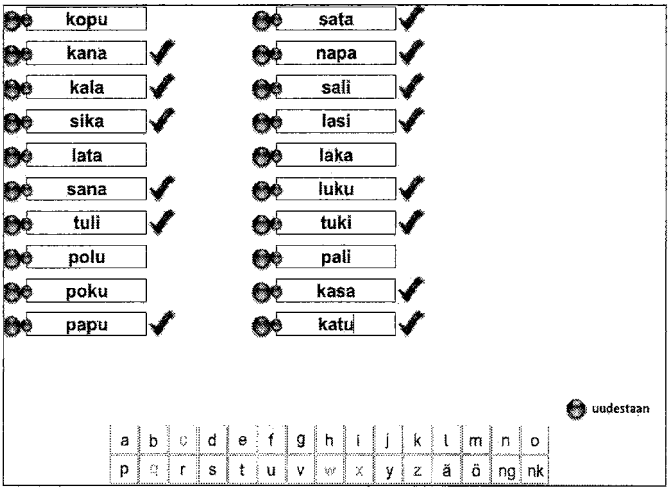
Figuur 4: Schermbeeld van oefentype 4: Woorden vormen en slepen.

Het aardige van deze oefening is dat een leerder al blijk geeft een woord te kunnen lezen voordat hij het woord uitspreekt. Hij kan immers drie klanken verbinden tot een woord en dat woord terugvinden in het rijtje. Het verklanken van het woord is dan de kers op de taart.

De feedback bestaat hier dus eigenlijk uit twee paralinguïstische hints: kleven en balletje krijgen, handelingen die automatisch door het systeem gegenereerd worden.

Oefentype 5: Luisteren en typen

In deze oefening worden niet de losse fonemen gegeven, maar het gehele woord. De cursist moet dus zelf het woord in fonemen verdelen, de bijbehorende letters opzoeken en deze intypen. Een groen vinkje geeft de correctheid aan.

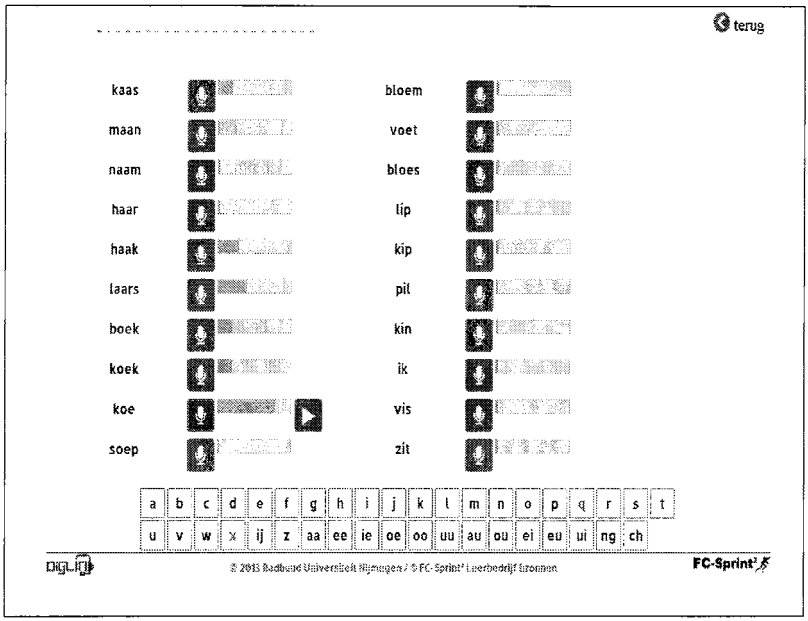


Figuur 5: Schermbeeld van oefentype 5 voor het Fins: Luisteren en typen.

De leerder in Figuur 5 heeft vijftien woorden correct getypt en vijf nog niet. De sound bar is aanwezig als een soort helpdesk waar de leerder kan checken of hij de juiste letter aan de juiste klank verbindt. Voor de betekenis kan steeds het kleine groene knopje geraadpleegd worden, al is dat niet noodzakelijk voor de juiste schrijfwijze. Het zorgt er wel voor dat de leerder voortdurend de al bestaande kennis over een woord kan controleren aan de hand van de software of nieuwe kennis kan verwerven.

Oefentype 6: Woorden lezen

De oefeningen 6 en 7 vormen de laatste fase van het technisch-lezen-proces dat in dit programma verwerkt is. In oefening 6 wordt de cursist uitgenodigd de woorden waarmee hij in de oefeningen 1-5 bezig is geweest, met minder of zonder hulpmiddelen te lezen. In oefening 6 – *Woorden lezen* – is de sound bar nog aanwezig, maar alle andere hulpmiddelen niet. Dit oefentype is helemaal gebaseerd op spraak-herkenning. De cursist leest het woord – raadpleegt eventueel de sound bar als hij onzeker is – leest het eerst hardop voor zichzelf en klikt dan het microfoontje aan en spreekt in. Vrijwel onmiddellijk gaat het balkje lopen en verschijnt het hokje met pijltje waar de leerder zijn eigen stem terughoort (zie Figuur 6). Het balkje dat een grove score weergeeft, blijft staan en zo krijgt een leerder een indruk van zijn eigen prestaties. Veel oranje vertaalt zich in 'goed gedaan'. In deze oefening kan elk woord opnieuw geprobeerd worden, net zo lang totdat het balkje (bijna) helemaal vol stroomt met oranje.



Figuur 6: Schermbeeld van oefentype 6: Woorden lezen.

In oefentype 7 – *Test jezelf* – zitten geen hulpmiddelen. Er wordt geen detailinformatie gegeven. De enige feedback die gegeven wordt, is in de vorm van één balkje en één getal onder de 100. Dat is het percentage voldoende correct hardop gelezen woorden.

Conclusies

De feedback in DigLin heeft als kenmerk

- Dat hij automatisch gegenereerd wordt via het systeem. Als de leerder een handeling uitvoert (een woord of letter sleept, leest of typt), reageert het systeem onmiddellijk met feedback.
- Dat de feedback non-verbaal is en onmiddellijk verschijnt. Non-verbale feedback is vriendelijk voor de leerder en stoort de gedachtegang niet meteen. Onmiddellijke feedback, die niet pas aan het eind van de oefening gegeven wordt, voorkomt dat een fout ingeslepen wordt.
- Dat de cursist, door de inzet van spraakherkenning, een genuanceerd oordeel krijgt over zijn eigen verklanking van een woord. Dat zal niet alleen een effect hebben op de leesvaardigheid maar ook op de uitspraak.

- Dat de leerder feedback vaak zelf kan oproepen. Dat soort feedback heeft een encyclopedische functie. Op die manier kan de betekenis of de uitspraak opgeroepen worden en vergeleken worden met de eigen uitspraak.

Als we de digitale docent vergelijken met de docent van vlees en vloed en de criteria van El Tatawi (2002) voor effectieve feedback hanteren, kunnen we concluderen dat de feedback van de digitale docent beter scoort dan die van de docent van vlees en bloed, zoals Tabel 3 laat zien.

Tabel 3: Criteria voor effectieve feedback.

Feedback	Digitale docent	Docent van vlees en bloed
Systematisch	+	?
Consistent	+	?
Intensief	+	?
Duidelijk	+	?
Zelfverbetering mogelijk	+	?
Onmiddellijk	+	?

Het is moeilijk te zeggen hoe systematisch, consistent etc. de feedback van een levende docent is, maar het is niet moeilijk in te schatten dat de digitale collega het op al die punten van hem wint, omdat hij niet kan voelen, niet kan denken en niet naar de persoon van de leerder kan kijken. Het wordt ook duidelijk dat de middelen van feedback die in DigLin gebruikt worden – niet-linguïstische signalen: vinkjes, balletjes, oranje balkjes, terugspringen en smileys – allemaal vormen van expliciete correctieve feedback zijn waar laagopgeleide leerders beter op blijken te reageren dan op meer impliciete vormen zoals recasts.

Noten

1. Docenten en cursisten die met DigLin willen werken, kunnen het programma vinden op http://diglin.eu. Voor gebruik is een headset met microfoon nodig.
2. Het DigLin-project wordt gefinancierd met de steun van de Europese Commissie. De verantwoordelijkheid voor deze publicatie ligt uitsluitend bij de auteur; de Commissie kan niet aansprakelijk worden gesteld voor het gebruik van de informatie die erin is vervat. Meer informatie: www.diglin.eu/dutch-examples

Literatuur

Bigelow, M., R. Delmas, K. Hansen & E.Tarone (2006). Literacy and the processing of oral recasts in SLA. *TESOL Quarterly,* 38, 689-700.

Craats, I. van de & J. Kurvers (2009). Leerlast via Haalbaarheidsonderzoek. *Alfa-nieuws, bulletin voor docenten in de alfabetisering,* 12, 3, 1-5.

Cucchiarini, C., A. Neri, & H. Strik (2009). Oral proficiency training in Dutch L2: the contribution of ASR-based corrective feedback. *Speech Communication,* 51, *853-863.*

Deutekom, J. (2007). Passief zijn. Geen optie. *LES,* 148, 6-9.

Deutekom, J. (2008). *FC-Sprint², grenzeloos leren.* Amsterdam: Boom.

DigLin (2014). The digital literacy instructor. http://diglin.eu. (geraadpleegd 12-9-2014).

Doughty, C. & E. Varela (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.112-138). Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA Review,* 19, 18-41.

El Tatawi, (2002).Corrective feedback in second language acquisition, *Working papers in TESOL and Applied Linguistics*, Vol. 2, 1-19.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications.* New York: Longman.

Kurvers, J. & W. Stockmann (2009). *Alfabetisering NT2 in beeld. Leerlast en succesfactoren.* Tilburg: Tilburg University.

Kurvers, J. & I. van de Craats (2009). *Het Haalbaarheidsonderzoek van De Voortwijzer.* Rapport, Universiteit van Tilburg en Radboud Universiteit Nijmegen.

Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning,* 60(2), 309-365.

Lyster, R. & K. Saito (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition,* 32(2), 265-302.

Mackey, A. & J. Goo (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.). *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 407-452). Oxford: Oxford University Press.

Plonsky, L. & S. Mills (2006). An exploratory study of differing perceptions of error corrections between teacher and students: Bridging the gap. *Applied Language Learning* 16(1), 55-74.

Ranta, L. & R. Lyster (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. In R. DeKeyser (Ed.). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 141-160). Cambridge: Cambridge University Press.

Russell, J. & N. Spada (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. In J. Norris & L. Ortega (Eds.). *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 133-162). Amsterdam: John Benjamins.

Saito, K. & R. Lyster (2012). Investigating the pedagogical potential of recasts for L2 vowel acquisition. *TESOL Quarterly* 46(2), 385-396.

Schwartz, B. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behaviour, *Studies in Second Language Acquisition,* 15, 147-163.

Sheen, Y. & R. Ellis (2011). Corrective feedback in language teaching. In E. Hinkel (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning, Vol. 2* (pp. 593-610). New York: Routledge.

Over de Beroepsvereniging van Docenten NT2

Sinds de oprichting op 28 januari 2003 houdt de BV NT2 zich bezig met informatie-uitwisseling, belangenbehartiging en deskundigheids-bevordering ten behoeve van docenten Nederlands als Tweede taal in Vlaanderen en in Nederland.

Het bestuur bestaat uit:

Voorzitter: Bas van Eerd
Secretaris: Carola van der Voort
Penningmeester: Simon Verhallen
Bestuurslid: Wietske Anema
Bestuurslid: Frieda van den Hout
Bestuurslid: Heidi de Niel
Bestuurslid: Fatima Burger
Bestuurslid: Jan Strybol

Informatie over de activiteiten van de BV NT2 is te vinden op de eigen website van de vereniging: www.bvnt2.org. De website wordt ook door leden gebruikt als virtuele ontmoetingsplaats, overlegruimte en discussieplatform. De leden worden regelmatig per elektronische Nieuwsbrief, e-mail en per post op de hoogte gehouden van geplande activiteiten van de vereniging.

Er is een aantal werkgroepen gevormd rond de volgende thema's (de contactpersonen staan op de website):

- Alfabetisering NT2
- Conferenties
- Examens en Toetsing
- Zelfstandig Ondernemen
- Convenantpartners assessment competent NT2-docent
- Logopedie Volwassen Anderstaligen
- ICT en Blended Learning
- Inburgering
- ISK/NT2 voor jongeren
- Arbeidsmigranten 2.0

De BV NT2 is een groeiende, actieve vereniging. Diverse leden fungeren als contactpersoon door binnen hun werkkring de informatie van de vereniging verder te verspreiden en collega's enthousiast te maken voor de activiteiten van de BV NT2.
Aanmelding als lid en/of contactpersoon is mogelijk via onze website.

Eerder verschenen in deze reeks

In 2004 is verschenen: een bundel met lezingen gehouden op de eerste grote NT2-conferentie georganiseerd door de BV NT2. Deze conferentie vond plaats te Heino in 2003. De volgende artikelen zijn erin opgenomen:

Folkert Kuiken : *Focus on Form in het onderwijs Nederlands als tweede taal.*
Ellie Liemberg: *Het Staatsexamen NT2 en de Europese taalniveaus.*
Jan H. Hulstijn: *Oefenen in woord-voor-woord verstaan als vorm van impliciet leren.*
Ruud Stumpel: *Het Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal.*
Bart Bossers: *Zoveel lezers, zoveel wensen.... Leesvaardigheidstraining in de NT2-klas.*

In 2005 verscheen Vakwerk 2, met lezingen gehouden op de tweede grote NT2-conferentie georganiseerd door de BV NT2 (Vierhouten 2004). De bundel bevat de volgende artikelen:

Kris van den Branden: *Vijf vragen over taakgericht taalonderwijs.*
Jeanne Kurvers: *Schrijven voor beginners.*
Peter Schoenaerts: *Drama in het NT2-onderwijs.*
Peter Jordens: *Inversie bestaat niet.*
Bart Bossers: *Vormen van grammatica-onderwijs en hun effect op de taalverwerving.*
Annemie Decavele & Leen Verrote: *(Inter)culturele communicatie in de NT2-klas.*

Vakwerk 3 verscheen in 2006. Erin opgenomen zijn de lezingen gehouden op de NT2-conferentie in Hoeven-Bovendonk, 2006. De bundel bevat de volgende artikelen:

Wilfried Decoo: *Op de golven van talenmethodiek: een blik vanuit het kraaiennest.*
Jan-Arjen Mondria: *Mythen over vocabulaireverwerving.*
Ineke van de Craats: *Obstakels op de NT2-snelweg.*
Alied Blom: *Geen grammatica in het NT2-onderwijs, maar wat dan?*
Folkert Kuiken: *Focus on form als alternatief voor grammaticaonderwijs.*
Bart Bossers: *NT2 en het nieuwe leren.*
Chris van Veen: *De nadruk op uitspraak. Theoretische overwegingen en praktische voorbeelden.*

In **Vakwerk 4**, verschenen in 2007, zijn de lezingen opgenomen die zijn gehouden op de studiemiddag *Uitspraak & Verstavaardigheid*, gehouden in juni 2007 op de VU Amsterdam. De bundel bevat de volgende artikelen:

Chris van Veen: *Uitspraak: onderzoek en onderwijs.*
Ineke van de Craats: *Spraak en alfabetisering.*
Laurent Rasier: *Uitspraakvaardigheid en de NT2-/NVT-leerder.*
Hinke van Kampen & Ruud Stumpel: *De nadruk op uitspraak.*
Chrissy Hosea: *'Wat hoor ik nou?' Verstavaardigheidsproblemen van NT2-leerders.*
Yolande Timman: *De kleinste taalelementen in het grote CP-verband.*
Annemarie Groot & Margreet van Wijk: *Luisteren gericht op verstavaardigheid.*
Margreet Verboog: *Verstaanbaar spreken: wat helpt en wat niet?*
Vincent van Heuven: *Uitspraak van het Nederlands door Turkse immigranten.*
Karolien Thio & Simon Verhallen: *Lessen Uitspraak en Melodie onder de aandacht.*
Bart Bossers: *Luister goed! Verstavaardigheid als oorzaak van uitspraakproblemen.*

Vakwerk 5 bevat de lezingen gehouden op de grote NT2-conferentie in Blankenberge. De bundel verscheen in 2009 en bevat de volgende artikelen:

Sible Andringa: *Over de zuiverheid van toetsen.*
Catia Cucchiarini & Ambra Neri: *Correctieve feedback op uitspraak.*
Folkert Kuiken: *Actieonderzoek in het NT2-onderwijs.*
Jentine Land, Huub v.d. Berg & Ted Sanders: *Zwakke teksten voor 'zwakke' lezers.*
Jan Strijbol: *Een rollenmodel voor feedback.*

In **Vakwerk 6** staan de lezingen die werden gehouden op de grote NT2-conferentie in Hoeven-Bovendonk, juni 2010.

Jeanne Kurvers & Willemijn Stockmann: *Alfabetisering NT2.*
Marianne Driessen: *Het gebruik van ICT in het tweedetaalonderwijs.*
Ineke van de Craats: *Het belang van een smalle context.*
Alice van Kalsbeek: *Interculturele competenties in het NT2-onderwijs.*
Loes Oldenkamp: *Verschillen ze wel?*
Catherine van Beuningen: *De rode pen werkt!*
Joanne van Emmerik e.a.: *Hoe kun je* het *leren*?
Bart Bossers: *Zo moeilijk is* het *inderdaad niet. Een lijst hoogfrequente* het-*woorden.*

Vakwerk 7 bevat artikelen over woordenschat, naar aanleiding van twee studiedagen over dit onderwerp in Gent en Utrecht gehouden in het voorjaar van 2010.

Bart Bossers: *Taakgericht taalonderwijs en woordenschatontwikkeling.*
Simon Verhallen: *Woordenschatuitbreiding in NT2-lessen.*
Lies Alons: *Woorden kennen levert plezier en leersucces op.*
Helga van Loon: *Interactief met woordenschat.*
Jan Strybol: *Efficiënt en zinvol gebruik van webapplicaties in woordenschatonderwijs.*
Paulien Mol & Petra Popma: *Woordenschatuitbreiding in de inburgering.*
Paula Bos: *Woordenschatselectie voor de participatieplek.*
Maud Beersmans: *Werkvormen voor woordenschatuitbreiding.*
Francien Schoordijk: *Woorden selecteren op basis van frequentie.*
Ghislaine Giezenaar: *Selectie en toepassing van een academische woordenschat.*
Marc Broertjes: *De vereiste woordenschat voor het Staatsexamen NT2 Lezen I.*
Linda van Veen, Rintse van der Werf & Bart Bossers: *Dubbel slim: lezen en woordleren met De Nieuwslezer.*

Vakwerk 8 verscheen in 2012. Het bevat de tekst van zeven lezingen gehouden op de grote NT2-conferentie in Hoeven-Bovendonk van juni 2012.

Dominiek Sandra, Nina Verhaert & Lien Van Abbenyen: Impliciet leren is een natuurlijk leerproces, zelfs bij expliciete regelinstructie.
Nel de Jong: Oefenen met vloeiend spreken: wat, hoe en waarom?
Job Schepens, Frans van der Slik & Roeland van Hout: Het effect van linguïstische afstand op het leren van het Nederlands als tweede taal.
Myra Arends: Werkwoordplaatsing in het Nederlands als tweede taal.
Olga Kepinska & Johanneke Caspers: Invloed van T1-klemtoonsystematiek op de klemtoonproductie in NT2.
Alied Blom & Sonja van Boxtel: Correctie van uitspraakfouten van beginners: keuzes en problemen.
Ineke van de Craats & Manuela Julien: Het werkwoord: hoe begrepen en hoe bedoeld?

De bundels zijn, zolang de voorraad strekt, verkrijgbaar bij het secretariaat van de BV NT2. De oudste bundels zijn inmiddels uitverkocht. De beste artikelen daaruit zijn echter gebundeld in het boek *Klassiek Vakwerk,* in 2008 verschenen bij uitgeverij Boom, Amsterdam. Dit boek is nog steeds verkrijgbaar.