

# Les

Bedankt voor het downloaden van dit artikel.  
De artikelen uit de (online)tijdschriften van Uitgeverij Boom zijn auteursrechtelijk beschermd. U kunt er natuurlijk uit citeren (voorzien van een bronvermelding) maar voor reproductie in welke vorm dan ook moet toestemming aan de uitgever worden gevraagd.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden veelevoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikelen 16h t/m 16m Auteurswet 1912 jo. Besluit van 27 november 2002, Stb 575, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht te Hoofddorp (postbus 3060, 2130 KB, [www.reprorecht.nl](http://www.reprorecht.nl)) of contact op te nemen met de uitgever voor het treffen van een rechtstreekse regeling in de zin van art. 16l, vijfde lid, Auteurswet 1912.

Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, [www.cedar.nl/pro](http://www.cedar.nl/pro)).

*No part of this book may be reproduced in any way whatsoever without the written permission of the publisher.*

[nt2@uitgeverijboom.nl](mailto:nt2@uitgeverijboom.nl)  
[redactie@tijdschriftles.nl](mailto:redactie@tijdschriftles.nl)

# Worstelen met de mondelinge vaardigheden

## Het leren van en het onderwijzen aan laaggeletterde Nt2-volwassenen

Praten (de mondelinge vaardigheden) is essentieel voor de communicatie, maar ook om te kunnen leren lezen.

Zonder voldoende kennis van de mondelinge vaardigheden komt het lezen niet tot stand, tenminste als je moet leren lezen voor de eerste keer.

Susanna Strube onderzocht hoe het er aan toe ging in de alfabetiseringsklas tijdens het beoefenen van de mondelinge vaardigheden.

Op 27 augustus promoveerde ze op dit onderwerp aan de Radboud Universiteit te Nijmegen.<sup>1</sup>

In dit artikel vindt u een samenvatting.



### Opbouw van het onderzoek

Het onderzoek vond plaats in verschillende ROC's die toen grotendeels het tweedetaalonderwijs aan analfabete volwassenen verzorgden. Zes verschillende klassen namen er aan deel. De leerders in deze klassen waren volwassenen die in hun land van herkomst nooit de kans hadden gehad om naar school te gaan. Ze hebben dus ook nooit leren lezen in hun moedertaal. En nu zijn ze in Nederland verplicht om Nederlands te leren, te leren spreken en lezen.

Het onderzoek focuste op twee elementen: de klas en de leerders, of cursisten, zoals ze werden genoemd in de volwasseneneducatie. Van iedere klas werd beschreven hoe de lessen georganiseerd waren en tevens werden de klassen geobserveerd om te kijken hoe het er aan toe ging tijdens het lesgeven. De kenmerken van de cursisten werden verzameld, evenals toetsresultaten. Om vooruitgang in

het leren te kunnen meten werden de cursisten tweemaal getoetst: aan het begin en aan het eind van de observatieperiode van ongeveer acht maanden. De toetsing werd uitgevoerd met gebruik van plaatjes (zie figuur 1).

Er waren drie verschillende reeksen van taken. Eén reeks ging over woordkennis (totaal vijftig woorden). De cursisten moesten plaatjes van voorwerpen aanwijzen of benoemen.

De tweede reeks was het beschrijven van gebeurtenissen afgebeeld in plaatjes, oplopend in moeilijkheid (veertien plaatjes). De laatste reeks bestond uit het navertellen van drie beeldverhalen.

### Taalcompetenties

De antwoorden die de cursisten gaven bij het zien van de plaatjes werden geanalyseerd op basis van drie aspecten: **woordenschat**, **de structuur van de taal** (zoals bijvoorbeeld het gebruik van een werkwoord) en ten slotte de



Figuur 1: Voorbeelden uit de assessment

**relevantie van de gegeven beschrijvingen en de samenhang in de beeldverhalen** (konden ze de plaatjes tot een verhaal verbinden?). De analyse leverde elf factoren op. Om een duidelijker beeld van al deze factoren te krijgen werd een analyse toegepast die relevante relaties tussen de factoren aan het licht brengt. Daaruit traden drie relevante groepen naar voren die competenties genoemd werden. De eerste competentie is **lexicale competentie**. Dat heeft te maken met woordkennis. De tweede competentie is **syntagmatische competentie** ofwel het overbrengen van betekenis. De laatste competentie is **morphosyntactische competentie**, ofwel de grammatica.

In het onderzoek werd vooral gekeken naar het gebruik van een werkwoord. De zes klassen konden vervolgens worden vergeleken op hun vooruitgang voor iedere competentie. Er kwamen duidelijke verschillen tussen de klassen naar voren.

Grafiek 1 laat de vooruitgang zien voor de morphosyntactische competentie. De helling van de lijnen in Grafiek 1 geeft de hoeveelheid leerwinst tussen de twee toetsen aan. Hoe steiler de lijn, hoe meer vooruitgang er was geboekt op de tweede toets. We zien dat klas 6 bovenaan staat voor de eerste toets. De lijn voor klas 4 is echter veel steiler; klas 4 overtreft zelfs met een veel hogere score al de andere klassen. Dus die klas had over het geheel meer vooruitgang geboekt.

## Effectief onderwijs

Om de verschillen tussen de klassen te kunnen verklaren werd er gekeken hoe het eraan toeging in de klassen. Drie aspecten waren van belang: de verdeling van de lestijd, de interactie in de klas en de feedback van de docent. Hoe de docent de gegeven lestijd verdeelde, reflecteerde hoe effectief haar onderwijs was. Onderwijskundigen geven aan dat een effectieve docent meer dan 80% van de beschikbare tijd besteedt aan het leren. Onder de 60% reflecteert minder effectief onderwijs.<sup>2</sup> Was er veel verloren tijd (bijvoorbeeld door laat te beginnen of lange pauzes) of veel regeltijd (zoals het opnemen van de presentie) dan was er minder leertijd. Leertijd bestaat uit leeractiviteiten die tijdens de les worden uitgevoerd. Daarbij horen computeractiviteiten die tijdens de lessen worden uitgevoerd. Alleen klas 4 maakte gebruik van de computer tijdens de les. Door de continue instroom van nieuwe cursisten waren in deze klas de niveaueverschillen erg uiteen gelopen. Om extra aandacht aan de woordenschat te kunnen geven werd de klas in tweeën gedeeld. Terwijl een helft van de klas achter de computer onder de begeleiding van een klassenassistente aan de woordenschat werkte, oefende de andere helft met de docent op de mondelinge vaardigheden. Na de pauze waren de taken omgedraaid. Door efficiënt gebruik van de beschikbare tijd voor het leren overtrof klas 4 de andere klassen

in leertijd zoals grafiek 2 laat zien. Klas 4 besteedde 94% aan effectief leren. Twee klassen (klas 5 en 6) besteedden daaraan zelfs minder dan 60%. De lessen van deze twee klassen waren in buurthuizen georganiseerd. Daar werd er niet gelet op begin- en eindtijden van de pauzes of de lessen, dit in tegenstelling tot lessen die in een ROC-gebouw plaatsvonden.

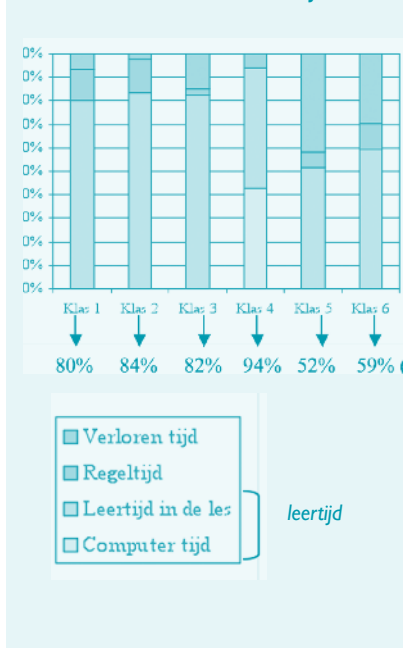
## Kernactiviteiten

De interactie in de klas werd geanalyseerd vanuit vijf kernactiviteiten: **woordenschat, grammatica, dialoog-oefeningen, vrij praten en kennis van de samenleving**. Hoeveel tijd de zes klassen besteedden aan deze activiteiten, is weergegeven in grafiek 3. Hier ziet u dat er relatief veel tijd werd besteed aan kennis van de samenleving (37%) en zeer weinig tijd aan de grammatica (9%). Dat laatste is niet zo verwonderlijk. Deze cursisten hebben geen ervaring met het formeel leren van een vreemde taal; ze hebben immers geen of weinig scholing genoten. Dat er veel over de samenleving wordt verteld, is begrijpelijk. Deze kennis kunnen de cursisten zelf moeilijk vergaren en dus moet er veel tijdens de les expliciet worden uitgelegd. Klas 4 valt weer op door een relatief evenwichtige verdeling van tijd over de vijf activiteiten en door gebruik van de computer werd er onwillekeurig meer tijd aan taalverwerking besteed.

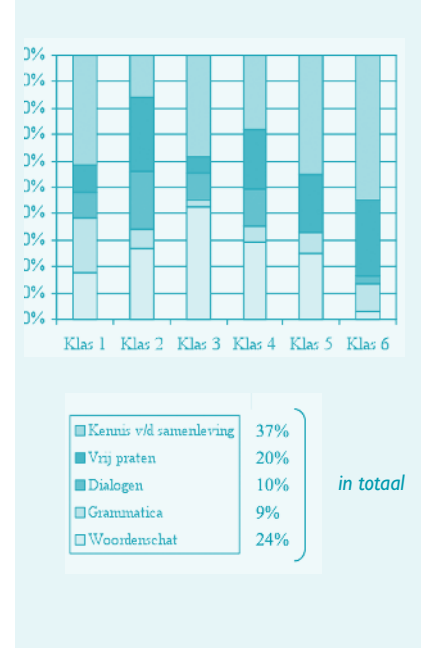
**GRAFIEK 1**  
**MORPHOSYNTAKTISCHE COMPETENTIE**



**GRAFIEK 2**  
**VERDELING BESCHIKBARE LESTIJD**



**GRAFIEK 3**  
**VERDELING KERNACTIVITEITEN**





## Feedback

Het laatste aspect dat onder de loep werd genomen in het onderzoek, was de feedback van de docent. Feedback kan gebruikt worden voor verschillende doeleinden, zoals om te corrigeren, ter bevestiging, en om aan te moedigen. Feedback met het doel om te corrigeren werd grotendeels gericht op grammaticale fouten: 63%. Dit was opmerkelijk gezien de geringe focus op de grammatica tijdens de les zoals grafiek 3 laat zien: 9% van de lestijd. Voor feedback die gericht was op correctie, werd er specifiek naar vijf veelgebruikte soorten correctie gekeken.

Van deze vijf soorten waren er 11% expliciete correctie, 4% metalinguïstische correctie, 17% betekenisonderhandeling, 59% recast en 9% elicitatie.

Van deze is **recast** en **elicitatie** het meest interessant. Bij een recast herhaalt de docent de woorden van de cursist, maar met verbetering van de gemaakte fout. In een elicitatie lokt de docent de juiste vorm uit en geeft daardoor de cursist de kans om zelf de fout te herstellen.

### EEN RECAST

**Cursist:** Ik heb twee blik.

**Docent:** Ik heb twee blikken.

**Cursist:** Twee blikken.

**Docent:** Ja, goed.

### EEN ELICITATIE

**Cursist:** Ik heb twee blik

**Docent:** Nog een keer. Ik heb ....

**Cursist:** Twee blikken.

**Docent:** Ja, goed.

De resultaten voor klas 4 laten een opmerkelijk beeld zien. In die klas wordt elicitatie vaker toegepast dan in de andere klassen. In klas 4 was dit 30% en in de andere klassen niet meer dan 13%. Uit het onderzoek blijkt dat ook de meeste fouten bij gebruik van een recast niet verbeterd werden (59%). Het tegenovergestelde was het geval bij een elicitatie. Daarvan waren

er slechts 22% niet verbeterd door de cursist. Hoe kunnen we dit verklaren?

In een recast wordt de juiste respons door de docent snel gegeven. Hierdoor is zelfcorrectie door de cursist niet meer mogelijk. Bovendien wordt een recast niet altijd juist waargenomen. De cursist merkt regelmatig het verschil tussen zijn gegeven respons en de feedback niet op. Soms wordt een recast gezien als een bevestiging en geen verbetering. Daardoor is het doel van de feedback onduidelijk. In een elicitatie daarentegen wordt de cursist gedwongen zélf het antwoord te formuleren. De docent stopt vlak voor de gemaakte fout, waardoor het doel van de feedback duidelijk is. Dit geeft de cursist ook tijd om na te denken. De cursist wordt dus gedwongen zichzelf te corrigeren. Omdat de cursist zelf moet nadenken en vervolgens ook zelf zijn respons moet maken, is het duidelijk waarop de feedback gericht was. In de voorbeelden van een recast en een elicitatie is het antwoord van de cursist op de feedback van de docent hetzelfde. In die voor een recast herhaalt de cursist de woorden van de docent. Of de cursist de correctie in de feedback heeft begrepen is onduidelijk. Het kan zijn dat de cursist de woorden van de docent papegaait. Het antwoord in het voorbeeld voor de elicitatie is zélf geformuleerd en dus heeft de cursist wel degelijk begrepen wat hij eerst fout heeft gezegd.

## Conclusies

In mijn onderzoek kwamen twee markante aspecten naar boven. Ten eerste het gebruik van de computer tijdens de lestijd. Door het gebruik van computerprogramma's als ondersteuning bij woordenschatverwerving leert de cursist meer dan alleen nieuwe woorden. De woorden worden van drie kanten gepresenteerd: visueel (een plaatje), schriftelijk (geschreven vorm) en vaak ook auditief (gespro-

ken vorm). Daarnaast wordt het woord ook vaak in een context gepresenteerd door het in een zin te plaatsen of een situatie weer te geven. Op zo'n manier leert de cursist onwillekeurig iets over de grammatica.

Naast het gebruik van de computer had elicitatie ook een positief effect op het leren. Doordat de cursist zichzelf moest verbeteren, werd hij gestimuleerd om zelf na te denken. Beide aspecten (computergebruik en elicitatie) kwamen voor in klas 4. Het was ook klas 4 die de meeste verbeteringen maakte tijdens het onderzoek. Wellicht hebben deze twee aspecten bij het leren de taalvaardigheid positief beïnvloed.

Mijn onderzoek heeft uitgewezen dat het lesgeven aan deze groep leerders zeer complex is en het leren een moeizaam proces. Het duurt lang en de vorderingen zijn gering. Tijdens de acht maanden van het onderzoek was er - volgens de resultaten van de woordenschattoets - een toename van slechts vier woorden. Cursisten en docent worstelen als het ware met de mondelinge vaardigheden.

*Susanna Strube*

*De auteur verzorgde 12 jaar alfabetiseringscursussen aan het ROC Mondriaan in Den Haag. In 2005 ging ze met pensioen. Ze promoveerde in 2014.*

*Correspondentie: svenemastrube@casema.nl*

## Noten

1. In het Nederlands heeft het proefschrift de titel gekregen **WORSTELLEN MET DE MONDELINGE VAARDIGHEDEN: Het leren van en het onderwijzen aan laaggeletterde NT2 volwassenen**.
2. Kauchak, D. & P. Eggen (2012). **LEARNING AND TEACHING: RESEARCH BASED METHOD** (6th edition). Boston: Pearson Education Inc.

## Bron:

Strube, S. (2014). **GRAPPLING WITH THE ORAL SKILLS: THE LEARNING AND TEACHING OF THE LOW-LITERATE ADULT SECOND LANGUAGE LEARNER**. Utrecht: LOT.

Het proefschrift is te vinden op Kennislink: [www.kennislink.nl/system/files/000/216/221/original/Disser-tation\\_Grappling.pdf?1408624596](http://www.kennislink.nl/system/files/000/216/221/original/Disser-tation_Grappling.pdf?1408624596)

**In een elicitatie lokt de docent de juiste vorm uit en geeft daardoor de cursist de kans om zelf de fout te herstellen**