

Succesvolle en niet-succesvolle analfabeten

Er wordt de laatste jaren veel aandacht geschonken aan langzame en stagnerende leerders, ook in het volwassenenonderwijs. Als we zouden weten waarom het leren bij analfabete volwassenen vaak zo moeizaam gaat, zou de didactiek daarop afgestemd kunnen worden. Om meer te weten te komen kan naar het leerproces van langzaam lerende en stagnerende analfabeten gekeken worden. Maar het kan ook inzicht in het leerproces geven als we weten waarom sommige analfabete leerders geen en andere wel succes hebben, dachten Noortje Schilders en Jeske Paalvast¹ die deze invalshoek kozen voor hun masterscriptie.

NOORTJE SCHILDERS EN INEKE VAN DE CRAATS/RADBOD UNIVERSITEIT, NIJMEGEN
JESKE PAALVAST/UNIVERSITEIT VAN TILBURG

In het kader van de Wet Inburgering worden duidelijke eisen gesteld aan de mondelinge en schriftelijke vaardigheden van nieuwkomers en oudkomers. Nieuwkomers worden geacht in drieëneenhalf jaar niveau A2 (van het *Raamwerk NT2*, Dalderop e.a.) te halen voor schriftelijke en mondelinge vaardigheden; oudkomers mogen volstaan met niveau A1 voor de schriftelijke vaardigheden, maar voor mondelinge vaardigheden wordt ook A2 verlangd. We wilden wel eens weten hoe haalbaar deze eisen zijn voor een echte analfabeet, dat wil zeggen voor iemand die zonder te kunnen lezen en schrijven Nederland binnengekomen is. En ook wilden we weten welke kenmerken succesvolle analfabeten hebben, dat maakt dat zij niveau A2 konden halen.

Zwarte zwanen

Omdat er uiteraard nog geen analfabete volwassenen zijn die het hele inburgeringstraject in Nederland hebben doorlopen, werd gezocht naar alfacursisten die, na te hebben leren lezen en schrijven, doorgedaan zijn in een NT2-groep en niveau A2 hebben behaald. Die groep cursisten bleek bijna niet te vinden. Een oproep in *ALFA-nieuws* en op de website van de beroepsvereniging NT2 leverde nauwelijks cursisten met het

Aantal deelnemers	
<i>Doorsnee – leerders</i>	
Groep met alfaniveau A	25
Groep met alfaniveau B	13
<i>Succesvolle leerders</i>	
Groep met alfaniveau C / A1	11
Groep met niveau A2	9

Deelnemers aan het onderzoek.

gezochte profiel. Tegelijkertijd werd er een belronde gehouden langs ROC's. Al deze moeite resulteerde in negen cursisten die niveau A2 en elf die A1 gehaald hadden voor zowel mondelinge als schriftelijke vaardigheden. Zij woonden allen ten zuiden van de lijn Amsterdam-Zwolle. Wellicht zijn er nog eens zoveel A1- en A2-ers boven die lijn, maar dan nog zijn deze succesvolle leerders als zwarte zwanen: zeer zeldzaam. Cursisten die niet zover gekomen zijn en vaak al jaren les hebben, zijn er echter te over, zoals bleek uit het onderzoek van Jeske Paalvast.

Aan het onderzoek hebben vier groepen ANT2-cursisten deelgenomen (zie kader): de groep die bezig was met de basisprincipes van lezen en als alfaniveau A gekarakteriseerd kan worden (niveau van het Raamwerk NT2 aangepast voor alfabetisering; zie Stockmann & Kurvers, 2005), de groep die op weg was naar alfaniveau B, de groep die A1 gehaald had en tot slot de groep die A2 gehaald had.² De groepen A en B met doorsnee alfaleerders zijn als vergelijking gebruikt voor de succesvolle leerders.

Alleen al het feit dat zo weinig als volledige analfabeten gestarte cursisten in staat blijken A2 te halen, doet vermoeden dat het een immense opgave is of dat bijzondere eigenschappen noodzakelijk zijn die kennelijk niet iedere cursist heeft.

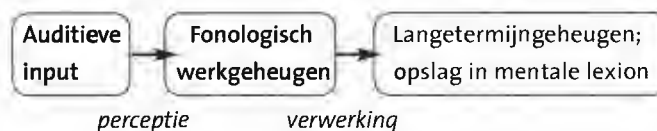
Individuele verschillen

Kinderen leren altijd hun moedertaal en de omstandigheden waaronder dat gebeurt, spelen vrijwel geen rol bij het leerproces. Het is een natuurlijk proces en het kind leert de taal ook al zou het dat bij wijze van spreken niet willen. Het enige wat er voor nodig is, is taalaanbod. Bij volwassen leerders van een tweede taal ligt dat anders: zij kunnen zich gemakkelijk afsluiten voor T2-aanbod omdat er altijd nog een moedertaal is waarin ze voor zichzelf kunnen denken en dromen en waarin met anderen contact gelegd kan worden. Daarom zijn voor volwassen leerders omgevingskenmerken zoals frequentie en kwaliteit van het tweedetaalaanbod veel belangrijker, maar spelen ook persoonlijke kenmerken een grotere rol (zie onder anderen: Skehan 1989). Een extravert iemand bijvoorbeeld zal meer taalcontact hebben dan een minder uitbundig type. Leeftijd speelt een belangrijke rol omdat de leerprocessen moeizamer verlopen naarmate de leeftijd hoger is. Daarnaast is motivatie meegenomen als een factor die het resultaat kan beïnvloeden. Vaak wordt ook taalaanleg in het rijtje van belangrijke factoren genoemd. Taalanalyse, onthoudvaardigheden en het kunnen opbouwen van een fonetische representatie zijn onderdelen daarvan.

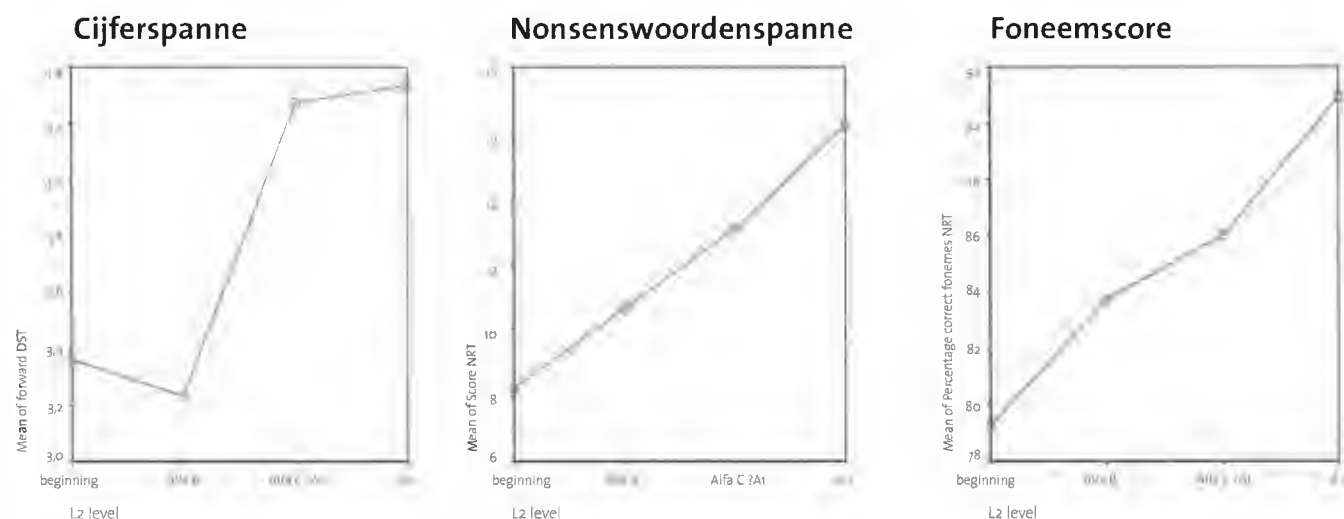
Voor de laatste twee zijn in het onderzoek opgenomen, alsmede de duur van het onderwijs, de verblijfsduur in Nederland, het taalcontact, de leeftijd en de motivatie.

Werkgeheugen

Onthoudvaardigheden en het vermogen om snel goede fonologische representaties op te bouwen zijn cognitieve functies die geassocieerd worden met het werkgeheugen. Om nieuwe woorden te kunnen onthouden (in het langetermijngeheugen) moeten ze eerst verwerkt worden. Dat wil zeggen dat er van een woord eerst een klankpatroon (of fonologische representatie) wordt opgebouwd voordat het doorgegeven kan worden naar het langetermijngeheugen. Kinderen die dat goed kunnen, hebben een goed werkend auditief of fonologisch (werk)geheugen. Uit onderzoek is gebleken dat er individuele verschillen bestaan tussen deze verwerkingsvaardigheden en dus in de capaciteit van het werkgeheugen, want hoe sneller de verwerking, hoe meer elementen in de tijdelijke opslagplaats van het werkgeheugen terecht kunnen en hoe beter de vaardigheid om nauwkeurige fonologische representaties op te bouwen, hoe nauwkeuriger nieuwe woorden kunnen worden doorgegeven aan het lange-termijngeheugen, waar ze langdurig worden opgeslagen in ons mentale lexicon.



Het vermogen om nauwkeurige fonologische representaties op te bouwen wordt niet alleen van groot belang geacht voor het leren van nieuwe woorden in de eerste taal, maar ook in de tweede taal (Gathercole & Baddeley 1989; Service 1992). En ook bij leren lezen is het van cruciaal belang dat er goede fonologische representaties gemaakt worden om tot de juiste klank-tekenkoppeling te komen en een goede synthese te



Figuur 1 De drie werkgeheugenscores voor de vier niveaugroepen.

kunnen maken van de klanken die samen het te lezen woord vormen (Snowling, Chiat & Hulme 1991).

Fonologisch werkgeheugen onderzoeken

Op grond van bovenstaande literatuur ligt het voor de hand om vaardigheid in het opbouwen van fonologische representaties en een grote werkgeheugencapaciteit te zien als voorspelers van succes bij het leren lezen en het leren van nieuwe woorden in de tweede taal. Maar hoe kom je nu iets te weten over de capaciteit van het werkgeheugen en de fonologische verwerking?

Er zijn enkele testen – de een wat bekender dan de ander – die op verschillende manieren de capaciteit van het werkgeheugen testen. De meest bekende is de zogenaamde *digit span test* (onder meer deel van de *Wechsler Intelligence Scale* voor kinderen en volwassenen) ofwel 'cijferspanne', waarbij een leerder series cijfers moet herhalen, vooruit en achteruit. De kortste serie bestaat uit drie cijfers, bijvoorbeeld: 6-2-9, de langste uit acht cijfers. De deelnemers aan het onderzoek wisten geen raad met de achterwaartse test en die is verder achterwege gelaten.

Een andere geheugentest die meer met taal te maken heeft, is om rijtjes woorden te gebruiken in plaats van cijfers, maar als het bekende woorden zijn, is de test makkelijker dan met onbekende woorden. Daarom worden vaak nonsenswoorden gebruikt. Dat is in dit onderzoek ook gebeurd. De deelnemers werd gevraagd om woorden als *keefienuu* na te zeggen; het aantal lettergrepen nam toe van drie tot vijf.³ Er werd geteld hoeveel lettergrepen goed werden uitgesproken en zo

werd net als bij de cijferspanne een score verkregen die niet het aantal cijfers weergaf maar het aantal lettergrepen. Diezelfde test werd ook gebruikt om het aantal juist herhaalde klanken te scoren (de foneemscore). Het accent ligt dan anders want nu gaat het om fonetische decodeervaardigheid. De resultaten op deze drie taken worden weergegeven in figuur 1.

Alle verschillen tussen de doorsnee leerders (ANT2-niveau Alfa A en B) en de succesvolle leerders (niveau A1 en A2) in figuur 1 zijn significant. Zoals te zien in figuur 1 is er een groot verschil tussen de doorsnee leerders en de succesvolle leerders voor de cijferspanne, maar voor de nonsenswoordenspanne en de foneemscore is er een geleidelijke groei, met significant verschil tussen de vier subgroepen. Het lijkt alsof de cijferspanne een constante geheugenmaat weergeeft maar de nonsenswoordenspanne en de foneemscore toenemen, wellicht doordat er veel aandacht is voor klanken in ANT2-groepen. Maar ook de leeftijd kan hier een rol spelen want er is een significant leeftijdsverschil tussen de vier subgroepen. (De A2-groep is gemiddeld de jongste groep.)

Woordenschat en geheugen

Omdat er in de literatuur aanwijzingen waren voor een verband tussen de omvang van de woordenschat en de capaciteit van het fonologisch geheugen, is er ook een raming gemaakt van de omvang van de woordenschat van de vier groepen. Daartoe is de receptieve woordenschat van de TAK (Taaltoets Alle Kinderen, Verhoeven & Vermeer, 1996) afge-



nomen omdat er eigenlijk geen goede toets is om de woordenschat van laagopgeleiden te meten. In tegenstelling tot wat Gathercole & Baddeley (1989) en Service (1992) vonden, werd er voor de vier groepen leerders geen verband gevonden tussen de geheugenmaten en de omvang van woordenschat. Dat is niet zo vreemd omdat het vooral gaat om het gemak waarmee nieuwe woorden geleerd worden en niet om de al bestaande woordenschat. Bovendien zijn er in ander onderzoek veel elkaar tegensprekende resultaten: sommigen vinden verband, anderen helemaal niet.

Leesvaardigheid en geheugen

Om de leesvaardigheid te meten is gebruik gemaakt van de Drie-Minuten-Toets (DMT) die technische leesvaardigheid toetst met behulp van drie leeskaarten. De leerder wordt gevraagd zoveel mogelijk woorden binnen een minuut op te lezen. Alleen de eerste van de drie kaarten is gebruikt, waarop uitsluitend eenlettergrepige woorden voorkomen. Voor alle vier groepen bleek er een significant verband te bestaan tussen de prestaties op de DMT en nonsenswoordenspanne, maar niet voor de andere geheugenmaten. Dat wil nog niet zeggen dat de nonsenswoordenspanne een goede voorspeller is voor leesvaardigheid: het kan ook zijn dat betere leesprestaties bewerkstelligen dat nonsenswoorden beter nagezegd kunnen worden.

Andere variabelen

Ten slotte is er nog gekeken of er een verband bestaat tussen geheugenmaten, omvang van de woordenschat en leesscores

en variabelen als duur van de lessen, verblijfsduur en leeftijd. Verblijfsduur en leeftijd blijken geen verband of een negatief verband te hebben; het is niet voldoende om lang in Nederland te wonen om betere scores op woordenschat en lezen te krijgen. Voor de geheugenmaten is het verband negatief, wat niet verwonderlijk is omdat een langere verblijfsduur ook betekent dat men ouder geworden is. Gelukkig blijkt er wel een significant verband tussen het aantal maanden NT2-lessen en de prestaties voor woordenschat en lezen, en de foneemscore. Sneller en beter nonsenswoorden verwerken en nazeggen gaat beter als er veel aandacht is voor herkenning en uitspraak van nieuwe klanken, zoals gebruikelijk in ANT2-groepen.

Van de resterende persoons- en omgevingsfactoren bleek, na duur van de NT2-lessen, de factor taalcontact het meest bevorderend te zijn voor de omvang van de woordenschat: als thuis en met vrienden ook Nederlands gesproken werd, waren de scores hoger. De scores voor technisch lezen bleken, na een aantal maanden NT2-lessen, het meeste verband te houden met motivatie en daarna met de taal die met de kinderen gesproken werd.

Conclusies

Hoewel de scores van succesvolle leerders op alle geheugenmaten significant verschillen van die van de doorsnee en langzame leerders, zijn er in dit onderzoek geen aanwijzingen gevonden dat bij volwassenen het fonologisch geheugen een belangrijke factor is bij de verwerving van woordenschat. Wel is er een verband gevonden met een algemeen niveau

van taalvaardigheid zoals A1 en A2, maar het causale verband is niet duidelijk: wat bewerkstelligt wat? Maken een betere woordkennis en technische leesvaardigheid dat men makkelijker nonsenswoorden verwerkt en herhaalt, of is het andersom? Kortom: de richting van dat verband is niet duidelijk. Wel is er significant verband aangetoond tussen de nonsenswoordenspanne en technisch lezen, maar de richting van dat verband is eveneens niet duidelijk. Daarvoor is verder onderzoek noodzakelijk. ANT2-lessen volgen is de belangrijkste factor voor succes, gevolgd door de factor taalcontact (met de kinderen) bij woordenschat, en de factor motivatie bij lezen. Wat nogal teleurstellend is, is het bereikte niveau van technisch lezen aan de hand van de Drie-Minuten-Toets. Als de scores van de hoogste niveaugroep (A2) worden omgezet naar het leesniveau van een basisschoolkind, is dat het niveau van een leerling aan het eind van groep 3. Misschien dat de tijdsdruk van die taak een rol speelt in de score, maar het blijft toch een mager resultaat.

De gegevens die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen, geven aan dat het realistisch is om niet te hooggespannen verwachtingen te hebben over de resultaten van volwassenen die als echte analfabeten het inburgeringstraject moeten doorlopen. Niet alleen is in het verleden gebleken dat het aantal echte analfabeten dat A2 haalde, wel heel gering is, maar ook dat de bereikte resultaten nog niet te vergelijken zijn met het niveau van het eind van het basisonderwijs. Ook de vraag wat analfabete leerders succesvolle leerders maakt, kan nog niet afdoende beantwoord worden. Taalcontact en motivatie zijn belangrijke factoren, maar in de factor aanleg hebben we nog weinig inzicht gekregen.

Noten

¹ Noortje Schilders en Jeske Paalvast maakten deel uit van een groepje van vier studenten uit Tilburg en Nijmegen dat onderzoek deed naar de rol van het fonologisch geheugen bij het leren van nieuwe woorden in een tweede taal en bij het leren lezen en schrijven. Jeanne Kurvers was begeleidster van

de studenten uit Tilburg, Ineke van de Craats van de Nijmeegse studenten.

² De deelnemers met ANT2-niveau A en B behoorden tot het onderzoek van Jeske Paalvast.

³ De nonsenswoordenrepetitietoets die hier is gebruikt, is samengesteld door Ellen Gerrits (zie De Bree, Wilsenach & Gerrits, 2004) en bedoeld om bij allochtone kinderen vroegtijdig een risico op dyslexie en taalstoornissen te onderkennen.

Literatuur

- Dalderop, K., E. Liernberg & F. Teunisse (2003). *Raamwerk NT2: naar een portfolio NT2*. De Bilt: BVE Raad.
- De Bree, E., C. Wilsenach & E. Gerrits (2004). Fonologische verwerking en fonologisch werkgeheugen van kinderen met taalproblemen. *Stem-, spraak- en taalpathologie*, 12, 3, 172-186.
- Gathercole, S. & A. Baddeley (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: a longitudinal study. *Journal of memory and language*, 28, 200-213.
- Paalvast, J. (2006). 'Mijn hoofd zit zo vol!' Een onderzoek naar de samenhang tussen de capaciteit van het fonologische werkgeheugen en het niveau van taalbeheersing onder laagopgeleide, volwassen leerders van Nederlands als tweede taal. Masterscriptie Universiteit van Tilburg.
- Schilders, N. (2006). *Succesvolle analfabeten. De rol van fonologisch geheugen en persoons- en omgevingsfactoren*. Masterscriptie Radboud Universiteit Nijmegen.
- Service, E. (1992). Phonology, working memory and foreign-language learning. *The quarterly journal of experimental psychology*, 45a, 1, 21-50.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. Londen: Edward Arnold.
- Snowling, M., S. Chiat & C. Hulme (1991). Words, nonwords, and phonological processes: Some comments on Gathercole, Willis, Emslie, and Baddeley. *Applied Psycholinguistics*, 12, 369-373.
- Stockmann, W. & K. Dalderop (2004). *Portfolio Alfabetisering NT2*. Arnhem: Cito.
- Stockmann, W. & J. Kurvers (2005). Nieuw Raamwerk Alfabetisering NT2. *ALFA-nieuws*, 8, 1.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1996) *Taaltoets Alle Kinderen*. Arnhem: Cito.
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised*. San Antonio, Texas: The Psychological Corporation.