

GESIGNALEERD

Eindelijk foutloos leren schrijven in de vreemde taal?

“Je suis quinze ans”. Hoe vaak bent u deze fout niet tegengekomen in brieven van leerlingen? Om hardnekkige schrijffouten als deze uit de wereld te helpen, lijkt het oefenen van grammatica en het krijgen van feedback op fouten door de docent niet toereikend. Volgens Jessie Carduner (2007) zou *proofreading* óók een rol moeten spelen in de lessen schrijfvaardigheid. *Proofreading* verwijst naar het verbeteren van de eigen fouten om zo te komen tot een definitieve versie van een zelfgeschreven tekst. Deze aanpak komt niet in plaats van grammatica en feedback op fouten, maar is een noodzakelijke aanvulling daarop.

Achterliggend idee is dat leerlingen uiteindelijk beter leren schrijven in de vreemde taal als ze aan de slag gaan met hun eigen fouten. Om een schrijffout te verbeteren, moet een leerling eerst de fout opsporen (*detection*), de aard van de fout begrijpen (*diagnosis*) en het probleem zien op te lossen door de tekst aan te passen (*alteration*). Onderzoek van Ferris (1995) laat zien dat vooral het zelf detecteren van fouten lastig is voor leerlingen. Dit komt onder meer omdat het om allerlei soorten fouten kan gaan, op allerlei plaatsen in de zin en/of omdat de taalkennis van de leerlingen niet toereikend is.

Expliciete instructie in *proofreading* houdt volgens Carduner in dat de leerlingen zich meer bewust worden van hun eigen schrijfproces. Welke verbeterstrategieën gebruiken zij al? Weten zij dat teksten waarin het wemelt van fouten de lezer kunnen irriteren, zelfs doen afhaken? Om dit bewustwordingsproces op gang te brengen, bevat het artikel een vragenlijst met een inventarisatie van

proofreading strategies. Een ander aspect van de instructie is een herhaalde assessment van metalinguïstische kennis en vaardigheden, in combinatie met oefeningen ter vergroting van deze kennis en vaardigheden. Dit kunnen bijvoorbeeld oefeningen zijn waarin leerlingen zelfstandige naamwoorden moeten onderstrepen, werkwoorden moeten verbeteren, zinnen met een onjuiste volgorde moeten aanpassen. Zo leren leerlingen uiteenlopende fouten te verbeteren: spellingsfouten, onjuiste grammaticale structuren, inadequaat gebruikte woorden, ontbrekende interpunctie enzovoort. Tot slot stelt Carduner dat leerlingen ook moeten leren hoe zij het beste een woordenboek en een grammaticaoverzicht kunnen raadplegen.

Het artikel laat in mijn ogen helder zien waarom een aanpak nodig is waarbij leerlingen zelf proberen fouten in hun tekst op te sporen en te verbeteren. Daarna moet pas de docent (of een medeleerling) in actie komen. De docent moet dus niet voor de verleiding zwichten om standaard zelf fouten te verbeteren. Alleen met voortdurende oefening in *proofreading* kan een einde komen aan (hardnekkige) schrijffouten in de vreemde taal, in combinatie met grammatica en feedback door de docent. (CD).

Carduner, J. (2007). Teaching proofreading skills as a means of reducing composition errors. *Language Learning Journal*, 35(2), 283-295.

IN HET SIGNALEMENT GENOEMDE LITERATUUR:

Ferris, D. (1995). Teaching students to self-edit. *TESOL Journal*, 4, 18-22.

Uitspraakonderwijs in de vreemde taal: is een leraar nog wel nodig?

Het artikel van Ambra Neri, Catia Cucchiarini en Helmer Strik (2007) laat zien dat het mogelijk is uitspraaktraining in de vreemde taal door de computer te laten verzorgen, zonder dat de docent tussenbeide hoeft te komen. Uitspraaktraining met gebruik van de computer heeft als potentiële voordelen onder meer dat cursisten specifieke feedback op individuele fouten kunnen krijgen en dat zij in hun eigen tempo kunnen oefenen.

Het door de onderzoekers geteste uitspraakcomputerprogramma kon -uiteeraard- niet alle uitspraakfouten corrigeren. Het programma beperkte zich tot uitspraakfouten in het Nederlands als tweede taal die frequent voorkomen en betrekking hebben op het standaard Nederlands. Het betrof bovendien fouten die betrouwbaar opgespoord kunnen worden en die de communicatie écht in de weg staan. Een laatste beperking was de keuze voor fouten in de uitspraak van fonemen. Klemtoon, zinsaccent en spreektempo bleven buiten beschouwing.

Het programma is getest op dertig andersstalige volwassenen die deelnamen aan een beginnerscursus Nederlands. Zij waren ingedeeld in drie groepen: een experimentele groep en twee controlegroepen. De experimentele groep ontving corrigerende feedback op de uitspraak van fonemen via automatische spraakherkenning. De eerste controlegroep kreeg uitspraakvoorbeelden via automatische spraakherkenning, maar geen corrigerende feedback. De tweede controlegroep oefende de uitspraak zonder ondersteuning door een computerprogramma. Alle cursisten brachten één sessie per week in het talenlab door, om

de uitspraak van het Nederlands te oefenen.

De uitspraak van de drie groepen ging vooruit. De leerlingen die corrigerende feedback ontvingen de experimentele groep), gingen het meest vooruit, maar dit verschil was niet statistisch significant. De cursisten waren positief over het oefenen van de uitspraak via een computerprogramma op basis van automatische spraakherkenning met corrigerende feedback of uitspraakvoorbeelden. Zij vonden het aantrekkelijk om met behulp van de computer aan hun uitspraak te sleutelen en waren ervan overtuigd dat het programma hen verder hielp.

Kortom, om leerlingen te motiveren om aan hun uitspraak te werken, lijkt uitspraaktraining op basis van automatische spraakherkenning de moeite van overwegen waard. Uitspraaktraining via de computer kan dan uitspraakonderwijs door de docent afwisselen. Toepassing van automatische spraakherkenning neemt alsnog toe in onze maatschappij. Komen binnenkort bruikbare computerprogramma's voor uitspraaktraining op basis van automatische spraakherkenning op de markt? (CD)

Neri, A., Cucchiarini, C., & Strik, H. (2007). Pronunciation training in Dutch as a second language on the basis of automatic speech recognition. *Stem-, Spraak- en Taalpathologie*, 15(2), 159-169.

Actieonderzoek als werkinstrument voor professionele ontwikkeling

Actieonderzoek kan een instrument zijn om de professionele ontwikkeling van docenten

een impuls te geven, doordat het aanzet tot reflectie en/of ander onderwijsgedrag door de individuele docent, die de eigen onderwijspraktijk onderzoekt. In haar onderzoek bekijkt Derin Atay hoe (Turkse) docenten Engels tegen actieonderzoek aankijken en wat voor effecten ze zelf merken van het uitvoeren van actieonderzoek. Hiervoor vroeg ze 18 docenten (gemiddelde leeftijd 33,5 met gemiddeld 9,22 jaar onderwijservaring) voorafgaand aan een traject voor actieonderzoek op te schrijven hoe ze over onderzoek dachten. Ook vroeg ze hun tijdens het traject een logboek bij te houden. Beide bronnen analyseerde ze, waarbij ze tot een aantal conclusies kwam.

Actieonderzoek zorgt voor toegenomen bewustwording van leer- en onderwijsprocessen. Docenten durven makkelijker veranderingen aan te brengen in hun handelen en komen tot betere afstemming op hun leerlingen (vaak simpelweg door hen te vragen wat ze nodig hebben). Bovendien ontstaat soms een hernieuwd enthousiasme voor het eigen beroep: docenten ervaren het actieonderzoek als een prettige afwisseling. Ook collegiale samenwerking speelt een rol. Terwijl sommige docenten samen met collega's reflecteren als productiever en creatiever ervaren, blijkt voor anderen dat samenwerken iets is dat je ook moet leren – kritiek ontvangen is niet altijd makkelijk. Daarnaast ervaren de docenten dat het doen van onderzoek de blik opent op andere perspectieven en een grotere variatie aan oplossingen.

Tegelijkertijd kost het ze wel veel tijd en energie. Atay verzorgde zelf de begeleiding, in de vorm van zes wekelijkse bijeenkomsten van elk vier uur en e-mails. De onderzoekster erkent dat actieonderzoek intensief is, ook

voor de begeleider. Zij concludeert dat ondersteuning in alle fasen van het actieonderzoek belangrijk is: een gezamenlijke start, follow-upbijeenkomsten en individuele feedback. In haar onderzoek werden na de opstartfase de docenten alleen per e-mail ondersteund, waardoor zij soms wat moesten 'zwemmen'.

Ondanks de nadelen lijkt actieonderzoek – mits voldoende ondersteund – een mooi instrument voor professionalisering op maat. Voor velen wellicht oud nieuws, maar de moeite waard om (weer) op te pakken, door individuele docenten, docententeams én schoolleiding. (MP)

Atay, D. (2008). Teacher research for professional development. *ELT Journal*, 62, 139-147.

VERSCHEENEN PROEFSCHRIFT



Raaphorst, E. (2007). *Nederlands leren voor opleiding en werk. Een evaluatiestudie naar geïntegreerd tweede-taalonderwijs en vakonderwijs*. Den Bosch: Malmberg ISBN 9789034553706

De meeste Nederlanders zijn er rotsvast van overtuigd dat allochtone volwassenen die zich met succes in ons land willen vestigen de taal onder de knie moeten krijgen. Lange tijd is gedacht dat immigranten 'eerst maar eens Nederlands moeten leren en dan verder moeten kijken'. Toch is de laatste jaren steeds duidelijker geworden dat nieuwkomers makkelijker inburgeren als zij deelnemen aan de arbeidsmarkt.

Er komen natuurlijk ook allochtone volwassenen naar Nederland die in het land van herkomst geen beroep hebben geleerd waarmee ze in onze maatschappij kans maken op een betaalde baan. Voor deze groep mensen biedt tweede-taalonderwijs in combinatie met vakonderwijs kansen. In deze vorm van onderwijs leren cursisten Nederlands en tegelijkertijd een vak.

Met haar promotieonderzoek probeert Eline Raaphorst inzicht te krijgen in didactiek en effecten van geïntegreerd tweede-taalonderwijs en vakonderwijs, op een Regionaal Opleidingen Centrum in Amsterdam. Ter beantwoording van de maar liefst 21 onderzoeksvragen heeft de onderzoekster zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens verzameld via enquêtes, interviews en lesobservaties. Het onderzoek vond plaats onder cursisten, hun tweede-taaldocenten en hun vakdocenten.

Wat de tweede-taaldocenten betreft, blijkt dat zij tijdens de lessen redelijk veel tijd besteden aan woordenschatontwikkeling en vakgesprekken. Wel worden de cursisten weinig gestimuleerd om met elkaar te praten over betekenisaspecten en -verschillen van woorden in de context van de vakinhoud. Tijdens de vakgesprekken doen de cursisten vooral taalervaring op en krijgen zij de gelegenheid om over hun vak te praten. Betekenisonderhandeling wordt weinig gestimuleerd: de tweede-taaldocenten koppelen weinig terug op de inhoud van de vakgesprek. Ook geven zij weinig feedback op uitspraak, intonatie en grammatica van het taalgebruik van de cursisten.

Deze onderzoeksresultaten suggereren dat de theoretische grondslagen waarop de didactiek van geïntegreerd taalonderwijs en vakinhoud gebouwd is, in de onderwijspraktijk op eclectische wijze worden benut (eerste stelling in het proefschrift). In mijn ogen kunnen docenten daarom baat hebben bij bestudering van deze theoretische onderbouwing in hoofdstuk twee van het proefschrift.

Het onderzoek laat verder nog eens zien hoe moeilijk het voeren van een echte dialoog is tussen docent en deelnemers, maar ook tussen deelnemers onderling. Genoeg werk aan de winkel dus voor docenten die (meer) interactie in de tweede/vreemde taal willen uitlokken. (CD)

Wilt u redelijk recent gepubliceerd promotieonderzoek ook onder de aandacht brengen van de lezers van het *Levende Talen Tijdschrift*? U kunt dan het proefschrift sturen naar *Redactie Levende Talen Tijdschrift*, p/a Ruisdaelstraat 19, 6521 LB Nijmegen.