

**Deel C Hoe werkt de Delftse methode? Inzichten uit
wetenschap en lespraktijk**

Dr. Sonja van Boxtel, Drs. Conny Wesdijk, Dr. Peter Kraal,
Liesbeth Schenk, MA & Drs. Astrid van Laar

Met dank aan Bondi Sciarone, Piet Meijer, Vincent van Heuven, Leonie Schroten,
Mariëtte Blikendaal, Maartje van den Bogaard, Charlotte van Haarlem en de collega's
van Nederlanders voor buitenlanders voor hun waardevolle commentaar.

Inhoud

Inleiding	3
1 Wat voor soort methode is de Delftse methode?	6
2 Geïntegreerd en transparant	8
3 Motivatie	10
4 Woordenschat	12
5 Grammatica	15
6 Luisteren en nazeggen	17
7 Toetsing	21
Slotwoord	24
Referenties	25

Inleiding

Al sinds het begin van de jaren '80 wordt de Delftse methode door veel taaldocenten en taallearners met succes gebruikt, zowel aan de TU Delft als daarbuiten. In de andere delen van de docentenhandleiding kunt u zien hoe de Delftse methode – en dan met name de 5^e editie van de beginnerscursus *Nederlands voor buitenlanders* (Sciarone, Meijer, Wesdijk, van Boxtel & Van Laar, 2018), 'Het Groene Boek' – in elkaar zit en geven we allerlei tips voor het werken met de methode [Deel A en B]. In dit document willen we als afdeling Nederlands voor buitenlanders aan de TU Delft graag aan de hand van onze lespraktijk en recent wetenschappelijk onderzoek onderbouwen waarom we de dingen doen zoals we ze doen.

De Delftse methode is in de jaren '80 door Frans Montens en Bondi Sciarone ontwikkeld (zie Sciarone & Montens, 1984) als antwoord op de vraag naar een intensieve, wetenschappelijk onderbouwde en efficiënte cursus voor een nieuwe doelgroep: internationale studenten die binnen enkele maanden aan een Nederlandstalige studie aan de TU Delft wilden beginnen. Een groep van 20 Chinese studenten beet hierbij het spits af. In de loop van de jaren is de methode aangepast en uitgebreid. Zo is er nu een online module en zijn de teksten geactualiseerd en afgestemd op bredere doelgroepen dan die van de TU-studenten. Verder werd het materiaal uitgebreid met o.a. oefenboeken, een halfgevoerdencursus (de *Tweede Ronde*), een gevorderdencursus (de *Derde Ronde*) en een beginnerscursus voor laag- en middenopgeleiden (*Luister en Spreek*, voorheen de *Basiscursus*). Zie deel B Hoofdstuk 2 voor een overzicht van het cursusmateriaal.

Al is er veel veranderd, toch is er ook verrassend veel hetzelfde gebleven. De kern van de leerstof bestaat nog steeds uit een verzameling gesproken en geschreven teksten met woordvertalingen in meerdere talen. Ook de verdere uitgangspunten zijn niet wezenlijk veranderd. Inmiddels al bijna 40 jaar leren buitenlanders binnen en buiten de TU Delft met deze methode succesvol Nederlands. Hieronder de voornaamste uitgangspunten in een notendop. In paragraaf 2-7 gaan we hier verder op in en zullen we deze uitgangspunten onderbouwen op basis van argumenten en recent wetenschappelijk onderzoek.

De belangrijkste uitgangspunten van de Delftse methode zijn:

1. **Evidence based:**

Veel cursisten willen zo snel mogelijk de taal leren om deel te kunnen nemen aan de maatschappij (bv. door een opleiding te volgen of te werken). Een taalleermethode moet dan effectief en efficiënt zijn en daarom ideaal gezien gebaseerd zijn op inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. In de praktijk betekent dat 'zo veel mogelijk onderbouwd' omdat wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van onderwijsmethodes en didactieken erg lastig is en niet alles even goed is onderzocht.

2. **Integraal en transparant** (zie § 2):

Alle deelvaardigheden worden niet apart behandeld volgens de indeling lezen, luisteren, schrijven en spreken, maar zo veel mogelijk geïntegreerd. Ook de grammatica wordt integraal aangeboden en geoefend in een betekenisvolle context (zie § 5). Het oefenmateriaal is geen doel op zichzelf, maar heeft een strikt communicatief karakter. De prioriteit ligt bij

- het snel leren van zo veel mogelijk frequente woorden in context (zie § 4), zodat cursisten zo snel mogelijk kunnen communiceren over voor hen relevante onderwerpen.
3. **Iedereen kan een taal leren** (zie § 3). Taal leren is een vaardigheid die je leert door te oefenen. De één leert het wat sneller of beter dan de ander, maar iedereen kan in principe leren communiceren in een nieuwe taal.
 4. **Motivatie vanuit de methode:**
We zien motivatie niet als iets dat uitsluitend bij de cursist ligt. Je kunt de motivatie van cursisten sterk beïnvloeden door het lesmateriaal en de opzet en organisatie van de methode en de cursus (zie § 3)
 5. **Grammatica via verwerking taalaanbod:**
De grammatica wordt vooral geleerd door aandacht voor de vorm bij het verwerken van veel en kwalitatief hoogwaardig taalaanbod. Die verwerking vindt plaats door de teksten te lezen, te beluisteren en na te zeggen (zie § 6). Uitleg van de grammatica gebeurt vrijwel uitsluitend via voorbeelden, zonder gebruik van grammaticale terminologie. (zie § 5)
 6. **(Gesproken) teksten centraal:**
De basis van het leren van een taal is goed taalaanbod, dat begrijpelijk, relevant, interessant en zo natuurlijk mogelijk is en voldoende context biedt. Aangezien teksten meer context bieden en natuurlijker zijn dan oefeningen, bieden we de taal vooral aan in de vorm van teksten, die cursisten zowel kunnen beluisteren als kunnen lezen.
 7. **Nadruk op luistervaardigheid** (in de voorbereiding op de les):
Vanaf het prille begin speelt luistervaardigheid een essentiële rol in de Delftse Methodiek. Luisteren – een ingewikkeld samenspel van horen, klanken onderscheiden, verstaan en begrijpen – is doel én middel om een vreemde taal te leren, en een intensieve auditieve training in die vaardigheden zit in de Delftse methodiek ingebakken. Cursisten leren computerondersteund stap voor stap totaal maar niet globaal, gedetailleerd maar niet selectief, te luisteren (zie § 6)
 8. **Nadruk op spreken** (in de les):
Leren door middel van een rijk taalaanbod en veel spreken lijkt het meest op de natuurlijke manier van een taal leren. In de voorbereiding door de cursist wordt er al een begin gemaakt met spreken d.m.v. nazeggen en antwoord geven op vragen. In de les nemen de cursisten plenair of in groepen deel aan geanimeerde groepsgesprekken over het geleerde. Er wordt uitsluitend Nederlands gesproken. Een belangrijke voorwaarde daarvoor is dat docenten uitsluitend woorden gebruiken die cursisten hebben geleerd.
 9. **Continue herhaling** (zie § 4 en 6) **en toetsing** (zie § 7). De herhaling is essentieel voor de consolidatie, en de toetsing motiveert en versterkt en ondersteunt het leerproces.
 10. **Zelfwerkzaamheid:**
Efficiëntie is een belangrijk criterium als cursisten in weinig tijd zo goed mogelijk Nederlands moeten of willen leren en de beschikbare docenttijd is meestal beperkt. Daarom laten we cursisten alles wat ze zelf kunnen, zelf doen in voorbereiding op de les. Testen gebeurt waar mogelijk automatisch via de computer. De (kostbare) lestijd wordt gebruikt voor datgene waar cursisten het meeste hulp bij nodig hebben: zorgen dat de geleerde taal actief wordt gebruikt door middel van plenaire conversatie en spreken in kleine groepjes, feedback op vorm en betekenis en vragen beantwoorden over betekenis- of vormproblemen die cursisten zijn tegengekomen bij de voorbereiding.

Je zou deze uitgangspunten kunnen samenvatten door te stellen dat we zowel in het lesmateriaal als in de cursus proberen te zorgen voor een interessant, relevant en begrijpelijk taal-aanbod en dat we cursisten op allerlei manieren stimuleren om dat taalaanbod goed en efficiënt te verwerken, waardoor cursisten zo snel en effectief mogelijk Nederlands leren.

In § 2-7 gaan we verder op de uitgangspunten in aan de hand van de thema's motivatie (§ 3), woordenschat (§ 4), grammatica (§ 5), luisteren en nazeggen (§ 6) en toetsing (§ 7). Maar eerst kijken we wat voor soort methode de Delftse methode nu eigenlijk is (§ 1) en wat we precies verstaan onder een integrale methode (§ 2).

Meer praktische informatie en tips kunt u vinden in de overige delen van de docentenhandleiding. In Deel B vindt u onder andere informatie over het cursusmateriaal (Hoofdstuk 2), de opzet van de cursussen in Delft (Hoofdstuk 2) en wat de Delftse methode vraagt van docenten (Hoofdstuk 4 en 5) en cursisten (Hoofdstuk 3).

1 Wat voor soort methode is de Delftse methode?

Hoe de Delftse methode getypeerd kan worden als we kijken naar verschillende wetenschappelijke visies op taal leren, is een interessante vraag. De Delftse methode is niet zo makkelijk onder één noemer te vatten, maar heeft kenmerken van verschillende benaderingen. Sciarone en Montens (1984) noemen het zelf een natuurlijke methode ('die op onnatuurlijke wijze wordt afgedwongen') en zo wordt hij ook door anderen vaak getypeerd. Zo wordt de Delftse methode in Bossers, Kuiken & Vermeer (2015) als voorbeeld genoemd van een directe/natuurlijke methode en vaak in verband gebracht met de theorie van Krashen (Krashen & Terrell, 1983), die stelt dat een taal vrijwel uitsluitend onbewust wordt verworven op basis van taalaanbod. Omdat er in de natuurlijke methode vanuit wordt gegaan dat een tweede taal – net als de moedertaal – wordt verworven en niet bewust geleerd, ligt de nadruk op receptieve vaardigheden, op impliciet leren en op voldoende begrijpelijke input. De inhoud staat dus centraal en niet de vorm (focus on meaning). Ook is het belangrijk voor het leerproces dat de leerder zich op zijn gemak voelt.

Hoewel veel van deze kenmerken opgaan voor de Delftse methode (veel begrijpelijk auditief taalaanbod, een veilige, aantrekkelijke omgeving om te spreken, communicatie in de les uitsluitend in de doeltaal en nadruk op de inhoud en niet op de vorm), zijn er ook belangrijke verschillen. Zo worden er vertalingen gebruikt voor het semantiseren van de woorden, is er veel sturing van het leerproces door een strikt stappenplan, waarbij de nadruk ligt op goed en herhaald luisteren, nazeggen en controleren. En ook al ligt de focus op de betekenis (focus on meaning), er is ook aandacht voor de vorm. Dit gebeurt door middel van grammaticablokjes in de hoofdstukken, een grammaticagedeelte in het boek, korte tijd in de les voor het stellen van vragen, en het geven van feedback op fouten in uitspraak, woordkeuze of grammatica, meestal zonder het expliciet te benoemen, bijvoorbeeld door middel van gebaren.

Communicatieve methode

We hebben hierboven geconstateerd dat de Delftse methode niet helemaal past onder het label natuurlijke methode. Laten we daarom eens kijken naar twee benaderingen die tegenwoordig veel worden gebruikt, de communicatieve methode en de *dynamic usage-based* benadering (DUB). Over de communicatieve methode zegt van Kalsbeek in Bossers et al, 2015: 'In deze benadering wordt kennis van de taal ondergeschikt aan de vaardigheid om in die taal te communiceren. [...] Niet de linguïstische structuren, maar communicatieve routines en taalhandelingen vormen de kern van het lesmateriaal. [...] 'Communicatie' is het sleutelwoord en bepaalt in hoge mate de didactiek van de communicatieve benadering, die het best gekarakteriseerd wordt door de paradox 'communiceren leer je door te doen'.' (p.61). Deze tekst lijkt de Delftse methode op het lijf geschreven. Cursisten leren in de Delftse methode zeker communiceren door het veel te doen: vanaf dag één bestaat de les namelijk bijna geheel uit conversatie. Daar gaat natuurlijk wel een grondige voorbereiding aan vooraf (zie Deel B Hoofdstuk 3 en 4). Echter, het didactisch kader dat in veel communicatieve methodes wordt toegepast is het ABCD-model of de oefeningentypologie van Neuner, Krüger & Grever (1981). In dit model worden oefeningen opgebouwd van receptief, via reproductief naar productief in vier fasen: de semantiseringsfase, de consolideringsfase (waarin taalmiddelen worden ingeslepen), een

fase van gestuurde taalproductie en ten slotte de vrije productiefase. In de Delftse methode hebben we weliswaar een opbouw van receptief (lezen en luisteren), via reproductief (nazeggen, gaten testen en dictee) naar productief (spreken in de les), maar laten we cursisten niet veel en geen geïsoleerde schriftelijke oefeningen doen, die je vaak ziet in methodes die gebaseerd zijn op het ABCD-model. De reden daarvoor is dat we een voorstander zijn van integraal leren. In plaats daarvan bestaat de consolideringsfase vooral uit lezen, luisteren en nazeggen (zie ook 6). De communicatie in de les is zo realistisch en vrij mogelijk, hoewel er wel wordt gestuurd op gebruik van de geleerde woorden. De oefeningentypologie van Neuner et al. lijkt dus niet van toepassing op de Delftse methode.

De dynamic usage-based benadering

Hulstijn (2018) schrijft dat in de huidige taalwetenschap (met name Construction Grammar en usage-based linguistics) de muur tussen grammatica en woordenschat is weggefallen. Abstracte patronen worden verworven door aandacht te geven aan de combinaties waarin een woord met andere woorden voorkomt (zie Tomasello, 2003). In nieuwere theorieën van T2-verwerving komt dit tot uiting door de opvatting dat ‘grammaticale patronen langzaam worden verworven (en dat patronen steeds abstracter en algemener worden en zich als het ware steeds dieper in het taalnetwerk nestelen) via woorden die typisch zijn voor (en frequent voorkomen in) een bepaalde constructie’ (Hulstijn, 2018, p.192). Dit is bijvoorbeeld het geval in de *dynamic usage-based* benadering. Van Kalsbeek beschrijft de uitgangspunten van deze methodiek in Bossers et al. (2015, p. 68) als volgt:

- ‘Vorm-betekenisparen (chunks of language) vormen de kern van de te leren taalelementen; klanken, woorden en structuren worden dus niet los geleerd, maar in clusters.
- De vorm-betekenisparen komen voor in alle lagen van de taal: intonatie, morfemen, woorden, idioom, collocaties en zinspatronen.
- Door herhaald aanbieden en gebruik van de vorm-betekenisparen verwerft iemand de taal. Taalgebruik (‘inslijpen’, ‘kilometers maken’) is daarbij cruciaal.
- Frequent contact met de doeltaal is belangrijk. Dat zorgt voor regelmatig aanbod en gebruik van de taal.’

Dit sluit goed aan bij onze eerder genoemde uitgangspunten 2 en 5-9: integraal leren, grammatica leren via het taalaanbod, nadruk op mondelinge vaardigheden en continue herhaling (zie Inleiding).

Al met al zou je dus kunnen concluderen dat de DM een methode is met een *dynamic usage-based* benadering waarin communicatie centraal staat en die ook kenmerken bevat uit de natuurlijke methode.

2 Geïntegreerd en transparant

Leren fietsen

Zoals hierboven beschreven is een van de kenmerken van een *dynamic usage-based* benadering dat klanken, woorden en grammatica niet los worden aangeboden en geoefend, maar geïntegreerd. De reden hiervoor is dat we taalleren zien als een vaardigheid, net als koken of fietsen. Iemand die leert fietsen hoeft niet eerst allerlei theorie te leren over hoe een fiets werkt. Ook is het onmogelijk om alleen te oefenen met sturen zonder te trappen. Hij of zij gaat meestal gelijk op de fiets zitten en moet in één keer het stuur vasthouden, trappen en zijn of haar balans bewaren, aangemoedigd en geholpen door iemand ernaast die bijvoorbeeld het zadel vasthoudt. Zo leren cursisten met de Delftse methode ook Nederlands: ze krijgen vanaf de eerste dag als huiswerk een tekst die ze moeten lezen, beluisteren en nazeggen. In die tekst komen verschillende woorden en woordcombinaties, klanken en grammaticale constructies voor. In de les voeren ze vervolgens met de docent en hun medecursisten een gesprek in het Nederlands over het onderwerp van de voorbereide tekst. De docent moedigt ze daarbij aan en helpt waar nodig of laat andere cursisten helpen.

Verwachtingen

Om een onbekende tekst te kunnen leren en daarover in de les te kunnen spreken is het noodzakelijk dat cursisten precies weten wat er van hen verwacht wordt. Een belangrijk kenmerk van de Delftse methode is daarom de eenvoud en overzichtelijkheid van de lesstructuur. Concreet en per dag is steeds bekend wát, in welke mate, gekend moet worden en de manier waaróp dat het beste kan gebeuren. Het doel van het huiswerk kan simpel geformuleerd worden: leer de tekst zodanig dat je hem als gesproken tekst prima begrijpt en erover kunt praten. Om dat leerdoel te bereiken volgen cursisten een vast stappenplan (zie Deel B Hoofdstuk 3). De nadruk daarin ligt sterk op luisteren (zie ook § 6), dat immers de dubbelfunctie van doel en middel vervult en klank- en woordbegrip, verstaan en begrijpen omvat. De woorden worden niet apart geleerd maar in de context van de zinnen, die moeten worden gelezen, beluisterd en nagezegd. Op dezelfde manier wordt de grammatica geïntegreerd aangeboden en verwerkt. De zinnen in de invuloefeningen na de testfase dienen ertoe de via de teksten geleerde woorden en grammaticale en lexicale structuren in een licht gewijzigde context toe te passen. Ook in die oefeningen worden lexicale en grammaticale problemen geïntegreerd aangeboden.

Ten slotte wordt het leerdoel – de gesproken tekst vrijwel direct begrijpen en in normale gespreksituaties kunnen gebruiken – in de (groeps)les wederom getoetst in een uitdagende maar begrijpelijke, interessante en dus motiverende conversatie. Daarin worden luisteren, spreken, verstaan, begrijpen, kennis activeren, goed uitspreken, vragen stellen en reageren allemaal geïntegreerd en vindt de overgang plaats van kennis via oefening en consolidatie naar productie.

Schrijven

Welke plaats heeft het schrijven in dit proces? In de studiefase staat het schrijven in dienst van het leren, herhalen, onthouden, consolideren, toetsen en oefenen van het woordmateriaal. Dit

gebeurt in de vorm van luistertoetsen (dictees), (invul)oefeningen en gatentesten. Productief, of creatief, schrijven heeft door het aanvankelijk uiteraard beperkte arsenaal aan taalmiddelen een bescheiden plaats: steeds op basis van de geleerde tekst, met half open opdrachten waarin de cursist de geleerde woorden en zinnen in iets andere formaties en contexten ten tonele kan voeren en open opdrachten waarin datzelfde nog vrijer kan. Leidende gedachte hierbij is dat volwassen cursisten algemene schrijfvaardigheid al geleerd hebben of tijdens hun studie leren en het onderdeel schrijven daarom geen doel op zichzelf is maar het algehele leerproces ondersteunt. (Voor meer informatie over schrijven in de DM: zie Deel B 4.4.4)

Zo versterken in een doorlopende wisselwerking de diverse gesproken en geschreven uitingsvormen van taal elkaar, tot het resultaat van al dat harde werk: een taalgebruiker die z'n zegje kan doen in begrijpelijk Nederlands.

3 Motivatie

Om cursisten snel en efficiënt de taal te leren, is motivatie een belangrijke voorwaarde. Bij motivatie denken veel mensen in eerste instantie aan de intrinsieke motivatie waarmee individuele cursisten beginnen aan een cursus Nederlands. Die motivatie hangt af van het doel dat cursisten hebben, eerdere ervaringen met taalleren en dergelijke en zijn door de docent niet of nauwelijks te beïnvloeden. Wij zijn er echter van overtuigd dat je de extrinsieke motivatie van cursisten tijdens de cursus als docent wel sterk kan beïnvloeden door de opzet en organisatie van de cursus en het lesmateriaal. Bovendien hebben we gesteld dat iedereen een taal kan leren (mensen met een taal- of leerstoornis even buiten beschouwing gelaten). In deze paragraaf zullen we beschrijven wat we daarmee bedoelen en hoe we de motivatie van cursisten proberen te beïnvloeden. Daarvoor kijken we naar een paar onderzoeken naar het effect van motivatie op het leren.

Verwachtingen

Hattie (2012) heeft onderzoek gedaan naar factoren die effect hebben op leerprestaties. Op de eerste plaats in de lijst van factoren met de meeste impact staan in dit onderzoek de verwachtingen die studenten hebben van hun leerproces. In de optiek van de Delftse methode kan de docent hier een belangrijke rol in spelen door cursisten voor de cursus (bijvoorbeeld in een introductieles) precies duidelijk te maken wat er van hen verwacht wordt, hoe ze moeten studeren en wat ze moeten doen in de les. Het huiswerkrooster, waarin precies vaststaat wat ze wanneer moeten leren, helpt daarbij. Weten wat er van je verwacht wordt schept duidelijkheid en creëert een veilig leerklimaat. Een belangrijke voorwaarde daarvoor is dat de docent in de les ervoor zorgt dat cursisten ook mee kunnen praten als ze leren zoals we van hen verwachten. Dat betekent dat de docent alleen de geleerde woorden gebruikt.

Iedereen kan Nederlands leren

Een ander belangrijk aspect van de verwachtingen ten aanzien van het leerproces is dat we ervan uitgaan dat iedereen een taal kan leren en dat we in de les en het boek zeggen dat Nederlands (en elke andere taal) makkelijk is, mits je er voldoende tijd aan besteedt en de juiste stappen volgt. Dat betekent niet dat we geloven dat iedereen de taal even snel leert of hetzelfde eindniveau bereikt, maar we doen dit omdat uit onderzoek onder kinderen en adolescenten is gebleken dat hun overtuigingen en verwachtingen met betrekking tot succes een heel sterke voorspellende waarde hadden voor de cijfers die ze haalden (zie bijvoorbeeld Wigfield & Eccles, 2000).

Maximale uitdaging

Volgens Dewulf (2012) wordt het meeste geleerd als de uitdaging maximaal is en de vaardigheden om die taak uit te voeren net ontoereikend zijn, zodat cursisten hun vaardigheden steeds moeten verbeteren om de taak uit te voeren. In de Delftse methode wordt de uitdaging maximaal gehouden doordat iedere les flink wat nieuwe woorden en nieuwe combinaties van woorden bevat en door aan cursisten hoge eisen te stellen voor wat betreft het kunnen begrijpen en gebruiken daarvan. Cursisten moeten zich dus goed voorbereiden om de gestelde

uitdaging aan te kunnen. Doordat in de les alleen de geleerde woordenschat wordt gebruikt, kunnen cursisten die zich goed hebben voorbereid de uitdaging aan. Dat geeft zelfvertrouwen en motivatie. Belangrijk daarbij is wel dat cursisten niet het gevoel krijgen dat ze alleen worden afgerekend op fouten die ze maken, maar dat de docent vooral inhoudelijk reageert op hun bijdrage. En als ze dan merken dat ze een interessant gesprek kunnen voeren over zaken waar ze wat aan hebben of die belangrijk zijn in hun leven (bijvoorbeeld een afspraak maken met de dokter, vertellen wat ze in het weekend hebben gedaan enz.) motiveert dat extra. In de video *Learning Dutch at TU Delft* (Delftse Methode, 2020) verwoordt een cursist dat als volgt: ‘Met de tekst uit de Delftse methode, ja, gisteren heb ik iets geleerd, vandaag kan ik dit gebruiken.’

Loon naar werken

Groepsconversatie neemt een centrale plek in in de Delftse methode. Iedere les bestaat voor een groot deel uit conversatie. Hierin kunnen alle cursisten al hun geleerde kennis toepassen in een interessant gesprek. Als het cursisten lukt om mee te kunnen doen aan het gesprek in het Nederlands, geeft dat veel voldoening. Het is een belangrijke succesbeleving, een directe beloning voor de grondige voorbereiding. Doordat iedere les zo’n directe beloning biedt wordt de motivatie in stand gehouden.

De conversatieles laat de cursisten ook steeds weer aan den lijve ondervinden hoeveel ze nog NIET weten en kunnen. Dat geeft onzekerheid, samen met de onvermijdelijke momenten van onzekerheid over de vraag of hij/zij ‘op koers ligt’. Daarom is het voor de motivatie belangrijk dat de docent de cursisten vertrouwen geeft in het eindresultaat met individuele tussentijdse beoordelingen en kleine opmerkingen over het leerproces. Een belangrijke rol van de docent is het aanwakkeren en in stand houden van de motivatie van cursisten.

Continue toetsing

Direct resultaat zien van je zwoegen is dus een belangrijke motivator. Continue toetsing draagt daar ook aan bij (zie §7 voor meer informatie over toetsing in de Delftse methode), omdat je telkens direct je voortgang kunt zien. Een wijdverbreid misverstand is dat veel toetsen demotiverend zou zijn. Continue feedback over je voortgang is echter juist een stimulans om door te gaan of beter je best te doen als je minder scoort (zie ook §7). In Delft zorgen we voor continue toetsing door middel van luistertesten (dictees) die worden afgenomen door de computer. Dat zorgt ervoor dat cursisten gestimuleerd worden om zo goed mogelijk en heel precies te leren, omdat het vervelend is om te zakken en de test de volgende les opnieuw te moeten doen. We zien in onze lespraktijk ook dat competitief ingestelde cursisten er een sport van maken om zo hoog mogelijk te scoren.

4 Woordenschat

Dat het belangrijk is om woorden te leren in een nieuwe taal, daar is iedereen het wel over eens. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat vrijwel ieder handboek over het leren van een tweede of vreemde taal wel een hoofdstuk heeft gewijd aan dit onderwerp. Ontwikkelaars van leer-materiaal dienen op het punt van woordenschat te beslissen over woordselectie, wijze van aanbieden en over de aanbodfrequentie. In verschillende methodes NT2 zie je verschillende manieren waarop woorden worden aangeboden en geleerd. In de Delftse methode bieden we in het cursusmateriaal voor beginners en halfgevorderden (tot en met B1) zoveel mogelijk frequente woorden aan. Hiermee volgen we het advies van woordenschatexperts als Bossers (in Bossers et al., 2015), Mondria (2008) en Nation (2001). Voor de beginnerscursus voor midden- en hoogopgeleiden (Sciarone et al., 2018) hebben we gebruik gemaakt van twee frequentielijsten uit Tiberius & Schoonheim (2014):

- Alle woorden uit CORE: Dit zijn de 943 woorden die in alle genres voorkomen: fictie (boeken), kranten, gesproken taal en internet
- De eerste 300 woorden van de lijst GENERAL. Deze lijst bevat woorden die een hoge frequentie hebben in minimaal drie van de vier genres.

We hebben voor deze lijsten gekozen, omdat ze recent zijn en woorden bevatten die in een breed scala aan tekstsoorten (teksten op het internet, gesproken Nederlands, kranten, literatuur, televisieseries e.d.) voorkomen.

Van deze lijsten hebben we in de beginnerscursus iets meer dan duizend woorden gebruikt in de teksten. Daarnaast hebben we een paar honderd woorden gebruikt die niet in deze lijsten voorkomen, maar onmisbaar zijn om te kunnen praten over bepaalde onderwerpen die belangrijk zijn in veel voorkomende situaties (woorden zoals huiswerk, koffie, achternaam en alsje-blijft). Het aantal van circa 1000 frequente woorden zorgt voor een geschatte tekstdekking van 73% voor academische teksten en tot 85% voor spreken in het algemeen (zie Nation, 2011). Dat betekent dat cursisten die deze woorden beheersen ongeveer 85% kunnen begrijpen van gesproken Nederlands.

Semantisering: Intentioneel en in context

Als het gaat om de manier waarop tweedetaalleerders het beste woorden kunnen leren, zijn de meeste experts het erover eens dat intentioneel leren (dat wil zeggen dat de aandacht op woorden en hun betekenis wordt gevestigd) noodzakelijk is om in korte tijd veel woorden te leren, vooral in het begin voor het leren van de basiswoordenschat (Bossers et al, 2015; Loewen, 2015; Nation, 2011). Dit betekent dat de basiswoordenschat in een methode zodanig moet worden aangeboden dat cursisten de woorden leren en herhalen. Volgens Bossers kunnen tweedetaalleerders via de intentionele methode in optimale vorm vele duizenden nieuwe woorden per jaar leren en bestaat die uit drie onderdelen van de viertakt van Verhallen: semantiseren (ervoor zorgen dat iedereen de woorden begrijpt), consolideren en controleren (Bossers et al., 2015).

Aangezien we willen dat onze cursisten zo snel mogelijk zoveel mogelijk frequente woorden leren, kiezen we er in de Delftse methode voor om – in ieder geval tot en met niveau B1 – de woordenschat volledig intentioneel te laten leren. Het semantiseren van deze woorden gebeurt

in de Delftse methode altijd in context. Alle woorden worden aangeboden via teksten die cursisten zorgvuldig moeten leren. Het is nadrukkelijk niet de bedoeling dat cursisten de woorden via de woordenlijsten leren. Bossers zegt over semantiseren in context: ‘Een manier om woorden goed te verankeren en in te bedden is semantisering *in context*. Die context, bijvoorbeeld een zin of tekst die tegelijk met het woord wordt opgeslagen, fungeert namelijk als toegangsweg (of ‘geheugensteuntje’) bij het later weer terugvinden van het woord. Bovendien geeft die zin of tekst informatie over veel meer dan alleen de conceptuele betekenis van het woord (zoals mogelijke combinaties met andere T2-woorden). Het gebruik van goede contextzinnen bij het semantiseren is daarom zeer aan te bevelen.’ Bossers et al. (2015, p. 193)

Horst wijst in een artikel over kindertaalverwerving (Horst, 2013) op het belang van contextuele herhaling voor het leren van nieuwe woorden door middel van het voorlezen van verhalen. In de Delftse methode worden woorden zowel in verschillende als in dezelfde context herhaald, doordat cursisten de teksten meerdere keren moeten beluisteren.

Om ervoor te zorgen dat het semantiseren zo min mogelijk tijd kost en niet door de docent hoeft te worden gedaan, worden tot B1-niveau alle nieuwe woorden in de teksten in ca. 25 relevante talen vertaald. Daardoor is er meer tijd voor het consolideren van de geleerde woorden in de les. In de gevorderdencursus (B1-B2) zijn vertalingen bijna niet meer nodig en worden voornamelijk omschrijvingen in het Nederlands gegeven, omdat cursisten dan al over voldoende woordenschat beschikken om de omschrijvingen te begrijpen.

Consolidatie

Het consolideren gebeurt in verschillende fasen van het leerproces: vóór de les in de voorbereiding en de zelftesten, ín de conversatieles en in de toetsing na de les. Aangezien voor het consolideren woorden ongeveer zeven keer moeten worden herhaald (zie bv. Hulstijn, 2012), krijgen cursisten de instructie om de woorden vóór de les te leren door de teksten veelvuldig te lezen, te beluisteren (met en zonder tekst erbij) en zin voor zin na te zeggen. Vervolgens testen cursisten zichzelf met behulp van een gatentest en een luistertest. Zo weten ze of ze de geleerde woorden (en andere aspecten) voldoende beheersen en voldoende voorbereid zijn op de conversatieles, of dat herhaling nodig is. Het beantwoorden van vragen over de tekst in de voorbereidingsfase zorgt voor consolidatie in een andere context.

De consolidatie vindt ook plaats in de les: de docent zorgt ervoor dat er uitsluitend (en zoveel mogelijk) nieuw geleerde en eerder geleerde woorden worden gebruikt in de conversatie en spreek- en schrijfopdrachten. Dat is een hele uitdaging voor de docent, maar hierdoor gaat er geen aandacht verloren door taal die cursisten niet kunnen begrijpen en is het grootste deel van de lestijd beschikbaar voor het nog eens kunnen horen en actief kunnen gebruiken van de geleerde woorden, vaak in een (enigszins) nieuwe context. Ook in de oefeningen online (die gemaakt worden na de test) en in het oefenboek worden woorden uit eerdere teksten herhaald. Woorden die zich minder lenen voor herhaling in de teksten (bijvoorbeeld heel specifieke woorden zoals rechtsaf) komen zo veel mogelijk terug in de oefeningen in de online module en in het oefenboek, zodat ook die worden herhaald.

De toetsen zorgen natuurlijk voor de controle, maar dragen ook bij aan de consolidatie. Cursisten worden hierin immers gedwongen om eerder geleerde woorden te herhalen. Er wordt

geen onderscheid gemaakt tussen receptieve en productieve woordenschat: alle woorden die geleerd worden kunnen in de les of de testen voorkomen.

Kortom: Door frequente woorden systematisch in context aan te bieden en te zorgen voor herhaling zowel tijdens het leren als in de les en door het toetsen, leren cursisten vrijwel uitsluitend relevante woorden en bekijken de geleerde woorden goed.

5 Grammatica

Kinderen versus volwassenen

Als kinderen hun moedertaal leren, gaat dat redelijk vanzelf en onbewust. Kleine kinderen hebben geen bewuste kennis van grammaticaregels. Toch kunnen ze al op vrij jonge leeftijd om een koekje vragen of aangeven dat ze geen zin hebben om hun speelgoed op te ruimen zonder dat ze daarbij veel fouten maken met bijvoorbeeld de woordvolgorde. Bij volwassenen die een vreemde of tweede taal leren is dat vaak anders. Volwassenen – zeker hoogopgeleiden – zijn zich door het talenonderwijs dat ze hebben gehad vaak wel bewust van het feit dat er grammaticaregels zijn. Bovendien maken volwassen tweedetaalleerders over het algemeen ook na een lange periode van taalcontact nog grammaticale fouten. Er zijn weliswaar mensen die het lukt om na hun twaalfde een moedertaalniveau te bereiken voor grammatica (zie bijvoorbeeld Van Bortel, 2005), maar de meeste tweedetaalleerders lukt dat niet (zie o.a. Long, 2013) en zeker niet zo vanzelf als bij kinderen.

We zien dan ook dat tweedetaalleerders die op een natuurlijke manier (dus zonder les) een tweede taal hebben geleerd, na een aantal jaar vaak veel woorden kennen, prima te begrijpen zijn en behoorlijk vloeiend spreken, maar meestal met veel grammaticale fouten (zie bijvoorbeeld Schmidt, 2010). Taalaanbod alleen is dus niet altijd voldoende voor volwassenen om grammatica te verwerven. Daar zijn de meeste docenten en veel taalkundigen het tegenwoordig over eens (zie bijvoorbeeld DeKeyser, 2007; Leung and Williams, 2012; Bossers, 2005). Dit in tegenstelling tot wat Krashen bepleitte aan het eind van de vorige eeuw in bijvoorbeeld Krashen and Terrell (1983). Maar als taalaanbod alleen niet voldoende is, hoe zorgen docenten er dan voor dat volwassen taalleerders de grammatica verwerven? Daar zijn verschillende ideeën over, vooral over de vraag of expliciete kennis en instructie nodig is.

Expliciet of impliciet?

Uit allerlei onderzoeken weten we inmiddels dat expliciete kennis niet altijd nodig is om – zelfs zeer complexe – grammaticale regels te verwerven (zie bv. Van Bortel, 2005) en dat het niet automatisch leidt tot correct gebruik en goede verwerking van het taalaanbod (zie bv. Andringa & Curcic, 2015; Doughty, 2008). Bovendien blijkt dat veel aandacht in de cursus voor grammatica ten koste kan gaan van vloeiendheid en complexiteit. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het onderzoek van Piggott (2019) naar scholieren Engels in de eerste twee jaar van de middelbare school. Ook het onderzoek van Rouse-Malpat (2019) laat zien dat het volgen van het door haar onderzochte – voornamelijk impliciete – programma (AIM) voor Frans op de middelbare school, gericht op veel spreken in de les leidt tot betere resultaten op spreek- en schrijftesten dan een meer expliciete methode. We moeten hier wel bij aantekenen dat zowel het onderzoek van Piggott als dat van Rouse-Malpat is uitgevoerd met tieners en niet met volwassenen. Helaas zijn er weinig van dit soort onderzoeken met veel participanten gedaan in het tweedetaalonderwijs voor volwassenen.

Verwerken van het taalaanbod

We hebben hierboven gezien dat expliciete instructie nadelen heeft, maar alleen taalaanbod vaak ook niet voldoende is. Volgens VanPatten komt dit doordat volwassen leerders als ze taal

horen in eerste instantie alleen de inhoud verwerken (zie VanPatten, 2002). Hij noemt dit het *Lexical preference principle*. Met andere woorden: het begrijpen kost zo veel aandacht dat er geen aandacht over is voor het verwerken van bijvoorbeeld vervoegingen. Die zijn vaak ook niet nodig om een zin te begrijpen. Neem bijvoorbeeld de onvoltooid verleden tijd in een zin als ‘Vorige week werkte zij thuis’. Uit ‘vorige week’ blijkt al dat het om de verleden tijd gaat, dus is het niet nodig om het verschil tussen ‘werkt’ en ‘werkte’ op te merken om de zin te kunnen begrijpen. Dit idee stemt overeen met resultaten uit hersenonderzoeken naar tweedetaalverwerving. Die laten ook zien dat volwassen tweedetaalleerders zinnen met grammaticale fouten eerst semantisch verwerken en pas later syntactisch (zie bijvoorbeeld Osterhout, McLaughlin, Pitkänen, Frenck-Mestre & Molinaro, 2006; Opitz & Friederici, 2007 en Mueller, Oberecker & Friederici, 2009).

Om ervoor te zorgen dat cursisten grammaticale constructies verwerven, moeten we ons volgens VanPatten vooral richten op het goed verwerken van de input. Dat kan bijvoorbeeld door middel van Processing Instruction (zie bijvoorbeeld VanPatten, 2015), in het Nederlands bekend als smallecontextoefeningen (Van de Craats, 2010). Dit zijn oefeningen waarin de aandacht wordt gericht op één aspect van de vorm door lexicale items uit de context te verwijderen, waardoor de betekenis alleen kan worden afgeleid uit de grammaticale informatie. Een voorbeeld hiervan is een oefening waarbij cursisten twee plaatjes te zien krijgen: één van één vrouw die een auto wast en één van twee vrouwen die een auto wassen. Vervolgens moeten ze bij de zin: ‘Ze wast de auto’ het juiste plaatje kiezen. In de Delftse methode gebruiken we geen smallecontextoefeningen, omdat een positief effect daarvan binnen de Delftsemethodedidactiek niet is aangetoond (zie Van Boxtel & Schenk, 2019). In plaats daarvan gebruiken we andere manieren om een goede inputverwerking te stimuleren.

Verwerking van taalaanbod in de Delftse methode

De belangrijkste manier in de Delftse methode om te zorgen voor goede verwerking van het taalaanbod is het veelvuldig lezen en vooral beluisteren en nazeggen van gesproken en geschreven teksten. Doordat cursisten meermaals dezelfde zinnen horen, komt er na een paar keer luisteren aandacht vrij voor het verwerken van aspecten van de vorm die bij éénmalig luisteren vaak niet opgemerkt worden. Daarnaast is er aandacht voor de vorm bij de (zelf)testen (zie Deel B Hoofdstuk 3 en 6), aan het eind van de les en in het grammaticablokje (zie Deel B 4.6). Tijdens de outputfase bestaat de aandacht voor de vorm vooral uit feedback van de docent op betekenisvol spreken in een conversatie en op schriftelijke taalproductie.

Om ervoor te zorgen dat deze aandacht voor de vorm niet ten koste gaat van bijvoorbeeld vloeïendheid (zoals in de expliciete groep van Piggott), besteden we hier zo weinig mogelijk (les)tijd aan. Bovendien gebruiken we geen terminologie, omdat die niet bij iedereen bekend is en dus tijd kost om uit te leggen. Ten slotte combineren we aandacht voor de vorm zoveel mogelijk met aandacht voor betekenis, bijvoorbeeld door het geven van voorbeelden uit bekende teksten en feedback tijdens het spreken. (zie ook Deel B 1.6 en 4.6) Zo proberen we een goede balans te vinden tussen vloeïendheid en correctheid.

6 Luisteren en nazeggen

Luisteren en nazeggen is een heel belangrijke taak in de Delftse methode, die in twee van de leerstappen door de cursist moet worden uitgevoerd (zie voor de leerstappen Deel B 3.2.2). In stap 1 met tekst en in stap 3 zonder tekst. Maar waarom eigenlijk? In de teksten die de cursist krijgt aangeboden wordt gezegd dat door middel van luisteren en nazeggen de uitspraak getraind wordt:

- ‘Je zegt ook elke zin na, en je luistert naar je uitspraak. Zo leer je de uitspraak.’ (Sciarone et.al., 2018, p. 40)
- ‘Zeg alles na totdat je uitspraak goed is’. (Wesdijk & Blom, 2019, p. 54)

In deze paragraaf zullen we kijken welk onderzoek deze uitspraken ondersteunt, en of er behalve uitspraaktraining nog meer leereffecten toe te schrijven zijn aan deze taak.

Wat gebeurt er in de hersenen?

Om deze laatste vraag te beantwoorden moeten we kijken wat er gebeurt als iemand een zin nazegt. Eerst wordt de aangeboden zin als akoestische informatie in het kortetermijngeheugen (KTG) opgeslagen. Daar wordt de informatie gedecodeerd met hulp van kennis uit het langetermijngeheugen (LTG) over de woorden, grammatica en uitspraak, voor zo ver aanwezig. Als er voldoende kennis in het LTG aanwezig is verloopt dat proces voorspoedig, raakt het KTG niet overbelast en kan de zin correct en volledig gereproduceerd worden. De werking van dit principe wordt bewezen door het gegeven dat mechanische herhaling van zinnen uitsluitend mogelijk is als deze kort zijn. Correcte herhaling van langere zinnen is alleen mogelijk als men beschikt over de juiste kennis in het langetermijngeheugen. Als een deel van de benodigde kennis ontbreekt of niet klopt ontstaan er fouten bij het nazeggen. Als een tweedetaalleerder bijvoorbeeld niet de juiste fonologische representatie heeft van een bepaald woord of een bepaalde klank, zal hij of zij het woord anders uitspreken en als hij of zij niet de juiste (impliciete of expliciete) kennis heeft over woordvolgorde zal hij of zij bij het nazeggen de volgorde veranderen. (Yan, Maeda, Lv & Ginther, 2015)

Doordat zinnen nazeggen dus niet alleen de uitspraak oefent (of toetst), maar ook een beroep doet op andere kennis uit het LTG, is het ook een goede oefening of toets voor algemene taalvaardigheid (zie ook Hulstijn, 2000). Daarnaast weten we sinds de ontdekking van spiegelneuronen in de jaren '90 (Rizzolatti, 2005) dat imitatie leidt tot een betere verwerking van informatie.

Verwerking van input

Over het verwerken van informatie uit het taalaanbod door middel van luisteren en nazeggen is veel psycholinguïstisch onderzoek gedaan. Zo laat het onderzoek van Ghazi-Saidi & Ansaldo (2017) zien dat door het luisteren en nazeggen van T2-woorden bij afbeeldingen, er verandering in het neurologisch systeem plaatsvindt en dat er bij deze taak diverse gebieden in het brein samenwerken en getraind worden. Luisteren en nazeggen is dus een taak met een aantoonbaar leereffect.

Een ander effect wordt aangetoond in het onderzoek dat verricht is door Adank, Hagoort & Bekkering (2010). Dit onderzoek richtte zich op het nazeggen van zinnetjes die volgens een niet

bestaand Nederlands accent werden uitgesproken. Wat uit dit onderzoek bleek, is dat luisteren en imiteren van de zinnen inclusief het afwijkende accent, het begrip van die zinnen verbeterde. Wat dit concreet betekent voor T2-verwerving dient nader onderzocht te worden, maar het lijkt erop te wijzen dat nazeggen een zinvolle leeractiviteit is voor T2-leerders.

Ook in de eerder besproken theorie van VanPatten (2002) speelt herhaald luisteren een belangrijke rol. Immers, pas bij herhaald luisteren komt er aandacht vrij voor zaken die in eerste instantie aan de aandacht ontsnappen. Jensen en Vinther (2003) bevestigen dit. Zij laten in hun onderzoek zien dat herhaald luisteren naar dialogen leidt tot beter taalbegrip, betere luistervaardigheid en grammaticale correctheid bij de taalleerder. Slechts herhaald luisteren leidt dus tot een betere verwerking (intake) van taal. Het lijkt aannemelijk dat het nazeggen het herhaald luisteren versterkt, omdat dat niet mogelijk is zonder heel zorgvuldig luisteren. Bovendien geeft de mogelijkheid om nagezegde zinnen terug te luisteren – die in de DM aangeboden wordt – de cursist feedback op de vraag of hij of zij de zin correct heeft nagezegd.

Onderzoek naar imitatie

We hebben hiervoor gezien dat nazeggen algemene taalvaardigheid behelst en de verwerking versterkt. Daarnaast is imitatie een manier van leren die we ook herkennen in de manier waarop kinderen van alles leren, waaronder taal. Het lijkt daarom geen vreemde gedachte om T2-leerders de opdracht te geven om imitatie in te zetten als leer methode die taalverwerving als geheel ondersteunt. Toch hebben we nauwelijks onderzoek kunnen vinden waarin in de didactiek van T2-leren aandacht besteed wordt aan dit principe. Volgens Yan et al. (2015) komt dat mede door de opkomst van de communicatieve beweging, waarin men de voorkeur gaf aan authentieke taken waarin natuurlijk taalgebruik centraal stond.

Sinds het begin van deze eeuw staat nazeggen echter wel weer in de belangstelling als middel om met name algemene taalvaardigheid te testen (zie bijvoorbeeld Bowles, 2011; Serafini, 2013). Uit een meta-analyse die Yan et al. (2015) hebben gedaan blijkt dat nazeggen een geschikt middel is om algemene taalvaardigheid te bepalen. In didactisch onderzoek zien we deze belangstelling voor nazeggen nog niet zo terug.

Wel is er door Rouse-Malpat (2019) onderzoek gedaan naar een nieuwe methode voor Frans in de onderbouw van het VO, AIM (zie ook §4), waarin een belangrijke rol is weggelegd voor luisteren en nazeggen. In deze methode leren leerlingen aanvankelijk uitsluitend mondeling Frans door naar de docent (en video's) te kijken en te luisteren en de docent veelvuldig na te zeggen. Na drie jaar blijken de leerlingen niet alleen beter in spreken maar ook in schrijven te zijn in vergelijking met leeftijdgenoten die traditionele lessen Frans hebben gevolgd. Ondanks de verschillen met volwassen NT2-leerders en de Delftse methode toont deze studie ondubbelzinnig het nut en belang van luisteren en nazeggen in een didactische context.

Luisteren en nazeggen als uitspraaktraining

Hierboven hebben we gekeken naar algemene leereffecten van luisteren en nazeggen. Laten we nu eens inzoomen op het effect op uitspraak. In een onderzoek naar een verzameling uitspraakbeoordelingen (Sanders & Van den Heuvel, 2010; Blom & Van Boxtel 2012) van beginners die Nederlands leren met de Delftse methode en zinnen moesten nazeggen, waren de foutpercentages opvallend laag. Omdat dit onderzoek plaatsvond in de Delftse context hadden de deelnemers de zinnen van tevoren al geleerd en geoefend. De conclusie uit dit onderzoek zou kunnen

luiden dat er met veel oefenen, nazeggen en spreken binnen de Delftse methode uitstekende resultaten kunnen worden behaald.

We hopen dat hetzelfde geldt voor de wereld rondóm die uitspraak: de prosodie, met als belangrijke onderdelen de intonatie (of zinsmelodie), woordklemtoon en zinsklemtoon, alle drie zaken die in geschreven taal niet of nauwelijks zichtbaar zijn en alleen door veel en goed luisteren te verwerven.

Een goede en natuurlijke intonatie (gedefinieerd als de opeenvolging van stijgingen en dalingen in de toonhoogte bij het spreken, Rietveld & Van Heuven 2016) is weliswaar geen voorwaarde voor de vloeiendheid en verstaanbaarheid van spraak (denk aan een monotone of zogenaamde robot-uitspraak die vloeiend en snel en volstrekt verstaanbaar kan zijn), maar zorgt er wel voor dat de uitspraak als begrijpelijker, prettiger en minder als ‘buitenlands accent’ ervaren wordt. Meer invloed op de begrijpelijkheid echter heeft ten eerste de juiste woordklemtoon (Cutler, 2005): régering’ met de klemtoon op RE is lastig te begrijpen, zeker als die ook nog samenvalt met een zinsklemtoon (‘Dat valt ons niet te verwijten maar de REgering wél!’). Verder van belang voor de begrijpelijkheid én verstaanbaarheid zijn voldoende spreekpauzes op de juiste momenten in een zin, te meer als de uitspraak van klinkers en medeklinkers nog niet optimaal is (Scharpff & Van Heuven, 1988; Rietveld & Van Heuven, 2016).

Uitspraak en intonatie in de DM

Wij kiezen er in Delft voor om – net als bij grammatica – cursisten de uitspraak en prosodie vooral te laten leren door goede verwerking van het taalaanbod (door middel van meermaals luisteren en nazeggen) en geïntegreerd oefenen in een natuurlijke conversatie.

Bij de inspanning om het gehoorde zo precies mogelijk na te zeggen gaat eerst alle aandacht naar de uitspraak van klanken, maar bij opeenvolgende keren en gewenning komt er ruimte voor de prosodie. Vooral in stap drie van de DM online, waarbij de al eerder geleerde en bestudeerde zinnen wél beluisterd maar met opzet níet gelezen kunnen worden. Daardoor valt de afleiding van de intonatie en klemtoon weg en moet er gewoon ‘op het blote oor’ nagezegd worden.

In de les geven we soms feedback als het uitspreken misgaat, bijvoorbeeld als een uitspraakfout leidt tot een ander woord (boeren i.p.v. buren). Daarnaast stimuleren we cursisten af en toe om ook aandacht te besteden aan de ‘muziek’ van het Nederlands (zie Deel B 4.4.2 en 5.7.3). Bovendien wijzen we bijvoorbeeld na een presentatie in een gevorderdencursisten op het onbedoelde effect van een verkeerde intonatie in de – door leeders soms gehanteerde – stijgende intonatie aan het eind van een zin.

Wij denken dan ook dat je met veel luisteren en veel nazeggen een heel eind komt om tot een vloeiende, verstaanbare, begrijpelijke én prettig klinkende uitspraak te komen. Uiteraard zou expliciete feedback op de uitspraak (van klanken en wellicht later ook van prosodie) in de vorm van bijv. automatische controle op de uitspraak en aanwijzingen hoe deze te verbeteren nog efficiënter zijn.

Spraaktechnologie

Nader onderzoek verdient daarom de rol die nieuwe (spraak)technologie kan spelen bij de verwerving van uitspraak en prosodie. Opname van de eigen stem en het bestuderen en vergelijken lijken nuttig voor uitspraak- en intonatieverbetering (Lord, 2005, 2008). Technologie kan helpen op onderdelen (zie bijvoorbeeld Llisteri 2007). In het Groene Boek en de nieuwe cursus voor laag- en middenopgeleiden, *Luister en Spreek* (Meijer & Sciarone, 2021) hebben we daarom spraaktechnologie geïntegreerd die spraak kan herkennen en weergeven. In het Groene Boek wordt die technologie gebruikt bij de stappen waarbij cursisten zinnen moeten nazeggen. In *Luister en Spreek* wordt die technologie ook gebruikt bij de oefeningen.

Die technologie is niet in staat om subtiele uitspraaknuances te herkennen, maar kan signaleren of uitspraakproblemen tot begripsproblemen leiden en daardoor stimuleren tot beter luisteren en nazeggen. Nader onderzoek zal moeten uitwijzen of dit soort technologie helpt bij het leren van de uitspraak en prosodie.

7 Toetsing

Toetsing is ook een heel belangrijk onderdeel van de Delftse methode. In de DM wordt veelvuldig en op verschillende manieren getoetst:

- Door middel van luistertesten waarbij cursisten moeten typen wat ze horen (zie Deel B 6.2 en 6.3)
- Door middel van gatentesten, waarbij cursisten in fragmenten uit een of meerdere teksten de ontbrekende woorden moeten invullen. (zie Deel B 1.8, 3.2.5 en 6)

Deze toetsen zijn methode-afhankelijk en bevatten letterlijke stukjes van de geleerde teksten. De toetsen zijn onderdeel van de online leerstappen, waarin ze gebruikt worden als zelftest, maar kunnen ook gebruikt worden als beoordelingsmiddel, voor of na elke les, aan het eind van de cursus en/of een aantal keer gedurende de cursus om herhaling van eerdere teksten te stimuleren.

Waarom voortdurend toetsen?

De frequente toetsing binnen de Delftse methode kan soms weerstand oproepen bij docenten en cursisten: frequent toetsen wordt gezien als zonde van de lestijd of demotiverend voor cursisten. Juist vanwege die kostbare lestijd hebben we in Delft gekozen voor een heel efficiënte manier van toetsen, die weinig lestijd en docenttijd in beslag neemt. En in recent onderzoek komt juist het belang van veelvuldig toetsen tot uiting.

Bijvoorbeeld in een meta-analyse van Hattie (2012) van wereldwijd onderzoek naar welke zaken effect hebben op leerprocessen (in het algemeen). Naast bijvoorbeeld het activeren en uitdagen van cursisten, kwam zeer frequente toetsing als een van de dingen naar voren die een groot positief effect hebben op het leerproces. De toetsing geeft informatie aan zowel docent als student over de voortgang van dit leerproces: Wanneer cursisten elke dag een test maken is er elke dag gelegenheid om te evalueren of er op de juiste manier gestudeerd wordt. Cursisten en docenten kunnen door de frequente toetsing tijdig signaleren wanneer er problemen zijn. Er kan dan met de docent gesproken worden om te bekijken of cursisten op de juiste manier en voldoende studeren. Dit tijdig signaleren is vooral belangrijk in situaties waarin de leertijd beperkt is en zo efficiënt mogelijk moet worden besteed. Bovendien vormt een goed gemaakte toets elke keer weer een beloning voor een goed geleerde les en kan dit zo de motivatie stimuleren (zie ook § 3).

Luistertesten

De luistertesten – waarbij cursisten een zin moeten typen na één keer beluisteren in context en één keer los – dienen voor zowel de cursist zelf als voor de docent ter controle of de tekst voldoende tot in detail geleerd is. Zoals ook is beschreven in de paragraaf over luisteren en nazeggen is reproductie van langere uitingen pas mogelijk als kennis uit het langetermijngeheugen kan worden geraadpleegd (zie § 6). Om de test goed te kunnen maken moeten cursisten dus alles goed kunnen verstaan, de zinnen begrijpen, weten hoe ze de woorden moeten schrijven en de grammatica beheersen. Het heeft dus grotendeels dezelfde functie als het nazeggen, maar is door de vorm makkelijker digitaal te beoordelen.

Gatentesten

Het gebruik van een gatentest (ook clozetest genoemd) bij toetsing is zeer efficiënt. Er zijn computerprogramma's die van een ingevoerde tekst een gatentekst maken, waardoor het weinig tijd kost om een test te maken. Ook het afnemen en nakijken van een gatentest kost weinig tijd als dit wordt vergeleken met andere toetsingsmethodes – tijd die ten goede komt aan andere docenttaken. Hoewel in de lespraktijk efficiëntie een heel belangrijke rol speelt bij de keuze voor een toetsmethode, is het natuurlijk ook van groot belang of de toetsen valide en betrouwbaar zijn.

Een gatentest kan niet alleen als oefening dienen, maar ook als test voor algehele taalvaardigheid worden gebruikt (zie bijvoorbeeld Jonz, 1990, Watanabe & Koyoma, 2008, Jochems & Montens, 1986). De gatentest wordt gezien als nuttig instrument om zowel woordenschat als leesvaardigheid, tekstbegrip en syntaxis van T2-leerders te meten.

Watanabe en Koyoma (2008) hebben in een meta-analyse van onderzoek naar clozetesten voor tweedetaalleerders gekeken naar factoren die van invloed kunnen zijn op de betrouwbaarheid van clozetesten. Naast het aantal gaten (zowel absoluut als relatief) speelt de beoordelingswijze een belangrijke rol. Uit het onderzoek van Watanabe & Koyoma blijkt dat een beoordeling waarbij ieder woord dat past in de context wordt goed gerekend, het meest betrouwbaar is.

Wat betreft het weglaten van woorden blijkt uit dit onderzoek dat het weglaten van ieder zevende woord – naast rationele deletie, waarbij bijvoorbeeld alle preposities worden weggelaten – het meest betrouwbaar is. Daarom hebben we hiervoor gekozen in de Delftse methode. Het aantal items mag dan echter niet te laag zijn. Uit onderzoek van Sciarone & Schoorl (1989) is gebleken dat bij een acceptabele scoringsmethode het aantal items voor een betrouwbare test minimaal 75 moet zijn. Als een clozetest als afrondingstest van een cursus wordt gebruikt (zoals wij aan de TU Delft doen), moet die dus uit minimaal 75 items bestaan. Het is dan een betrouwbare test waarvan de uitslag kan meewegen in het besluit over de overgang naar een volgend cursusniveau, in combinatie met bijvoorbeeld een beoordeling van de spreekvaardigheid. Kortere testjes zijn dus niet geschikt om belangrijke beslissingen op te baseren, maar kunnen wel worden gebruikt als formatieve testen (Brinke & Sluijsmans, 2017), ter controle, of om herhaling van teksten af te dwingen.

Washbackeffect

Kenmerkend voor de testen van de Delftse methode is dat het gaat om stukjes tekst die letterlijk uit de lesmethode komen. Het idee hierachter is dat dit een positief washbackeffect geeft. Onder een washbackeffect van een test wordt de invloed verstaan die een test heeft op bijvoorbeeld het lesprogramma of in dit geval het leergedrag van cursisten. Het effect van testen met letterlijke stukjes tekst is dat cursisten de teksten heel precies bestuderen om de testen goed te kunnen maken. Hierbij heeft een cursist die goed uit het hoofd kan leren misschien enig voordeel. Daarom kiezen wij ervoor om niet alleen naar de resultaten op de gatentesten te kijken, maar het oordeel van de docent(en) over de spreekvaardigheid van de cursist ook mee te wegen bij het beoordelen van de voortgang.

Omdat we geen onderzoeken konden vinden naar clozetesten samengesteld uit voor de lezer bekende teksten, hebben we daar aan de TU Delft zelf wat onderzoek naar gedaan (Schenk,

2018¹). Voor dit onderzoek hebben we gatentesten ontworpen die niet uit letterlijke stukken tekst uit de lesmethode bestaan, maar wel gebruik maken van de tot dan toe geleerde woordenschat. Vervolgens hebben we de scores op die testen vergeleken met scores van gatenteksten over bekende teksten. Zoals verwacht scoorden cursisten hoger op de testen met eerder geleerde stukjes tekst dan op de nieuwe testen, maar er was ook sprake van een significant verband tussen beide scores. We hebben met het oog op deze resultaten en het hierboven genoemde washback effect besloten om voor de testen letterlijke teksten te blijven gebruiken.

Om te kijken hoe de gatentesten uit de Delftse methode zich verhouden tot huidige viervardigheidentesten gebaseerd op de ERK-niveaus, zijn we aan de TU Delft bezig met een nieuw onderzoek waarin de scores op gatentesten op verschillende niveaus worden vergeleken met Tang-toetsen en het Staatsexamen NT2, programma II.

1 Dit onderzoek is niet gepubliceerd.

Slotwoord

Taalleren blijft een intrigerend en complex proces. Het houdt wetenschappers al eeuwenlang bezig en ook de komende jaren zal de wetenschap zich nog verder blijven ontwikkelen. Dat betekent ook dat taalmethodes, waaronder de onze, voortdurend in ontwikkeling blijven.

In de vorige paragrafen hebben we geprobeerd de belangrijkste uitgangspunten van de Delftse methode te onderbouwen op basis van wetenschappelijk onderzoek, logische argumenten en ca. 40 jaar ervaring in onze lespraktijk. We hebben laten zien hoe we proberen te zorgen voor een goed taalaanbod en cursisten op allerlei manieren stimuleren om dat taalaanbod op een goede manier te verwerken, zodat ze effectief Nederlands leren. We hopen dat dit helpt om te begrijpen welke keuzes we maken en hoe elk onderdeel van het leerproces bijdraagt aan het doel: goed en effectief relevant Nederlands leren gebruiken en begrijpen.

Mocht u nog vragen hebben op basis van deze verantwoording of vragen of aanvullingen op basis van resultaten van niet genoemd wetenschappelijk onderzoek dan kunt u contact met ons opnemen via e-mail (delftsemethode@tudelft.nl). Wilt u zelf eens zien hoe wij het hierboven beschrevene in praktijk brengen, dan nodigen we u van harte uit om een les bij te wonen in Delft. U kunt daarvoor contact opnemen met ons secretariaat (zie het e-mailadres hierboven).

Referenties

- Adank, P., Hagoort, P., & Bekkering, H. (2010). Imitation improves language comprehension. *Psychological Science*, 21(12), 1903-1909. <https://doi.org/10.1177/0956797610389192>
- Andringa, S., & Curcic, M. (2015). How explicit knowledge affects online L2 processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(2), 237-268.
- Blom, A., & Van Boxtel, S. (2012). Correctie van uitspraakfouten van beginners: keuzes en problemen. In: B. Bossers (Red.), *Vakwerk & Achtergronden van de NT2-lespraktijk. Lezingen conferentie Hoeven 2012* (pp. 73-81). Amsterdam: BVNT2.
- Bossers, B. (2005). Vormen van grammatica-onderwijs en hun effect op de taalverwerving. In J.E. Grezel (Red.), *Gloria Bondi* (pp. 23-35). Amsterdam: Boom.
- Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (2015). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Bowles, M. A. (2011). Measuring implicit and explicit linguistic knowledge: What can heritage language learners contribute? *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 247– 271. <https://doi.org/10.1017/S0272263110000756>
- Boxtel, S. van (2005). *Can the late bird catch the worm? Ultimate attainment in L2 syntax*. Utrecht: LOT.
- Boxtel, S. van & Schenk, L. (2019). Vorige week werkt ze thuis. *Les Online*, 37. Geplaatst op 4-7-2019 https://www.tijdschriftles.nl/inhoud/tijdschrift_artikel/LE-37-0-25/Vorige-week-werkt-ze-thuis
- Brinke D.J., & Sluijsmans D. (2017). Formatief toetsen. In: H. van Berkel, A. Bax, & D. Joosten-ten Brinke (Red.), *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. https://doi.org/10.1007/978-90-368-1679-3_25
- Craats, I. van der (2010). Het belang van een smalle context. In B. Bossers (Red.), *Klassiek vakwerk II. Achtergronden van het NT2-onderwijs* (pp. 37-50). Amsterdam: Boom.
- Cutler, A. (2005). Lexical stress. In D. B. Pisoni & R.E. Remez (Eds.), *The Handbook of Speech Perception* (pp. 264-289). Oxford: Blackwell.
- DeKeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction*. (pp. 97-113). New York: Routledge.
- Delftse Methode (2020, 16 juli) *Learning Dutch at TUDelft* [videobestand]. Geraadpleegd op 26-1-2021 van <https://www.youtube.com/watch?v=niA0WGfzwTg>
- Dewulf, L (2012). Mihaly Csikszentmihalyi: Flow. In: M. Ruijters & R. Simons (Reds.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 249-261). Deventer: Kluwer.
- Doughty, C. J. (2008). 10 Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement In C.J. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (Vol. 27, pp. 256-310). Malden: Blackwell Publishing.
- Ghazi-Saidi, L. & Ansaldo, A.I. (2017). Second Language Word Learning through Repetition and Imitation: Functional Networks as a Function of Learning Phase and Language Distance. *Front. Neurosci.* 11:463. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00463>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Heuven, V.J. van (2015, 20 november). *Prosodie en zinsbouw, een lezing voor de dag van de Nederlandse Zinsbouw in Nijmegen* [PowerPoint]. <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.meertens.knaw.nl%2Fdagnederlandsezinsbouw%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F11%2FProsodie-en-zinsbouw.ppt>

- Horst, J.S. (2013). Context and repetition in word learning. *Frontiers in Psychology*, 4, article 149, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00149>
- Hulstijn, J. H. (2000). Grammaticaverwerving door training van verstavaardigheid. *Gramma/TTT*, 8, 41-52.
- Hulstijn, J. (2012). Woorden leren: Een kwestie van aandacht en herhaling. *Levende Talen Magazine*, 7, 26-29.
- Hulstijn, J.H. (2018). Honderd jaar theorie en onderzoek van tweedetaalverwerving. Afgedankte inzichten en nog onopgeloste raadsels. *Internationale Neerlandistiek* 56(3), 189-202. <https://doi.org/10.5117/IN2018.3.002.HULS>
- Jensen, E. D., & Vinther, T. (2003). Exact repetition as input enhancement in second language acquisition. *Language Learning*, 53(3), 373–428. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00230>
- Jochems, W., & Montens, F. (1986). *Hoe toets je taalvaardigheid? Een bijdrage tot de discussie*. Amsterdam: Boom.
- Jonz, J. (1990). Another turn in the conversation: what does cloze measure? *TESOL Quarterly* 24(1), 61-63.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon.
- Leung, J. H., & Williams, J. N. (2012). Constraints on implicit learning of grammatical form meaning connections. *Language Learning*, 62(2), 634-662.
- Llisterri, J. (2007). El español y las nuevas tecnologías. In M. Lacorte (Red.), *Toegepaste Taalkunde van het Spaans* (pp. 483-520). Madrid: Arco/Libros.
- Loewen, S. (2015). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Long, M. (2013). Maturation constraints on child and adult SLA. In G. Granena & M. Long (Eds.) *Sensitive Periods, Language Aptitude, and Ultimate L2 Attainment* (pp. 3-41). Amsterdam: John Benjamins
- Lord, G. (2005). (How) Can we teach foreign language pronunciation? On the effects of a Spanish phonetics course. *Hispania*, 88 (3), 557-567.
- Lord, G., (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41(2), 364-379.
- Meijer, P.J., & Sciarone A.G. (2021, te verschijnen). *Luister en Spreek*. Amsterdam: Boom.
- Mondria, J.A. (2008). Mythen over vocabulaireverwerving. In B. Bossers (Red.), *Klassiek Vakwerk. Achtergronden van het NT2-onderwijs* (pp. 125-136). Amsterdam: Boom.
- Mueller, J.L., Oberecker, R., & Friederici, A.D. (2009). Syntactic learning by mere exposure – An ERP study in adult learners. *BMC Neuroscience*, 10: 89. <https://doi.org/10.1186/1471-2202-10-89>
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2011). Research into practice: Vocabulary. *Language Teaching*, 44(4), 529-539.
- Neuner, G., Krüger, M. & Grever, U. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Opitz, B. & Friederici, A.D. (2007). Neural basis of processing sequential and hierarchical syntactic structures. *Human Brain Mapping*, 28 (7), 585-592.
- Osterhout, L., McLaughlin, J., Pitkänen, I., Frenck-Mestre, C. & Molinaro, N. (2006). Novice learners, longitudinal designs, and event-related potentials: A means for exploring the neurocognition of second language processing. *Language Learning*, 56 (Suppl 1), 199-230.
- Piggott, L.E.B (2019). First Meaning Then Form: A Longitudinal Study on the Effects of Delaying and Reducing Form-focused Instruction for Young Adolescent EFL Learners. (Proefschrift Universiteit

- Utrecht, Utrecht) Amsterdam: LOT. Amsterdam: Lot dissertation series, 545.
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/386767>
- Rietveld, T. & Van Heuven, V.J. (2016). *Algemene fonetiek*. (4e ed.). Bussum: Coutinho.
- Rizzolatti, G. (2005). The mirror neuron system and its function in humans. *Anat Embryol* 210, 419–421.
- Rousse-Malpat, A.L.M. (2019). Effectiveness of Explicit vs. Implicit L2 Instruction: a Longitudinal Classroom Study on Oral and Written skills. *Groningen Dissertations in Linguistics* 176, University of Groningen.
- Sanders, E. & Van den Heuvel, H. (2010). Automatic Pronunciation Error Detection in Repetitor. (Paper gepresenteerd op L2WS, Tokyo). Geraadpleegd op 4-1-2021, van <https://repository.uibn.ru.nl/bitstream/handle/2066/86523/86523.pdf>
- Scharpff, P.J. & Van Heuven, V.J. (1988). Effects of pause insertion on the intelligibility of low quality speech. In W.A. Ainsworth & J.N. Holmes (Eds.) *Proceedings of the 7th FASE/Speech-88 Symposium* (pp. 261-268). Edinburg: The Institute of Acoustics.
- Sciarone, B., & Meijer, P. (2021, te verschijnen). *Luister en Spreek*. Amsterdam: Boom.
- Sciarone, B., Meijer, P., Wesdijk, C., van Boxtel, S. & van Laar, A. (2018). *Nederlands voor buitenlanders*. Amsterdam: Boom.
- Sciarone, A.G. & Montens, F. (1984). *Hoe leer je een taal? De Delftse methode*. Amsterdam: Boom.
- Sciarone, A.G. & Schoorl, J.J. (1989). The cloze test: or why small isn't always beautiful. *Language Learning* 39(3), 415-438.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker (Eds.), *Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore* (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Serafini, E. (2013). *Cognitive and psychosocial factors in the long-term development of implicit and explicit second language knowledge in adult learners of Spanish at increasing proficiency* (Proefschrift). Washington DC: Georgetown University.
- Tiberius, C. & Schoonheim, T. (2014). *A Frequency Dictionary of Dutch*. London: Routledge.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VanPatten, B. (2002). Processing Instruction: An update. *Language Learning*, 52(4), 755-803.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- VanPatten, B. (2015). Foundations of processing instruction. *International Review of Applied Linguistics*, 53 (2), 91-109.
- Watanabe, Y., Koyoma, D. (2008). A meta-analysis of second language cloze testing research. *Second Language Studies*, 26(2), 103 – 113.
- Wesdijk, C. & Blom, A. (2019). *Tweede ronde, Nederlands voor buitenlanders*. Amsterdam: Boom.
- Yan, X., Maeda, Y., Lv, J., Ginther, A. (2015). Elicited imitation as a measure of second language proficiency: A narrative review and meta-analysis. *Language Testing*, 33(4), 497-528.
<https://doi.org/10.1177/0265532215594643>