

*Op weg naar een succesvol leertraject voor
volwassenen*

*Een kwalitatief onderzoek naar de beïnvloedende factoren
tijdens een taaltraject voor volwassenen*

Inge Habermehl, MSc.

Prof. Dr. Mien Segers

Dr. Maurice de Greef

05-2017

Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, of gebruikt in bijvoorbeeld een PowerPointpresentatie, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Maastricht University, de afdeling ERD van de School of Business and Economics. Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j^o het Besluit van 20 juni 1974, St.b. 351, zoals gewijzigd bij Besluit van 23 augustus 1985, St.b. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijke vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). Voor zover het opnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de beide genoemde partijen te wenden.

1. Introductie

"Communicatie leidt tot een samenleving, dat wil zeggen, het leidt tot begrip, intimiteit en wederzijdse waardering." – Rollo May (2013)

Deze quote van de Amerikaanse psycholoog Rollo May geeft aan dat het voor mensen essentieel is om met anderen te kunnen communiceren. Communicatie leidt namelijk tot gezamenlijk begrip voor elkaar en het gevoel tot een groep te behoren. Dat is nodig om goed te kunnen functioneren in de maatschappij. Helaas blijkt uit de meest recente cijfers dat in 2014 nog steeds 24.4% van de bevolking binnen de Europese Unie (EU) een verhoogd risico loopt op armoede en sociale uitsluiting (Eurostat, 2015). In Nederland steeg dit percentage zelfs van 15.9% in 2013 naar 16.5% in 2014 (Eurostat, 2015). Scholing van deze specifieke groep mensen levert tot dusverre positieve resultaten op, zo blijkt uit onderzoek. De Greef, Verté en Segers (2014) hebben bijvoorbeeld aangetoond dat iets meer dan 40% van de deelnemers aan een Nederlands taaltraject voor volwassenen na hun deelname een toename van hun sociale inclusie ervaarde (oftewel een beter ervaren plek in de samenleving kreeg). Een aantal studies onderbouwt ook dat scholing die erop gericht is om de geletterdheid van deze zogeheten kwetsbare volwassenen te verbeteren, belangrijk is om hun sociale inclusie te vergroten. Diverse auteurs tonen aan dat door taaltrajecten te volgen, de taalvaardigheid van de deelnemers toeneemt (Benseman, 2012; Department of Labour New Zealand, 2010; Dymock, 2007; Dymock en Billett, 2008; Purcell-Gates et al., 2000; Reder, 2009; Reder, 2010; Sabatini et al., 2011). Hoewel het onderzoek beperkt is, tonen ook de studies van Benseman (2012) en Tett et al. (2006) aan dat verbetering van de taalvaardigheid door de deelname aan taaltrajecten bijdraagt aan een grotere sociale inclusie van de deelnemers.

Gezien het belang van deze scholing is het goed om onderzoek te doen naar de kritische succesfactoren ervan. De resultaten van dit onderzoek kunnen aantonen op welke manier de scholing kan worden geoptimaliseerd om de opbrengsten te maximaliseren. Eerder onderzoek naar de impact van scholing wees herhaaldelijk op het belang van de leeromgeving. Dit onderzoek betrof echter de scholing van professionals. De vraag is of deze resultaten zijn 'door te trekken' naar de groep volwassenen die deelneemt aan taaltrajecten. Tot nog toe is de toepasbaarheid van deze factoren nog niet getoetst in de specifieke context van kwetsbare volwassenen die een Nederlands taaltraject volgen (De Greef, et al., 2014; De Greef, Verté, en Segers, 2012; Carpentieri, 2013). Daarom is nu, in samenwerking met Stichting Lezen & Schrijven, een kwalitatieve studie uitgevoerd met als centrale vraag: Welke factoren in de leeromgeving van taaltrajecten voor kwetsbare volwassenen beïnvloeden de progressie van hun Nederlandse taalvaardigheden? De gehanteerde onderzoeksmethode en resultaten zijn samengevat in deze rapportage.

Zie voor een uitgebreide beschrijving Habermehl, et al. (2016).

2. Onderzoeksmethode

In dit onderzoek is de Kritische Incidenten Techniek gebruikt (Flanagan, 1954). Centraal bij deze methode staat de individuele ervaring van de deelnemer. Via open vragen wordt deze uitgenodigd om concrete ervaringen die hij als overwegend positief of negatief heeft ervaren, te vertellen. Via doorvragen stimuleert de onderzoeker dat de deelnemer zijn verhaal zo concreet mogelijk vertelt en in zijn eigen woorden aangeeft waarom de concrete ervaring positief of negatief was. De gegevens die op deze wijze verzameld worden, geven een gedetailleerd beeld van de factoren van bepaalde fenomenen die bevorderend of juist belemmerend werken (Butterfield et al., 2005; Grove en Fisk, 1997). Dit onderzoek bouwt voort op eerdere studies die aantonen dat de daarin betrokken taaltrajecten een positieve invloed hebben op de sociale inclusie van de deelnemende volwassenen. Doel van dit nieuwe onderzoek is incidenten te achterhalen die de deelnemers tijdens hun taaltraject als belangrijk (positief of negatief) ervaren, en vast te stellen welke factoren in de leeromgeving al dan niet hebben bijgedragen tot de leerwinst.

Onderzoeksgroep: context en deelnemers

Voor dit onderzoek zijn vijftien deelnemers van taaltrajecten (gericht op de verbetering van (basis)taalvaardigheden en sociale inclusie) ondervraagd. Zij zijn verdeeld over drie groepen: één begeleid door een vrijwilliger, één begeleid door een gekwalificeerde docent en één begeleid door een vrijwilliger én een gekwalificeerde docent. De groepen zijn representatief voor de drie verschillende vormen van lesgeven en om die reden verwerkt in de steekproef. Op deze manier konden eventuele verschillen in de gewenste competenties van de trainer worden gevonden.

De Kritische Incidenten Techniek (Butterfield, et al., 2005) stelt geen specifieke grootte van de onderzoeksgroep voor, maar gaat uit van inhoudelijke verzadiging ofwel saturatie. Dit betekent dat de onderzoeksgroep voldoende groot is als de toevoeging van nieuwe deelnemers geen nieuwe informatie meer oplevert. Daarom is ervoor gekozen om eerst vijf mensen per groep te interviewen. Na deze interviews bleek er geen nieuwe informatie meer naar boven te komen. Op dat moment waren er vijftien interviews afgenomen en dat is ook de uiteindelijke grootte gebleven.

Tabel 1 toont een overzicht van de achtergrondkenmerken van de deelnemers. De gegevens duiden op representativiteit van de onderzoeksgroep. Er is een gelijke verdeling in geslacht, leeftijd, burgerlijke staat, huidige werkstatus en ook diversiteit in culturele achtergrond (weergegeven als het geboorteland).

Tabel 1: Sociodemografische kenmerken deelnemers

Geslacht	Aantal	Burgerlijke staat	Aantal	Leeftijd	Aantal	Geboorteland	Aantal	Huidige baan	Aantal
Man	9	Gehuwd	7	18 – 25	2	Afghanistan	1	Betaalde baan	5
Vrouw	6	Ongehuwd	8	26 – 35	4	Wit-Rusland	1	Pensioen	1
				36 – 45	3	Egypte	1	Student	1
				46 – 55	2	Irak	1	Werkloos	4
				56 – 65	3	Iran	1	Vrijwilligers -werk	4
				66 – 70	1	Kosovo	1		
						Marokko	1		
						Nederland	3		
						Somalië	2		
						Suriname	1		
						Syrië	1		
						Vietnam	1		

Procedure

Om de data te verzamelen zijn individuele interviews afgenomen die elk ongeveer 30 tot 55 minuten duurden. Deelnemers werd gevraagd om incidenten of ervaringen te delen die zij als bijzonder waardevol hebben ervaren voor hun progressie binnen het taaltraject.

Instrumenten

De interviews bestonden uit een semigestructureerde vragenlijst naar voorbeeld van De Greef et al. (2012) en Wong et al. (2013). De vragen zijn beoordeeld door experts op het gebied van educatie voor kwetsbare volwassenen en sociale inclusie om de geschiktheid te garanderen.

Analysemethode

Voor de analyse van de interviews is de 'grounded theory'-benadering gekozen. Doel van het onderzoek is om, na een zorgvuldige analyse van de data, een eerste poging te kunnen doen om de factoren die bijdragen aan de progressie van de taalvaardigheden van kwetsbare volwassenen binnen een taaltraject, te beschrijven. Met dit doel voor ogen is een interpretatieve analyse toegepast, oftewel 'een herhalend, inductief proces van decontextualisering en recontextualisering' (Starks en Trinidad, 2007, p. 1376). Dit betekent dat allereerst betekenisvolle eenheden in de teksten van de interviews (verzamelingen van zinnen die bij elkaar horen omdat ze één gedachte uitdrukken) worden onderscheiden en gecodeerd (decontextualisatiefase). Daarna worden

deze codes bestudeerd om patronen te ontdekken en de data te reorganiseren in centrale thema's (recontextualisatiefase), zodat het mogelijk is om in een volgende fase een verklarende theorie te ontwikkelen. Dit zich herhalende proces van in de literatuur duiken en teruggaan naar de data, leidde uiteindelijk tot twaalf hoofdcategorieën, die vaker terugkwamen en belangrijk werden geacht.

In dit onderzoek zijn concreet de volgende stappen genomen. De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. Na lezing van de transcripties is een codeerschema ontwikkeld, waarbij steekwoorden zijn toegekend aan betekenisvolle eenheden in de tekst. Het codeerschema is beoordeeld door een tweede codeerder, waarna het is herzien, verbeterd en toegepast op alle transcripties. Dit proces dient om de objectiviteit van het onderzoek te beschermen (Starks en Trinidad, 2007). Het instrument dat de 'interbeoordelaarsbetrouwbaarheid' (Kappa) meet, was berekend in NVivo en varieerde van 0 tot 1 bij het eerste gebruik. Hierna is het codeerschema aangepast en verbeterd, wat leidde tot een Kappa die varieerde van 0.7475 tot 1 bij het tweede gebruik. Dit bereik is algemeen geaccepteerd. Deze versie van het codeerschema met twaalf hoofdcategorieën is gehanteerd voor het coderen van alle transcripties. Het softwareprogramma NVivo is gebruikt bij het coderen en analyseren van de data.

3. Resultaten

Tabellen 2 en 3 (zij bijlage 1) tonen de overkoepelende categorieën die naar boven kwamen in de data van de interviews. In de tabellen staat een korte uitleg over de betekenis van de categorie, alsmede hoe vaak dit onderwerp naar voren kwam tijdens alle interviews. De laatste kolom geeft aan hoeveel verschillende deelnemers het onderwerp naar voren brachten. Duidelijk is dat voor deze mensen het leermateriaal en de bijbehorende activiteiten, naast de docent en de interactie met de andere deelnemers, het belangrijkste waren om het uiteindelijke leerresultaat te kunnen behalen.

Het meest verwezen zij naar het belang van de materialen, oefeningen, methodes, onderwerpen en activiteiten die in het taalprogramma gebruikt worden. Opvallend is het belang dat de deelnemers hechten aan het goed onder de knie krijgen van de grammatica. Ze willen de taal goed beheersen en dus is grammatica essentieel, naast oefeningen in begrijpend lezen. Daarnaast waarderen ze veel en gevarieerd oefenmateriaal als zinvol om vooruitgang te maken, waarbij ze een groot aantal verschillende aanpakken of methoden beschrijven.

Vervolgens gaven de deelnemers aan dat de acties, gedragingen of interventies van de docent hun beïnvloed hebben in het leerproces. Ze onderstreepten het belang van docenten met officiële onderwijskundige kwalificaties.

Voor zowel de vrijwilliger als de trainer geven de deelnemers het belang aan van: het op een rustige en heldere wijze uitleg geven door korte zinnen te gebruiken, praktische voorbeelden te geven en verschillende manieren van uitleg te hanteren. Het enthousiasme van de trainer/vrijwilliger blijkt uit het tijd maken om antwoord te geven, het aandacht hebben voor individuele vragen en behoeften, en een constructieve en positieve attitude naar de deelnemers. Daarnaast geven de deelnemers aan ervan te leren als de trainer/vrijwilliger de fouten die ze maken, corrigeert.

Tot slot wezen de deelnemers veelvuldig op de rol van de interacties met andere deelnemers. Samen werken en elkaar helpen tijdens de lessen, werd als zeer zinvol aangegeven. De deelnemers benoemden voorbeelden, zoals samen oefeningen maken, voor elkaar vertalen wanneer nodig en elkaar vragen stellen wanneer men vastloopt. Daarnaast vertelden zij over het belang van de groeps sfeer. Elkaar bevestigen, elkaar serieus nemen, elkaar helpen en toevallige praatjes tussendoor maken, helpen hierbij.

Tabel 3 vat samen welke andere factoren een aantal deelnemers als belangrijk noemden (weliswaar in mindere mate dan de drie eerdergenoemde), zoals de support van de vrijwilliger, de transfermogelijkheden en de karaktereigenschappen van de deelnemer.

4. Conclusie

Dit onderzoek geeft een eerste indicatie van welke elementen in een leeromgeving belangrijk zijn als een deelnemer aan een taaltraject een betere plek in de samenleving wil krijgen. Prioritair zijn: de kwaliteit van het leermateriaal en de bijbehorende activiteiten, de kwaliteit van de docent en het stimuleren en faciliteren van interactie tussen de deelnemers. De specifieke elementen die de deelnemers in hun verhalen benoemen, kunnen worden opgenomen in de leeromgevingen van taaltrajecten om op deze wijze het leerresultaat bij de deelnemers te optimaliseren. Een volgende stap in het onderzoek is op basis van deze resultaten de bestaande 'Leeromgevingschaal' in het SIT-instrument (Sociale Inclusie na Transfer) van De Greef et al. (2010) aan te passen. Zo kan op grote schaal empirisch in kaart worden gebracht welke elementen in de leeromgeving statistisch bijdragen aan een grotere taalvaardigheid.

Bijlage 1: Tabellen 2 en 3 betreffende meest genoemde factoren die bijdrage aan progressie deelnemer

Tabel 2: De 3 meest genoemde factoren in een leeromgeving die bijdragen aan de progressie van de deelnemer

Naam categorie	Beschrijving	Hoe vaak is het genoemd? <i>(Inclusief % van het aantal quotes)</i>	Hoeveel mensen hebben het genoemd? <i>(Inclusief % van het totaal aantal interviews)</i>
<i>Leermateriaal & activiteiten</i>	Alle materialen, oefeningen, methodes, onderwerpen en activiteiten die gebruikt worden in het taalprogramma die een invloed hebben op het leerproces van de deelnemer.	118 (20.45%)	15/15 (100%)
<i>Support van docent</i>	Acties, gedragingen of interventies van de docent die de deelnemer beïnvloed hebben in zijn leerproces. Deze docent heeft officiële onderwijskundige kwalificaties.	94 (16.29%)	10/10 (100%)
<i>Andere deelnemers</i>	Andere deelnemers in de directe leeromgeving van het taaltraject.	71 (12.31%)	15/15 (100%)
<i>Totaal van deze 3 factoren:</i>		283 (49.05%)	N.V.T.
Totaal aantal quotes:		577 (100%)	N.V.T.

Tabel 3: Overige 9 factoren in een leeromgeving voor progressie van de deelnemer

Naam categorie	Beschrijving	Hoe vaak is het genoemd? <i>(Inclusief % van het aantal quotes)</i>	Hoeveel mensen hebben het genoemd? <i>(Inclusief % van het totaal aantal interviews)</i>
<i>Support van vrijwilliger</i>	Acties, gedragingen of interventies van de vrijwilliger die de deelnemer beïnvloed hebben in zijn leerproces. Deze vrijwilliger heeft geen officiële onderwijskundige kwalificaties.	55 (9.53%)	10/10 (100%)
<i>Transfermogelijkheden</i>	De mate waarin de deelnemer de mogelijkheid heeft om dat wat hij geleerd heeft in de les te gebruiken in zijn dagelijks leven.	49 (8.49%)	15/15 (100%)
<i>Karaktereigenschappen deelnemer</i>	De karaktereigenschappen of andere persoonlijke eigenschappen van de deelnemer.	44 (7.63%)	13/15 (86.67%)
<i>Directe omgeving</i>	Andere mensen in de dagelijkse leefomgeving van de deelnemers buiten het klaslokaal.	39 (6.76%)	13/15 (86.67%)
<i>Individuele acties buiten de les</i>	Individuele acties of activiteiten die de deelnemer zelf onderneemt buiten het klaslokaal om zijn Nederlands te verbeteren en beter sociaal opgenomen te worden.	31 (5.37%)	13/15 (86,67%)
<i>Doel van de deelnemer</i>	De initiële reden en de drijfveer van de deelnemer om naar een taaltraject te komen om zijn Nederlands te verbeteren.	28 (4.85 %)	15/15 (100%)
<i>Groep activiteiten buiten het klaslokaal</i>	Activiteiten die ondernomen worden samen met andere deelnemers en de docent/vrijwilliger buiten het klaslokaal.	27 (4.68%)	12/15 (80%)
<i>Tijd</i>	Alles gerelateerd aan de duur van een taaltraject. Dit kan betrekking hebben op de duur van één les, de duur van het gehele traject of het aantal lessen per week.	11 (1.91%)	7/15 (46,67%)
<i>Individuele acties in de les</i>	Individuele acties of activiteiten die de deelnemer zelf onderneemt tijdens de les om zijn Nederlands te verbeteren en beter sociaal opgenomen te worden.	10 (1.73%)	5/15 (33,33%)
<i>Totaal van deze 9 factoren</i>		294 (50.95%)	N.V.T.
Totaal aantal quotes:		577 (100%)	N.V.T.

Referenties

101 inspiring quotes about communication. (2013, July 29). Opgehaald van SlideShare: <http://www.slideshare.net/JeremyBalius/101-inspiring-quotes-about-communication>.

Benseman, J. (2012). Literacy and workplace change: evaluation findings from 18 workplace literacy programs. *Journal of Research and Practice in Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*.

Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A. S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative research, 5*(4), 475-497.

Carpentieri, J. D. (2013). Evidence, Evaluation and the 'Tyranny of Effect Size': a proposal to more accurately measure programme impacts in adult and family literacy. *European Journal of Education, 543-556*.

De Greef, M., Segers, M., & Verté, D. (2010). Development of the SIT, an instrument to evaluate the transfer effects of adult education programs for social inclusion. *Studies in Educational Evaluation (36)*, 42-61.

De Greef, M., Verté, D., & Segers, M. (2012). Evaluation of the outcome of lifelong learning programmes for social inclusion: a phenomenographic research. *International journal of lifelong education, 1 - 24*.

De Greef, M., Verté, D., & Segers, M. (2014). Differential outcomes of adult education on adult learners' increase in social inclusion. *Studies in Continuing Education (37) 1*.

Department of Labour New Zealand (2010). *Upskilling Partnership Programme: Evaluation Report*. Wellington: Department of Labour New Zealand.

Dymock, D. (2007). *Community adult language, literacy and numeracy in Australia: Diverse approaches and outcomes*. Adelaide: NCVER.

Dymock, D. & Billett, S. (2008). *Assessing and acknowledging learning through non-accredited community adult language, literacy and numeracy programs*. Adelaide: NCVER.

Eurostat. (2015). *People at risk of poverty or social exclusion*. Opgehaald op 22-12-2015 van Eurostat: Your key to European statistics: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=t2020_50&language=en.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological bulletin, 51*(4), 327.

Grove, S. J., & Fisk, R. P. (1997). The Impact of Other Customers on Service Experiences: A Critical Incident Examination of "Getting Along". *Journal of Retailing, 73*(1), 63 - 85.

Habermehl, I., Segers, M., & De Greef, M. (2016). *The learning environment of vulnerable adults: What factors influence participants' progress in literacy skills in Dutch literacy programs?* Maastricht: Maastricht University.

Purcell-Gates, V., Degener, S., Jacobson, E., & Soler, M. (2000). *Affecting change in literacy practices of adult learners: impact of two dimensions of instruction*. Cambridge: NCSALL.

Reder, S. (2009). The development of literacy and numeracy in adult life. In S. Reder & J. Bynner, (Eds.), *Tracking adult literacy and numeracy: Findings from longitudinal research*. New York and London: Routledge, 59-84.

Reder, S. (2010). Participation, life events and the perception of basic skills improvement. In J. Derrick, J. Field, P. Lavender, S. Meyer, U. Howard, & T. Schuller (Eds.), *Remaking Adult Learning: Essays on Adult Education in Honour of Alan Tuckett*. London: Institute of Education.

Sabatini, J.P., Shore, J., Holtzman, S., & Scarborough, H.S. (2011). Relative effectiveness of reading intervention programs for adults with low literacy. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 4* (2), p. 118-133.

Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative health research, 17*(10), 1372-1380.

Tett, L., Hall, S., Maclachlan, K., Thorpe, G., Edwards, V., & Garside, L. (2006). *Evaluation of the Scottish Adult Literacy and Numeracy (ALN) Strategy*. Edinburgh: Scottish Executive Social Research.

Wong, L. C., Wong, P. T., & Ishiyama, F. I. (2013). What Helps and What Hinders in Cross-Cultural Clinical Supervision A Critical Incident Study. *The Counseling Psychologist, 41*(1), 66-85.