

TAALES VOOR OUDERE, ONGELEETERDE MIGRANTEN

Waarom en hoe? Aandachtspunten en
aanbevelingen voor het non-formeel onderwijs.

Annika Hulzebos (6012884)

Masterscriptie Meertaligheid en Taalverwerving
Universiteit Utrecht, Fac. Geesteswetenschappen

Datum: 16-07-2020

Scriptiebegeleiding: Dr. Luisa Meroni

Tweede beoordelaar: Dr. Sergio Baauw

Samenvatting

Oudere, ongeletterde migranten zijn een bevolkingsgroep waar relatief weinig wetenschappelijke aandacht voor is als het gaat om het proces van tweede taalleren. Toch maken zij al jaren vaste deel uit van de totale cursist-populatie in het non-formeel taalonderwijs, in Nederland en elders. Hun leerbehoeftes en leermogelijkheden wijken echter af van die van andere cursisten, waardoor het een uitdaging kan zijn om lessen te verzorgen voor deze doelgroep. Het huidige onderzoek wil een praktijkgerichte bijdrage leveren aan het optimaliseren van taalonderwijs voor deze groeiende doelgroep die vaak als 'niet-leerbaar' wordt beschouwd maar wel degelijk een bewezen groot voordeel heeft bij het verbeteren van de taalvaardigheid. Hiertoe zijn interviews gehouden met vrijwillige taalcoaches over hun ervaringen, en relevante wetenschappelijke literatuur is op een rij gezet. Uit dit overzicht komen overkoepelende aandachtspunten voor taallessen naar voren, te weten verwachtingsmanagement, de rol van de taalcoach en de inhoud van de lessen/manier van lesgeven. Aan de hand hiervan zijn concrete aanbevelingen gedaan voor het invullen van de lessen.

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
1 Inleiding.....	4
2 Theoretisch kader.....	5
2.1 Beschrijving doelgroep	5
2.2 Tweede taalleren voor volwassenen	7
2.3 T2-leren voor ouderen	9
2.3.1 Cognitie en gezondheid	9
2.3.2 Attitude en motivatie	9
2.3.3 Instructie	11
2.4 Geletterdheid	12
2.5 Onderzoek naar best practices	15
2.5.1 Geletterdheidsonderwijs voor volwassenen	15
2.5.2 Taalonderwijs voor migrantenouderen	18
2.5.3 TPR	20
2.5.4 Picto Ant2	22
2.6 Aanbevolen onderzoeksanpak.....	22
3 Onderzoeksvraag.....	23
4 Methode.....	24
4.1 Informanten	24
4.2 Materiaal	24
4.3 Werkwijze.....	25
5 Resultaten	25
5.1 Houding taalcoach.....	26
5.1.1 Motivatie cursisten	26
5.1.2 Verwachtingen cursisten	26
5.1.3 Doel taalcoaches.....	27
5.1.4 Verwachtingen taalcoaches.....	27
5.1.5 Verhouding taalcoach/cursist.....	28
5.1.6 Culturele verschillen	28
5.1.7 Moedertaal in de les.....	28
5.1.8 Leeftijd cursisten	29
5.2 Lesinhoud	29
5.2.1 Onderwerpen en thema's.....	29
5.2.2 Methodes	29

5.2.3 Materialen	29
5.2.4 Taalonderdelen.....	30
5.2.5 Oefenvormen	30
5.3 Manier van lesgeven	31
5.3.1 Feedback	31
5.3.2 Klassikaal/individueel	31
5.3.3 Behandeling lesmateriaal	32
5.4 Activiteiten buiten de les.....	33
5.4.1 Huiswerk.....	33
5.4.2 Gesprekken na de les.....	33
5.4.3 Uitstapjes.....	33
6 Discussie.....	33
6.1 Verwachtingen	35
6.1.1 Aanbevelingen voor de lespraktijk	36
6.2 Rol van de taalcoach.....	37
6.2.1 Aanbevelingen voor de lespraktijk	38
6.3 Lesinhoud	38
6.4 Manier van lesgeven	39
6.4.1 Aanbevelingen voor de lespraktijk	40
6.5 Beperkingen van het huidige onderzoek	41
7 Conclusie	42
Referenties	43

1 Inleiding

Het leren van een tweede taal is een proces dat voor volwassenen complexer is dan voor kinderen, omdat er een groter aantal factoren van invloed zijn op het uiteindelijke leerresultaat. Het is bijvoorbeeld bekend dat leeftijd op zichzelf een factor is die het leerproces van een tweede taal beïnvloedt. Er is geconstateerd dat het leervermogen, vanwege meerdere redenen, langzaam afneemt met het vorderen van de leeftijd waardoor ouderen die een tweede taal leren voor een grotere uitdaging staan dan jongere volwassenen. Als deze ouderen bovendien in hun eerste taal niet- of laaggeletterd zijn en weinig tot geen scholing hebben genoten, is dit een extra complicerende factor waar rekening mee gehouden moet worden bij taalonderwijs aan deze specifieke doelgroep.

Tijdens mijn stage kwam ik in aanraking met een bijzondere groep mensen: oudere Marokkaanse vrouwen die al langer in Nederland wonen maar nu voor het eerst de behoefte hebben om Nederlands te leren. Zij willen zich zelfstandiger kunnen redden in deze maatschappij, waar ze door hun leefsituatie en taalachterstand nooit volledig aan hebben kunnen deelnemen. De reden voor deze verandering is vaak dat de kinderen het huis uit zijn en hun man is weggefallen en ze er in meerdere of mindere mate alleen voor staan. Omdat zij buiten het formele onderwijscircuit vallen, zijn zij aangewezen op non-formeel onderwijs via vrijwillige taalcoaches. Taalles verzorgen voor deze groep is een uitdaging, aangezien de cursisten meestal niet geletterd zijn en geen scholingsvaardigheden hebben opgedaan. Bovendien heeft ook hun leeftijd invloed op zaken zoals cognitieve functies, belevingswereld en motivatie.

In de literatuur is weinig linguïstisch onderzoek bekend naar deze specifieke doelgroep. De unieke situatie van deze cursisten is onderbelicht. Het is bekend dat de meeste oudere migranten vanwege een gebrek aan taalvaardigheden minder in staat zijn tot participatie: de actieve deelname aan de samenleving via arbeid, scholing, verenigingen of vrijwilligerswerk. Tevens hebben zij minder toegang tot sociale- en zorgvoorzieningen (Mackey & Sachs, 2012). Het onderzoeken van deze doelgroep is interessant om meerdere redenen: het kan meer inzicht geven in de beste manieren om een tweede taal te doceren aan deze specifieke populatie, zodat hun situatie kan verbeteren. Daarvoor is het van belang om de behoeftes en mogelijkheden tot tweede taalleren van deze groep in kaart te brengen, op een manier die toegankelijk en toepasbaar is voor taalcoaches. Bovendien kan het meer inzicht geven in de cognitieve basis van tweede taalleren (Cox, 2019) aangezien (cognitief) wetenschappelijk onderzoek vaak gestoeld is op een onderzoekspopulatie van jongvolwassenen en daardoor niet vanzelfsprekend te generaliseren is.

Middels het huidige onderzoek wordt er een overzicht gemaakt van wat er in de literatuur bekend is aan theorie en best practices bij taalonderwijs voor deze doelgroep. Tevens zijn best practices uit de

praktijk verzameld door middel van interviews met taalcoaches. Naar aanleiding van deze informatie wordt toegewerkt naar aanbevelingen voor de lespraktijk.

Allereerst komt de theorie aan bod, waarbij begonnen wordt met een beschrijving van de doelgroep. De situatie in Nederland wordt als uitgangspunt genomen, maar ook literatuur uit de VS is opgenomen omdat dit land een vergelijkbare groep migranten kent die enigszins in de wetenschappelijke belangstelling staan. Hierna komen de afzonderlijke kenmerken van de doelgroep en de link met taal leren aan de orde. Zodoende wordt er ingegaan op het verschil in het leren van een tweede taal tussen kinderen en volwassenen, gevolgd door een overzicht van factoren die bij oudere volwassenen een rol spelen in het taalleerproces (cognitie en gezondheid, attitude en motivatie, en instructie). Hierna volgt een overzicht van de betekenis en de invloed van ongeletterdheid op de cognitie en het leren van een tweede taal. In de daaropvolgende paragraaf wordt weergegeven wat er bekend is aan best practices op het gebied van geletterdheidsonderwijs voor volwassenen en taalonderwijs voor migrantenouders. Ook twee specifieke methodes, die in het verdere onderzoek naar voren komen, zijn hierin opgenomen. Het theoretische gedeelte wordt afgesloten met een korte uiteenzetting van de aanbevolen onderzoeks aanpak bij deze specifieke doelgroep. Het praktijkgedeelte begint met de beschrijving van de onderzoeksvraag van het huidige onderzoek. Hierna komen de methode en de resultaten aan de orde. Vervolgens worden deze in het discussiegedeelte gelinkt aan het theoretisch kader, waarbij drie aandachtspunten naar voren komen. Per aandachtspunt worden er aanbevelingen gedaan voor de praktijk.

2 Theoretisch kader

2.1 Beschrijving doelgroep

Nederland telt ongeveer 870.000 ouderen (55+) met een migratieachtergrond (CBS, 2019). Dit zijn veelal voormalig gastarbeiders en hun vrouwen die inmiddels de vijftig (ruim) gepasseerd zijn. In de decennia na de oorlog kwamen de mannen naar Nederland om vacatures aan de onderkant van de arbeidsmarkt op te vullen. Het aanvankelijke idee, om hiermee tijdelijk geld te verdienen en vervolgens terug te keren naar huis, veranderde toen bleek dat de economische situatie in het eigen land niet verbeterde. Vanaf eind jaren '70 volgde, vooral onder Turkse en Marokkaanse migranten, een grootschalige gezinshereniging en -vorming. Dit was tussen 1976 en 2006 de meest voorkomende immigratievorm in Nederland (Jennissen, 2011). De verwachting is dat de groep oudere migranten in 2060 21% van de ouderenpopulatie in Nederland zal vormen, tegen 11% in 2015 (Van Duin & Stoeldraijer, 2014). De grootste groep bestaat uit mensen van Turkse, Surinaamse en Marokkaanse afkomst. Deze toename van oudere migranten wordt bovendien snel zichtbaar, omdat

vooral Marokkaanse en Turkse 65-plussers zich vaak concentreren in specifieke wijken in de grotere steden: 41% van deze populatie is woonachtig in Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht (Fokkema, 2020). Zij bereiken evenals ouderen van Nederlandse afkomst een steeds hogere leeftijd, met een overeenkomstige toenemende zorgbehoefte (Fokkema, 2020). Vrouwen van Turkse en Marokkaanse achtergrond vormen de meest kwetsbare groep, als gevolg van hun gemiddeld lage opleidingsniveau, taalvaardigheid en inkomensniveau (Distelbrink, De Gruijter & Pels, 2007). Zij staan hierdoor het verst af van actieve maatschappelijke participatie, op allerlei terreinen (Distelbrink et al., 2007). Dit heeft ook te maken met het feit dat zij migreerden toen er nog weinig aanbod was aan taallessen en hieromtrent geen eisen werden gesteld. Voor een belangrijk deel zijn zij nooit actief geweest op de arbeidsmarkt (Schellingerhout, 2004 in Distelbrink et al., 2007), maar zijn thuisgebleven om voor man en kinderen te zorgen. Als de kinderen het huis uit gaan wordt het voor deze vrouwen vaak moeilijker om zich zelfstandig te redden, zeker als zij weduwe worden. Onder Marokkaanse vrouwen komt dit relatief vaker voor omdat zij gemiddeld veel jonger zijn dan hun echtgenoot (De Valk et al., 2001 aangehaald in Distelbrink et al., 2007). Meulenkamp, Van Beek, Gerritsen, De Graaf & Francke (2010) onderzochten de kwaliteit van leven bij oudere migranten in Nederland. Hierbij zijn 83 ouderen van Turkse, Marokkaanse, Chinese, Surinaamse en Antilliaans/Arubaanse afkomst ondervraagd. Hieruit komt naar voren dat de meerderheid van de ondervraagden niet of nauwelijks Nederlands spreekt, wat een negatieve invloed heeft op verschillende aspecten omtrent de kwaliteit van leven. Velen van hen zouden de Nederlandse taal beter willen leren beheersen omdat zij willen communiceren met de kleinkinderen, die soms de taal van de grootouders helemaal niet spreken. Een andere veelgenoemde reden is het zelfstandig willen communiceren met zorgverleners zoals de huisarts, zonder hulp van een tolk (doorgaans een gezinslid).

Om een beter begrip van de taal- en leefsituatie van deze doelgroep in Nederland te verkrijgen kan ook worden gekeken naar onderzoek uit de Verenigde Staten (VS). Hoewel de VS een veel langere historie van grootschalige immigratie kent, is de huidige situatie met grote gemeenschappen aan vooral Spaanssprekende migranten vergelijkbaar. Een onderzoek naar het welzijn van niet-Engelssprekende oudere migranten in de Verenigde Staten (Weinstein-Shr, 1993) laat een beeld zien dat overeenkomt met dat van Nederland. Mensen die ouder worden in een cultuur waarin ze niet zijn opgegroeid en waarvan ze de taal niet machtig zijn (zogenoemde 'uprooted elders') behoren vaak tot een minderheidsgroep en hebben een laag inkomen. Zij bezitten vaak niet de informatie of de strategieën die nodig zijn om succesvol gebruik te kunnen maken van de beschikbare zorg. Als sociale netwerken kleiner worden, krijgt het taalprobleem een steeds grotere invloed op hun dagelijks leven. Vrouwen vormen de meerderheid van deze groep (Weinstein-Shr, 1993). De rol van

deze vrouwen als opvoeder en zorgverlener binnen het gezin neemt af met het bereiken van een bepaalde leeftijd en bovendien ondervinden veel families problemen met het behouden van een gemeenschappelijke taal ten bate van intergenerationele communicatie (Wong-Fillmore, 1991 in Weinstein-Shr, 1993). Zodoende is de wens om de taal van het migratieland te kunnen spreken er wel, maar oudere migranten komen door hun beperkte sociale netwerk vaak in gering contact met moedertaalsprekers. Dit kan een zogenoemde 'taalangst' en vermijdingsgedrag in de hand werken (Arxer, Del Puy Ciriza & Shappeck, 2017).

2.2 Tweede taalleren voor volwassenen

Literatuur over tweede taalleren heeft zich voor een groot deel beziggehouden met de invloed van leeftijd op het leerproces. Dit vindt zijn oorsprong in de kritieke periode-hypothese van Lenneberg (CPH): er is een leeftijdsgrens waarboven het niet meer mogelijk zou zijn om een taal volledig te leren beheersen. Deze grens zou de overgang van kindertijd naar puberteit markeren en dus liggen bij ongeveer twaalf jaar (Lenneberg, 1967). Dit zou een gevolg zijn van de natuurlijke maturatie van de hersenen (zie Flege, 1999). Hoewel Lenneberg refereerde aan moedertaalverwerving, lijken veel onderzoeken naar T2-verwerving dit idee te bevestigen. Er is gevonden dat oudere leerders aanvankelijk een voordeel hebben ten opzichte van jongere leerders wat betreft de snelheid van het initiële leerproces, maar dat jongere leerders uiteindelijk een hoger eindniveau bereiken (o.a. Krashen, Long & Scarcella, 1979). Het lijkt geaccepteerd dat volledige moedertaal-gelijke taalbeheersing bij volwassen leerders slechts in uitzonderlijke gevallen voorkomt, en dan meestal op deelvadigheden zoals morfosyntaxis of fonologie (voor een overzicht, zie Van Boxtel, 2005). Bialystok en Hakuta (1999) stellen echter dat het vermogen om een tweede taal optimaal te verwerven ook na het bereiken van de puberteit blijft, maar dat het leervermogen langzaam afneemt met het vorderen van de leeftijd. Dit is de zogenoemde *linear decline hypothesis* (Lenet, Sanz, Lado, Howard Jr. & Howard, 2011). Aanleg voor het leren van een taal lijkt echter wel een verschil te maken (als het aankomt op ultimate attainment) bij volwassen tweede taalleerders, maar veel minder bij kinderen (voor een overzicht van deze onderzoeken zie Mackey & Sachs, 2011).

Tevens zijn er volgens Bialystok en Hakuta (1999) veel niet-biologische factoren die specifiek een rol spelen bij de mate van succes in tweede taalleren bij volwassenen (en minder bij kinderen) zoals het durven spreken van de taal, integratie, motivatie en attitudes. Motivatie is een factor die vaker uit onderzoek naar voren is gekomen, bijvoorbeeld in de studie van Moyer (1999) waarbij een leerder die op tweeëntwintigjarige leeftijd door zelfstudie een vreemde taal leerde hierbij een zeer hoog niveau bereikte. De doorslaggevende factor bleek een fascinatie voor het land en de taal en de motivatie om te klinken als een native speaker.

Onderzoek dat gedaan is onder migranten laat zien dat er een relatie is tussen de leeftijd waarop de migratie heeft plaatsgevonden en het uiteindelijke niveau van taalbeheersing in de tweede taal. Het is herhaaldelijk gebleken dat leerders die op jongere leeftijd gemigreerd zijn een voordeel hebben ten opzichte van leerders die op oudere leeftijd zijn gemigreerd (Muñoz, 2010). Wat motivatie betreft speelt bij migranten taaldominantie een rol (Singleton, 2001): volwassenen die migreren kunnen de keus maken om op regelmatige basis moedertaalsprekers van hun eerste taal op te zoeken, enerzijds uit eenzaamheid en anderzijds uit het verlangen naar behoud van culturele en linguïstische identiteit. Jongere migranten kunnen die keuze doorgaans niet maken vanwege onderwijsplicht. Bovendien is de culturele en linguïstische identiteit minder gevormd dan bij de ouderen waardoor de motivatie om die te behouden, zwakker is (Singleton, 2001).

Wat betreft manier van instructie bij tweede taalleren is gebleken dat leeftijd van eerste taalcontact wel van significante invloed is als het gaat om onderdompeling (dat wil zeggen impliciet of informeel taalleren) maar niet bij expliciet leren, zoals formeel onderwijs (Muñoz, 2010). De kwantiteit en kwaliteit van de input is zeer verschillend als het gaat om de twee settings: bij onderdompeling is er een ongelimiteerd en tevens zeer gevarieerd aanbod wat betreft onderwerpen, situaties en bronnen (Muñoz, 2010) in tegenstelling tot de input in formele taallessen. Onderdompeling zou beter aansluiten bij de leerstrategie van kinderen (die de tijd hebben en nieuwe kennis opzuigen als een spons), terwijl volwassenen en oudere kinderen beschikken over specifieke leervaardigheden vanwege hun grotere algemene cognitieve vaardigheden. Hierbij sluit expliciete instructie van een taalklas beter aan (Muñoz, 2010). Echter, Bialystok en Hakuta (1999) opperen juist dat volwassen migranten niet altijd geschoold en geletterd zijn terwijl kinderen in het immigratieland automatisch instromen in het onderwijs en daardoor niet alleen geletterd raken maar tegelijkertijd ook algemene schoolse vaardigheden opdoen die bevorderend zijn voor het leren van een tweede taal.

Een andere factor die niet van invloed is op tweede taalleren voor kinderen maar wel voor volwassenen, is zeer praktisch: lessen moeten toegankelijk zijn. Hoewel de lessen weliswaar meestal gratis zijn, kunnen kinderopvang, werktijden of een te grote afstand (alsmede reiskosten) een probleem vormen (Bigelow & Schwarz, 2010).

De doelgroep die in het huidige onderzoek centraal staat, heeft een hogere leeftijd dan de gebruikelijke volwassen tweede taalleerder. In gangbaar wetenschappelijk onderzoek is de volwassen participant doorgaans zelfs equivalent aan een jongvolwassen student. Op allerlei terreinen verschilt deze leeftijdsfase echter met die van een 55-plusser. Daarom wordt er in de volgende paragraaf specifiek gekeken naar factoren die bij ouderen van invloed zijn op tweede taalleren: cognitie en gezondheid, attitude en motivatie, en instructie.

2.3 T2-leren voor ouderen

2.3.1 Cognitie en gezondheid

De eerder genoemde *linear decline hypothesis* (Lenet et al., 2011) veronderstelt dat er een graduele afname van leervermogen plaatsvindt met het vorderen van de leeftijd. Onderzoek naar fonologische en morfosyntactische vaardigheden (o.a. Flege, 1999; Birdsong, 2006) bevestigen dit beeld. Dit zou betekenen dat ouderen meer moeite hebben met het leren van een tweede taal dan jongere volwassenen. Hersenveranderingen die samengaan met veroudering dragen hier zeer waarschijnlijk aan bij (Lenet et al., 2011). Bialystok en Hakuta (1999) noemen bijvoorbeeld het verslechteren van bepaalde cognitieve vaardigheden zoals presteren onder tijdsdruk, het nemen van risico's, codering in het lange termijn geheugen en het vermogen om details te herinneren. Veel van deze cognitieve vaardigheden zijn gerelateerd aan geheugen, executieve functies en verwerkingssnelheid (voor een overzicht zie Mackey & Sachs, 2011). Dit alles resulteert in een algemene afname van efficiëntie van mentale processen (Mackey & Sachs, 2011). Aan de andere kant is sprake van meer levenservaring en opgedane kennis zodat er teruggerepen kan worden naar een grotere reeks aan opgeslagen oplossingsvaardigheden en geautomatiseerde processen (Salthouse, 2004 in Mackey & Sachs, 2011). Het feit dat ouderen meer leunen op ingesleten denk- en handspatronen betekent wel dat het leren van complexe nieuwe vaardigheden meer moeite kan kosten (Grady & Craik, 2000 in Mackey & Sachs, 2011).

Gezondheidsproblemen zijn veelvoorkomend onder ouderen en daardoor ook onder oudere migranten. In dit verband stelt Becker (2000) dat chronische aandoeningen of lichamelijke handicaps kunnen zorgen voor verminderde energie, die nodig is voor het taalleerproces. Ook kan chronische medicatie invloed hebben op de concentratie. Bovendien is depressie een aandoening die veel voorkomt onder oudere migranten, vanwege de stressfactoren die migratie met zich meebrengt. Dit heeft invloed op het vermogen om een taal te leren, omdat het de concentratie en het doorzettingsvermogen aantast (Becker, 2000).

2.3.2 Attitude en motivatie

Weinstein-Shr (1993) stelt dat ouderen zeker wel in staat zijn om een tweede taal te leren of geletterd te raken mits negatieve attitudes van henzelf, docenten of familieleden niet in de weg staan. Arxer et al. (2017) deden een longitudinaal onderzoek naar de taal- en leersituatie van migrantenouderen in de VS en merken op dat een oudere volwassene zonder scholingservaring de identiteit van 'leerder' niet heeft aangenomen: zij ziet zichzelf niet als iemand die iets als een nieuwe taal zou kunnen leren. Degenen die beperkte scholing hebben genoten kunnen juist een negatieve identiteit hebben opgebouwd door slechte onderwijservaringen, en hierdoor de overtuiging hebben

dat zij geen goede leerders zijn. Cox (2019) noemt in dit verband mogelijke cultureel-bepaalde overtuigingen van de leerder zelf over ouderdom in combinatie met een verminderd leervermogen. Deze perceptie komt niet noodzakelijk overeen met het daadwerkelijke vermogen tot leren (Levey & Langer, 1994 in Cox, 2019). Ook Tsytsarev en Krichmar (2000) vonden deze attitude onder oudere Russische immigranten in de VS: een veelvoorkomende overtuiging is dat men bij het bereiken van een bepaalde leeftijd niets nieuws meer kan leren. Dit leidt tot een idee van zinloosheid ('het lukt me toch niet') wat een factor kan zijn in het ontwikkelen van een depressie. Het idee van het hebben van een 'taalhandicap' en bijbehorende afhankelijkheid kan ook leiden tot angstgevoelens en frustratie. Aan de andere kant kan een betere taalbeheersing leiden tot meer zelfredzaamheid, wat zorgt voor positieve bevestiging, een beter zelfbeeld en meer optimisme. Dit zorgt voor een afname van depressieve gevoelens. Maar het ervaren van hulpeloosheid en depressieve gevoelens kunnen iemand er juist van weerhouden een taal te leren (Tsytsarev & Krichmar, 2000). Dit wijst erop dat taalleren een cruciale factor is in het welbevinden van oudere immigranten, op meerdere vlakken.

Een andere belangrijke factor die van invloed is op de mate van effectiviteit van taal- en geletterdheidsinstructie bij migrantenouderen, is motivatie. Sociaal contact met leeftijds- en lotgenoten kan bij deze groep de enige motivatie zijn voor het volgen van taallessen. Het halen van een certificaat of diploma is in elk geval zelden een motivatiereden, dus andere behoeftes spelen een rol: het kunnen communiceren met de kinderen en kleinkinderen die hun moedertaal weinig of niet spreken, toegang krijgen tot informatie en voorzieningen en meer interactie met mensen in de naaste omgeving. Deze behoeftes liggen dus vooral op het sociale vlak. Aan de andere kant wijst onderzoek uit dat het contact met kinderen en kleinkinderen er juist voor kan zorgen dat de motivatie om de tweede taal te leren en te gebruiken vermindert, omdat zij fungeren als vertalers (Arxer et al., 2017). Er vindt aanzienlijke vooruitgang in tweede taalbeheersing plaats als er contexten zijn waarin het gebruik van de taal echt noodzakelijk is voor interactie, bijvoorbeeld in een werksituatie, op school of in een winkel. Bovendien is de input in de tweede taal die verkregen wordt door het taalcontact met de jongere familieleden, anders van karakter dan input in de tweede taal vanuit leeftijdsgenoten zou zijn (Arxer et al., 2017) en daardoor moet tweede taal-contact zich niet beperken tot kinderen en kleinkinderen.

Zelfredzaamheid komt als motivatie naar voren uit onderzoek van Hubenthal (2004) onder oudere Russische immigranten in de Verenigde Staten. Deze (hoogopgeleide) ouderen willen in hun dagelijks leven minder afhankelijk worden van anderen. De reden hiervoor is tweeledig: niet alleen is het onpraktisch om bijvoorbeeld telefoongesprekken niet goed te kunnen voeren of zelf te kunnen bepalen welke brieven en mails belangrijk zijn; het tast tevens hun identiteit als bekwame, zelfstandige volwassene aan.

Tot slot een opvallende uitkomst van het onderzoek van Arxer et al. (2017), namelijk de redenen die de geïnterviewde leerders (overwegend vrouwen) geven voor het voor het feit dat mannen veruit in de minderheid zijn bij taallessen. Aan de ene kant noemen zij het feit dat mannen door hun deelname aan het arbeidsproces meer interactie hebben met moedertaalsprekers en daarom de taal beter beheersen en de lessen niet nodig zouden hebben. Aan de andere kant wordt er gezegd dat mannen taallessen als iets 'kinderachtigs' of een typisch vrouwelijke activiteit kunnen zien en er daarom niet aan willen deelnemen.

2.3.3 Instructie

In de cognitieve psychologie is bewijs gevonden dat expliciete instructie bij het leren van tekst en rijtjes woorden bij oudere volwassenen tot mindere resultaten leidt dan meer incidentele instructies. Een deel van de oorzaak zou liggen in het feit dat de memorisatie-strategieën van deze groep minder effectief zijn dan de strategieën van jongere volwassenen. Automatische verwerking van nieuw materiaal, zonder gebruikmaking van strategieën, zou echter niet worden beïnvloed door leeftijd (zie Lenet et al., 2011). Een van de weinige experimenten aangaande tweede taalleren bij ouderen is die van Lenet et al. (2011) en die bevestigt voornoemde bevindingen. Er blijkt hieruit dat oudere leerders meer baat hebben bij impliciet leren dan bij expliciet leren. Een groep ouderen in de leeftijd van 66 tot 81 is hierbij vergeleken met een groep studenten (18-21 jaar) bij het aanleren van vocabulaire in het Latijn. De ene groep kreeg bij het maken van fouten feedback waarbij de grammaticale regel werd uitgelegd, de andere groep kreeg alleen te horen of de antwoorden al dan niet correct waren. De ouderen bleken meer vooruitgang te boeken dan jongeren bij de niet-expliciete feedback, terwijl de jongeren het beter deden met de expliciete feedback. De resultaten van bovenstaand onderzoek zijn echter enigszins discutabel omdat het een digitale test betrof waarbij de expliciete feedback slechts een beperkte tijd in beeld werd gebracht. Dit kan zeker de effectiviteit hiervan beïnvloeden, omdat het lees- en verwerkingstempo bij ouderen waarschijnlijk een rol speelt.

Mackey en Sachs (2011) onderzochten de rol van feedback in interactietaken bij een kleine groep oudere T2-leerders (65 tot 89 jaar). Het bleek dat de participanten minder vooruitgang boekten dan jongere volwassenen en kinderen uit eerdere, vergelijkbare studies. Dit terwijl ze evenveel of meer feedback ontvingen. Ook zagen zij dat de participanten die de meeste vooruitgang hadden geboekt, tevens het hoogst hadden gescoord op een test die het werkgeheugen aansprak. Bij de personen die niet alleen een korte termijn-verbetering maar ook een langere termijn-verbetering op taalontwikkeling lieten zien, leken andere factoren echter ook van belang te zijn: bijvoorbeeld het aantal jaren scholing en de verblijfsduur in het immigratieland. De onderzoekers benadrukken echter dat de onderzoeksgroep te klein is, en de individuele verschillen tussen ouderen te groot om te kunnen generaliseren naar een totale leeftijdsgroep. Bovendien zijn, vanuit empirische

overwegingen, ouderen met gehoors-, cognitieve en andere conditionele beperkingen uitgesloten. In de dagelijkse praktijk van non-formeel onderwijs kunnen deze beperkingen zeer wel aanwezig zijn.

Bovengenoemde factoren laten zien dat het leren van een tweede taal voor ouderen een extra uitdaging kan vormen, zowel wat betreft cognitie als attitude en motivatie. Een gebrek aan scholing en geletterdheid in de eerste taal is een extra complicerende factor, die een grote invloed heeft op het hele leerproces. In de volgende paragraaf wordt hier verder op ingegaan.

2.4 Geletterdheid

Laaggeletterdheid betekent het niet voldoende in staat zijn tot lezen, schrijven en rekenen om volwaardig te kunnen functioneren in de maatschappij (Stichting Lezen en Schrijven, z.d.). In Nederland is een minimaal niveau van geletterdheid door de overheid vastgesteld op eindniveau VMBO of MBO 2/3, ook wel niveau 2F van de eindtermen volwasseneducatie. In Nederland zijn er 2,5 miljoen mensen van 16 jaar en ouder laaggeletterd. Vaak hebben zij ook moeite met digitale vaardigheden. Iets minder dan de helft van deze groep is van buitenlandse afkomst (Stichting Lezen en Schrijven, z.d.). Naar schatting 250.000 van deze laaggeletterden zijn ongeletterd en kunnen helemaal niet lezen of schrijven. Wereldwijd zijn ongeveer 773 miljoen volwassenen ongeletterd (UNESCO, z.d.), en als zij migreren vanuit een politiek instabiel en/of verarmd land naar een post-industrieel hooggeletterd land worden zij hierdoor linguïstisch gezien op de proef gesteld. Zij staan voor een ongebruikelijke leersituatie (Young-Scholten, 2015). Kinderen die in hun eigen taal leren lezen en schrijven hebben het voordeel dat zij deze taal al in grote mate mondeling beheersen. Bovendien bestaat de linguïstische input die zij vanaf hun geboorte hebben ontvangen overwegend of uitsluitend uit deze zelfde taal. Volwassenen die geletterd zijn in hun eerste taal leren een tweede taal met behulp van de schoolse vaardigheden die zij hebben opgedaan in hun eerste taal. Op al deze bronnen kunnen ongeletterde migranten niet terugvallen bij het leren van de taal van het immigratieland.

Ongeletterd in de moedertaal betekent ongeschoold. Vaardigheden die worden ontwikkeld door scholing zijn bevorderlijk voor de zelfredzaamheid van het individu. Zelfredzaamheid betekent het kunnen verkrijgen en verwerken van beschikbare informatie en op basis daarvan afwegingen en keuzes kunnen maken. De cognitieve vaardigheden die hiervoor nodig zijn, zijn vaak significant minder ontwikkeld bij ongeschoolde volwassenen in vergelijking met hen die wel scholing hebben genoten. Dit betekent niet dat ongeschoolden cognitieve tekorten hebben, maar scholing zorgt wel voor cognitieve voordelen (Abadzi, 2005). Bigelow en Schwarz (2010) stellen zelfs dat hoe minder geschoold een volwassene is, hoe moeilijker het is om te profiteren van formeel onderwijs, omdat

hier juist schoolse vaardigheden voor nodig zijn. Geletterdheidsonderwijs voor volwassenen moet daarom ondersteund worden door het aanleren van vaardigheden die een voorwaarde vormen voor beginnende geletterdheid, zoals het identificeren van vormen in 2D en het leren van de functie van afbeeldingen bij een verhaal (Bigelow & Schwarz, 2010).

Onderzoek naar de neurologische verschillen tussen geletterden en ongeletterden wijst uit dat hersenactiviteit van ongeletterden bij taaltaken veel lokaler en op andere plekken plaatsvindt. Ook blijkt dat ongeletterden meer moeite hebben dan geletterden in het identificeren van driedimensionale objecten op papier, slechter zijn in het nazeggen van pseudowoorden, meer moeite hebben met abstract en complex taalgebruik en meer moeite met abstracte rekensommen (in tegenstelling tot praktische rekenvaardigheden die zijn toegespitst op hun dagelijks leven). Ook scoren ongeletterden slechter op taken die het korte termijn-geheugen aanspreken zoals het inprenten en reproduceren van woorden, korte verhaaltjes, een rij cijfers of voorwerpen. Een mogelijke verklaring hiervoor is het feit dat scholing een verlenging van de aandachtspanne en een verbetering van het korte termijn-geheugen bewerkstelligt (zie Abadzi, 2005).

Metalinguïstische vaardigheden zijn vaardigheden die in staat stellen te denken over taal. Deze vaardigheden zijn bij ongeletterde migranten onderzocht door o.a. Kurvers (2002). Het doel van haar onderzoek was om vast te stellen of er een link is tussen geletterdheid en metalinguïstische vaardigheden. Verandert het denken over taal door de geletterdheid, of is dit een gevolg van een natuurlijke cognitieve ontwikkeling in de kindertijd? Als voorbeeld zullen hieronder een aantal onderdelen uit het onderzoek worden beschreven, te weten syllogismen, woordbeoordelingen en kennis van geschreven taal. Het blijkt dat voor al deze taken de uitkomsten van ongeletterden opvallend kunnen verschillen van de antwoorden van geletterden.

Syllogismen zijn redeneringen die bestaan uit drie proposities, waarbij de derde propositie voortkomt uit de eerste twee. In een onderzoekstaak wordt dit bijvoorbeeld: 'Alle vrouwen in Markije zijn getrouwd. Fatima is niet getrouwd. Woont Fatima in Markije?' of 'Alle stenen op de maan zijn blauw. Een man gaat naar de maan en vindt een steen. Welke kleur heeft die?' Het blijkt dat ongeletterden vaak hun eigen wereldkennis inzetten om de vragen te beantwoorden, in plaats van te redeneren naar aanleiding van de premissen die gesteld worden. Daardoor kunnen er antwoorden gegeven worden zoals 'Ik weet niet waar Fatima woont. Ik denk in het Rif-gebergte' of 'de steen is zwart of wit. Dat zijn stenen altijd'.

Bij het onderzoeken van kennis over geschreven taal worden (naast kennis over bijvoorbeeld grafemen en logo's) voorbeeldzinnen gegeven en wordt gevraagd of die geschreven kunnen worden. Hierbij blijkt, in de lijn van de uitkomsten bij de syllogismen, dat ongeletterden kunnen denken dat

zinnen die niet kloppen ook niet geschreven kunnen worden. Bijvoorbeeld: een zin als 'gisteren regende het' kan alleen geschreven worden als dit ook echt het geval is. De zin 'de baby is oud' kan beschouwd worden als niet schrijfbaar omdat het onwaar is. Maar ook grammaticaal onjuiste zinnen of abstracte begrippen kunnen hieronder vallen.

Bij het beoordelen van woorden wordt gevraagd een beoordeling te geven van de moeilijkheidsgraad of de lengte van een woord. Hierbij blijkt dat sommige ongeletterden 'schrijven' als een moeilijk woord zien omdat dit een moeilijke handeling is, of 'trein' een langer woord vinden dan 'mountainbike' omdat het voertuig langer is.

Kurvers (2002) vergelijkt in haar onderzoek drie groepen: ongeletterde volwassenen, laaggeletterde volwassenen (ongeveer vier jaar basisonderwijs) en een groep kleuters (groep 2) die nog geen formeel leesonderwijs hebben gehad. Zij concludeert dat ongeletterde volwassenen en kleuters zeer vergelijkbaar zijn wat betreft hun metalinguïstische vaardigheden. Bovendien blijkt dat slechts een aantal jaren scholing een groot verschil maakt hierin. Dit komt overeen met de conclusies van Abadzi (2005), die stelt dat cognitieve voordelen die het denken in het dagelijks leven beïnvloeden (zoals conclusies trekken, risico-inschatting en vergelijkingen maken) vooral in de eerste drie jaren van onderwijs het grootste verschil maken in cognitieve ontwikkeling; met de toename van het aantal onderwijsjaren neemt dit effect af (Abadzi, 2005).

Een ander voorbeeld waarbij de ontwikkeling van geletterdheid van volwassenen vergelijkbaar is met die van kinderen, is eerder onderzoek van Kurvers en Van der Zouw (1990) naar onder andere woordherkenning. Het blijkt dat deze groepen dezelfde fasen doorlopen, van directe visuele herkenning/raden van het hele woord naar het verklanken van de letters (s-t-r-a-a-t), naar partiële decodering van groepjes letters (bijvoorbeeld onset en rijm: str-aat), naar automatische woordherkenning. Ook werden spellingstrategieën onderzocht, waarbij eveneens bleek dat volwassenen en kinderen vergelijkbare fasen doorlopen: van holistische visuele strategieën naar de inzet van fonetische en vervolgens fonemische aanwijzingen. De voortgang van de volwassenen is echter relatief langzaam (Kurvers, 2015). Naar aanleiding van deze resultaten concludeert Kurvers (2015) dat het ook voor ongeletterde volwassenen die leren lezen in een tweede taal, essentieel is om het alfabetische principe te verwerven.

Ook Cox (2019) beschrijft hoe ongeletterdheid de cognitie beïnvloedt. Het is niet alleen een kwestie van een afwezigheid van leesvermogen maar ook van een ander fonemisch bewustzijn en waarschijnlijk een verschil in geheugencapaciteit. Zij verwijst onder anderen naar Tarone, Bigelow en Hansen (2009, in Cox, 2019) die concluderen dat kennis van het alfabetisch systeem en geletterdheid een positieve invloed heeft op de verwerving van morfosyntax in een tweede taal. Naar aanleiding

van bovenstaande inzichten stelt Cox (2019) dat het niet genoeg is om in T2-lessen voor ongeletterde volwassenen geschreven instructies te vermijden. Ongeletterdheid heeft immers ook invloed op het proces van aanleren en onthouden van vocabulaire en grammatica, zelfs bij mondelinge instructies. Bigelow en Schwarz (2010) laten in hun overzichtsartikel (over taalleren voor ongeletterde volwassenen) zien dat het leren lezen de organisatorische vaardigheden die nodig zijn om succesvol te leren, ondersteunen. Ongeletterde volwassenen blijken bijvoorbeeld minder systematisch te werk te gaan bij het scannen van hun 'visuele veld' (Bramao, Petersson, Faisca, Ingvar, Mendonça & Reis, 2007; Dowse & Ehlers, 2003 allen in Bigelow & Schwarz, 2010). Ook blijkt dat recasting als feedbackvorm beter werkt naarmate men meer geletterd is. Een ongeletterde volwassene kan meer moeite hebben een correcte zin te herhalen in een tweede taal, niet wat betreft intonatie maar wel wat betreft syntax (woordvolgorde en werkwoordgebruik). Ook is semantiek (betekenis) voor ongeletterde tweede taalleerders eerder de leidraad als leerstrategie dan syntax. Dit komt overeen met andere onderzoeken naar ongeletterde eentaligen (zie Bigelow & Schwarz, 2010).

Bovengenoemde onderzoeken laten zien dat ongeletterdheid een zeer bepalende factor is in het leren van een tweede taal. In de taalles is dit iets om rekening mee te houden, omdat taalleren voor ongeletterden niet slechts een kwestie is van een nieuwe vaardigheid aanleren, maar ook het zich eigen maken van een andere manier van denken. Onderzoeken naar best practices in taalonderwijs voor ongeletterde volwassenen zijn daarom van groot belang om deze doelgroep beter te kunnen ondersteunen. In de volgende paragraaf zal een beknopt overzicht worden gegeven. Aan bod komt tweede taalleren voor volwassenen, allereerst met de focus op on/laaggeletterdheid, daarna met de focus op ouderen.

Opgemerkt moet worden dat in het overzicht ook onderzoek naar *laaggeletterde* volwassenen is opgenomen. De reden voor deze keuze is tweeledig: enerzijds is er eenvoudigweg zeer beperkt praktijkonderzoek specifiek naar ongeletterde volwassenen bekend. Anderzijds maken ongeletterde volwassenen meestal deel uit van de onderzoeksgroep van laaggeletterde volwassenen, zoals blijkt uit de participantbeschrijvingen. Dit is tevens een afspiegeling van de lessituatie in non-formeel onderwijs, waar deze twee niveaus vaak uit praktisch oogpunt één lesgroep vormen.

2.5 Onderzoek naar best practices

2.5.1 Geletterdheidsonderwijs voor volwassenen

In de Verenigde Staten deden Condelli en Wrigley (2006) een grootscheeps onderzoek naar de effectiviteit van overheidsprogramma's voor ESL (English as a Second Language) voor laaggeletterde volwassenen. De focus van dit onderzoek lag bij instructiemethoden en lesaanwezigheid en factoren die daarop van invloed zijn, alsmede een inventarisatie van de karakteristieken van de leerders. Het

aantal participanten lag op 495, afkomstig van 38 verschillende lesgroepen en 13 verschillende lesprogramma's. In 68% van de gevallen was Spaans de eerste taal van de leerders, bijna driekwart van de participanten was vrouw en de gemiddelde duur van scholing lag op 3,1 jaar. Het bleek dat de volgende drie instructiestrategieën correleerden met een vooruitgang in geletterdheid en taalvaardigheid. Ten eerste: een koppeling tussen de les en de wereld daarbuiten, ten tweede het gebruik van de eerste taal bij uitleg en ten derde een multi-modale behandeling van concepten met ruimte voor interactie. Het eerste punt houdt in dat authentieke materialen uit het dagelijks leven van de cursist gebruikt worden om de interesse en motivatie te wekken en de taalvaardigheden toepasbaar te maken. Voorbeelden zijn reclamefolders, brieven van school of rekeningen. Het gebruik van de eerste taal is effectief waar het instructies betreft voor eenvoudige opdrachten waarbij de uitleg vaak complexer is dan de gevraagde taal voor de taak. Een multi-modale behandeling betekent dat concepten op meerdere manieren worden aangeboden omdat taal uit vele dimensies bestaat: fonologie, woordenschat, syntax et cetera. Om een taal goed te beheersen is het belangrijk al deze aspecten te begrijpen. Ook interactie is hierbij een essentieel onderdeel. Voorts bleek uit het onderzoek dat een langere lestijd weliswaar leidt tot betere spreekvaardigheid en begrijpend lezen, maar niet tot betere basis-leesvaardigheden. Dit zou volgens de onderzoekers betekenen dat er niet teveel tijd per les besteed moet worden aan leesvaardigheid omdat meer tijd niet persé meer vaardigheid betekent. Wat leerder-kenmerken betreft bleek dat jongere volwassenen sneller leerden dan ouderen, dat meer scholing en basisvaardigheid in het Engels betekende dat er meer vooruitgang werd geboekt qua geletterdheid en dat meer lesaanwezigheid leidt tot meer vooruitgang in begrijpend lezen en spreekvaardigheid.

Kurvers (2015) onderzocht in Nederland welke factoren (naast leeftijd en scholing) bijdragen aan succesvol taalonderwijs aan laaggeletterden. Hiervoor is gekeken naar de mate van vooruitgang in taallessen door middel van geletterdheidstests van Cito en naar de lespraktijken en gewoontes van cursisten en docenten door middel van enquêtes. De onderzoeksgroep bestond uit 322 cursisten en 50 docenten van 58 verschillende lesgroepen. Tachtig procent was vrouw en twintig procent man. De grootste groep bestond uit migranten van Marokkaanse, Afgaanse, Irakese, Somalische en Turkse afkomst. De leeftijden varieerden tussen de 17 en 67 jaar (met een gemiddelde van 41). Meer dan 60% van de participanten was ongeschoold, en de overigen hadden slechts (een paar jaar) basisonderwijs genoten. De meerderheid woonde al meer dan 10 jaar in Nederland. Er bleken significante correlaties te bestaan tussen succes en vooruitgang en onder andere de volgende factoren: taalcontact met moedertaalsprekers van het Nederlands, het opkomstpercentage, het maken van huiswerkopdrachten, individueel of in subgroepjes werken in plaats van klassikaal en het gebruik van de eerste taal bij uitleg. Volgens Kurvers (2015) wijzen deze uitkomsten erop dat

docenten, om succesvol les te geven aan laaggeletterde migranten, hun cursisten constant actief betrokken moeten houden bij het leren en gebruiken van hun tweede taal. Bovendien concludeert zij, mede naar aanleiding van eerder onderzoek (Kurvers, 2002 en Kurvers & Van der Zouw, 1990) naar metalinguïstische- en woordherkenningsvaardigheden, dat docenten er rekening mee moeten houden dat hun cursisten taal en concepten of instructies (zeker op papier) niet automatisch interpreteren zoals ze bedoeld zijn. Het feit dat zij alfabetiseren in combinatie met het leren van een tweede taal maakt het proces van woordherkenning bovendien extra bewerkelijk en tijdrovend. Kurvers (2015) benadrukt het belang van een duidelijke link tussen de lessen en het dagelijks leven van de cursisten en het daadwerkelijk spreken van de taal buiten de les en concludeert dat docenten een specifieke expertise nodig hebben wat betreft geletterdheid en T2-onderwijs.

Bigelow en Schwarz (2010) onderschrijven deze conclusie, middels een overzicht aan onderzoeken op dit gebied. Zij halen bijvoorbeeld Comings en Soricone (2005, in Bigelow & Schwarz, 2010) aan, die een discrepantie vaststellen wat dat betreft: organisaties die de lessen verzorgen erkennen dat deze doelgroep speciale behoeftes heeft, maar laat vrijwilligers zonder formele onderwijstraining toch lesgeven met soms hele specifieke strategieën gericht op ongeletterde volwassenen. Idealiter zou een docent zo veel mogelijk kennis moeten hebben van haar leerders wat betreft taalervaring, scholingservaring, ervaring met eerste en tweede cultuur en de ervaring van migratie. Taalervaring betekent niet alleen kennis van de structuur van de eerste taal, maar ook kennis van de positie en functie van de orale en schriftelijke taal in de cultuur van het geboorteland (Bigelow & Schwarz, 2010). Deze kennis kan wellicht gebruikt worden in de taalles, met als voorbeeld de vaardigheid van het reciteren van religieuze teksten.

Een ander punt wat betreft taalles aan volwassen (laaggeletterde) migranten waar veel discussie over is, betreft de inzet van de moedertaal. Bigelow en Schwarz (2010) stellen dat uit onderzoek blijkt dat het gebruik van moedertalen om lesinstructies te verduidelijken, een positief effect heeft (Auerbach 1993; Condelli, Wrigley, & Yoon, 2002; Nurss, 2004, allen in Bigelow & Schwarz, 2010). Dit laat volgens hen zien dat de moedertaal niet geweerd hoeft te worden en in elk geval op deze manier een onderdeel kan zijn van de lessen. Docenten die tweetalig zijn in de doeltaal en de moedertaal van de leerders hebben hier een groot voordeel (Bigelow & Schwarz, 2010).

Bigelow en Schwarz (2010) voerden een grootscheeps bureauonderzoek uit naar ongeletterde en laaggeletterde volwassen migranten, met als doel concrete handvatten te kunnen bieden voor beleidsmakers en docenten. Zij pleiten voor homogene klassen voor ongeletterde volwassenen, om een groot aantal redenen. Naast het feit dat schaamte en een laag zelfvertrouwen een rol spelen bij de confrontatie met medecursisten die wel (laag)geletterd zijn, is het ook het geval dat het tempo

lager ligt en er geen vertrouwdheid is met schriftelijk materiaal. De eerste fase van beginnende geletterdheid bestaat uit basisvaardigheden zoals het kijken van links naar rechts, het interpreteren van (gestileerde) afbeeldingen, details vinden in een afbeelding en verbanden leggen tussen tekst en afbeelding en afbeeldingen onderling. De semantische, orthografische en syntactische aanwijzingen die helpen bij het ontcijferen van geschreven taal, worden nog niet beheerst. Dit in tegenstelling tot laaggeletterden, die hiermee een grote voorsprong hebben op ongeletterden. Een voorwaarde voor het succesvol zijn van taallessen voor ongeletterden is een veilige omgeving met ruimte voor succeservaringen op eigen niveau, zonder het gevoel te krijgen te langzaam of niet slim genoeg te zijn. Syntax en vocabulaire die wel in geschreven vorm wordt aangeboden moet vertrouwd zijn en lijken op gesproken taal. Vaak voldoen kant-en-klare methodes niet aan deze eigenschap. De lesinhoud moet heel functioneel en herkenbaar zijn, meer dan bij andere volwassen taalleerders. Daarvoor is het belangrijk het dagelijks leven van de cursisten te betrekken in de les. Een groot voordeel in het leerproces voor ongeletterde cursisten kan behaald worden door geletterd te raken in de eerste taal. Helaas is dit echter lang niet altijd mogelijk. Een laatste punt dat genoemd wordt (naar aanleiding van meerdere onderzoeken) is dat het te abstract is voor ongeletterden om te beginnen met het leren van het alfabet. De fonetische analyse die hiervoor nodig is, blijkt vaak nog te hoog gegrepen. Het kennen van het alfabet leidt niet automatisch tot het kunnen decoderen van woorden (Young-Scholten & Strom, 2006 in Bigelow & Schwarz, 2010). Als de focus eerst ligt op hele woordherkenning, wordt dit probleem omzeild. Zodra dit proces van visuele woordherkenning wordt beheerst, kan alsnog overgegaan worden op het decoderen via afzonderlijke fonemen en grafemen. Hiermee samenhangend is de bevinding dat de hersenen van volwassenen (in tegenstelling tot die van kinderen) onbekende klanken niet goed kunnen verwerken en reproduceren. Dit maakt het proces van geletterd raken in een tweede taal die nog niet beheerst wordt, erg complex (Kuhl, 2000, 2004 in Bigelow & Schwarz, 2010). Het vertrouwd raken met de fonemen van een tweede taal via spreek- en luistervaardigheid is in dit licht bezien een prioriteit in geletterdheidsonderwijs.

Als laatste is het belangrijk de heterogeniteit van de laaggeletterde cursistgroepen te noemen. Kurvers, Dalderop en Stockmann (2013) deden onderzoek naar cursistprofielen laaggeletterdheid en merken op dat gezamenlijke leerderskenmerken beleidsmakers weliswaar kunnen helpen om geletterdheidsonderwijs vorm te geven, maar dat er altijd sprake is van een individuele set aan vaardigheden en leerbehoeften. "Maatwerk is daarbij het sleutelwoord" (Kurvers et al., 2013 p. 59).

2.5.2 Taalonderwijs voor migrantenouderen

Weinstein-Shr (1993) deed in de VS onderzoek naar taalleren voor oudere migranten. Zij noemt onder andere een sociale factor die zouden kunnen meespelen in de effectiviteit van de lessen, namelijk het zich oncomfortabel voelen met jongere medecursisten vanwege het uiteenlopende

leertempo. Dit zou de motivatie kunnen verlagen en dus pleit zij voor leeftijdsuniforme groepen. Bovendien zijn fysieke factoren zoals een verminderd zicht en/of gehoor een omstandigheid die niet genegeerd kan worden bij deze doelgroep. Als compensatie voor deze omstandigheden noemt zij bijvoorbeeld groot-letter materiaal en goed verlichte lesruimtes met zo min mogelijk achtergrondgeluiden. Ook Liu en Wen (2010) onderschrijven deze laatste stelling. Zij deden onderzoek naar oudere volwassenen uit Taiwan die Engels als tweede taal leren. De onderzoekers concluderen voorts dat naast instructiemethode en individuele leerstijlen, vooral de docent zelf een onderscheidende rol speelt in het leerproces. Die moet zich inleven in de oudere cursist, omdat diens leermotivatie, levenservaring en behoeftes verschillen van die van de jongere cursist. Ook kunnen ze volgens de onderzoekers meer dan jongeren moeite hebben met het spreken van de tweede taal in de les vanwege spreekangst en/of het produceren van een correcte taaluiting boven communicatie.

Arxer et al. (2017) deden een longitudinaal kwalitatief onderzoek naar de taal- en leersituatie van migrantenouderen in de VS. Veertig oudere Spaanstalige migranten die deelnamen aan een ESL (English as a Second Language)-cursus zijn geïnterviewd en er is geobserveerd in de lessen. De leeftijd van de participanten varieerde van begin 50 tot begin 70. De migratie had in alle gevallen minstens tien jaar geleden plaatsgevonden en de mate van zelfredzaamheid was niet groot als gevolg van de taalbarrière. De mate van scholing wordt echter niet genoemd. De participanten zijn allen laaggeletterd in de tweede taal; of er ook sprake is van laaggeletterdheid in de eerste taal is niet bekend. Een belangrijke en overkoepelende uitkomst van het onderzoek is het volgende: de taal zelf is essentieel in het leerproces, als veilige plek waar niet alleen een taal geleerd wordt. Voor veel leerders is het één van de weinige plekken waar contact is met mensen buiten de eigen gemeenschap en waar kennisgemaakt wordt met het proces van leren. Een plek waar Engels, de doeltaal, 'metalinguïstisch en metapragmatisch' aan bod kan komen. Hiermee bedoelen de onderzoekers dat er niet alleen een taal wordt geleerd maar ook gepraat wordt over het leren en over de taal zelf en alles wat hiermee samenhangt. Bovendien kunnen er ervaringen worden uitgewisseld over verwachtingen die de leerders hebben over hun (taal)situatie thuis en buitenshuis, en strategieën worden besproken voor interacties met moedertaalsprekers. De docenten zijn er om deze gesprekken te initiëren en aan te moedigen. Essentieel voor een goede beheersing van de doeltaal is een bepaalde mate van 'taalsocialisatie'. Hiermee wordt de mate en de kwaliteit van taalcontact met moedertaalsprekers bedoeld, en daarmee deelname aan de maatschappij, ofwel participatie. Het creëren van vriendschappen in de doeltaal is volgens de onderzoekers de meest effectieve manier van taalleren. De moedertaalspreker past zijn taal aan om het begrijpelijk te maken voor de leerder, wat zorgt voor effectieve scaffolding. Tegelijkertijd introduceert hij nieuwe woorden en concepten en stimuleert communicatie. Maar aangezien het opdoen van vriendschappen met

moedertaalsprekers juist voor oudere leerders een obstakel kan zijn, is de taal zelf zo belangrijk. Hier kan interactie met moedertaalsprekers geoefend worden, zowel linguïstisch als cultureel. Naast dit benadrukken van het essentiële belang van de taalklas als veilige oefenplek, doen de onderzoekers nog andere concrete aanbevelingen: 1 pas het tempo en de moeilijkheidsgraad van de input aan vanwege een kortere concentratieboog, maar blijf respectvol van toon. Zorg dus voor begrijpelijke input die niet kinderachtig gevonden kan worden. 2 Leg de nadruk op interactie in plaats van grammaticale regels. 3 Leg uit dat (taal)leren een kwestie van voortdurend oefenen is en niet iets wat pas toegepast kan worden bij een bepaalde mate van beheersing (aangezien ongeschoolden deze overtuiging kunnen hebben). Dit is een belangrijk punt om de verwachtingen realistisch te houden. 4 Besteedt veel aandacht aan natuurlijke conversatie (spreektaal) en laat de leerders onderling veel oefenen, vooral mensen met verschillende moedertalen. Op deze manier moet er in de T2 onderhandeld worden over wat de ander bedoelt en dit is een goede oefening voor het converseren met T1-sprekers. 5 schat de kennis van de leerders op waarde: vraag ook naar hun expertisegebieden (bijvoorbeeld hun land, taal, cultuur en werk) en laat de leerders onderling ervaringen uitwisselen over hun kennis (zeker indien ze verschillende achtergronden hebben) want dit geeft zelfvertrouwen om dit ook buiten de les te doen met T1-sprekers

In de volgende paragrafen worden twee specifieke taalmethodes belicht, die uit de interviews in het huidig onderzoek naar voren komen. Dit zijn TPR en Picto ANT2. De methodes, hun theoretische achtergrond en mogelijk praktijkonderzoek worden beschreven, voor zover bekend.

2.5.3 TPR

TPR (Total Physical Response) is een aanpak die is ontwikkeld in de jaren '60 door James Asher, met de moedertaalverwerving van kinderen als voorbeeld. De theoretische basis van TPR is psycholinguïstisch, Asher stelt namelijk dat de beginfase van taalleren op een natuurlijker manier plaatsvindt als hierbij de rechterhersenhelft meer wordt ingezet. Deze hersenhelft is verantwoordelijk voor synthetische, visueel-spatiele, emotionele en motorische vaardigheden. In de linkerhersenhelft vindt de meeste analytische en linguïstische vaardigheid plaats, maar dit betekent een focus op details, terwijl de leerder nog geen globaal patroon van de nieuwe taal heeft verworven. Daarom gaat het leerproces via de linkerhemisfeer langzaam, is moeilijk vast te houden en kan frustrerend zijn. Asher gelooft dat leren via de rechterhersenhelft ervoor zorgt dat er een natuurlijk leerproces ontstaat waarbij eerst de betekenis wordt ontcijferd via het observeren en uitvoeren van fysieke acties, waarna het taalsysteem stap voor stap doorgrondt kan worden na voldoende input. Dit zou leiden tot een meer blijvend leerresultaat. Leerders worden niet gedwongen tot taalproductie totdat ze eraan toe zijn, maar ze tonen begrip van de input door acties uit te voeren zoals 'ga zitten' of 'pak de pen'. Dit imiteert het taalleerproces van baby's die nog niet

kunnen praten. Ook vindt er geen expliciete taalinstructie plaats, maar leren de cursisten door interpretatie van mondelinge 'chunks' (brokken taal), die ze niet eerst geanalyseerd hebben. Hierdoor is deze aanpak ook geschikt voor absolute beginners en ongeletterde en ongeschoolde cursisten. Bovendien wordt er niet tot weinig gelet op spreekfouten, omdat die worden gezien als een onvermijdelijk en gezond onderdeel van het leerproces. Deze zullen zeer waarschijnlijk vanzelf verdwijnen naarmate dit proces vordert. Onderzoek naar TPR heeft zich voornamelijk toegespitst op cursisten in de basisschoolleeftijd, maar volgens Bui (2018) hebben Asher en anderen geconcludeerd dat volwassen leerders betere resultaten boekten dan kinderen. Voor een overzicht van onderzoek naar TPR, zie Bui (2018).

TPR komt overeen met de theorie van Comprehensible Input (CI). Dit is een term die 'begrijpelijke taal voor de leerder' inhoudt, in gesproken of geschreven vorm. Deze term vloeit voort uit de Input Hypothese van Krashen (o.a. 1992), die gebaseerd is op de volgende aannames: meer blootstelling aan CI resulteert in een betere taalverwerving, meer output (spreken en schrijven) en meer correctie hierop bereikt dit effect in veel mindere mate. De input moet idealiter $i+1$ zijn, waarbij i staat voor reeds geleerde taalvaardigheid plus extra-linguïstische kennis zoals wereldkennis. $+1$ is de volgende stap in taalvaardigheid en kennis die binnen de leercompetentie van de leerder valt. Dit betekent dat de input begrijpelijk moet zijn en tevens een nieuw (maar niet te moeilijk) element moet bevatten. Het expliciet aanleren van bijvoorbeeld grammaticale regels, vocabulairerijtjes en spellingsregels heeft geen toegevoegde waarde (Krashen, 1992). In feite komt het ideale taalleren volgens Krashen neer op 'verwerven' ofwel impliciet leren zoals kinderen dit doen in hun moedertaal. Dit vereist betekenisvolle input door interactie, waarbij de leerder meer focust op betekenis dan op de vorm.

Een voorbeeld van de inzet van CI bij het leren van een tweede taal bij oudere volwassenen is onderzocht door Liu en Wen (2010). Ze deden dit middels de Crosstalk-aanpak, waarbij de leerders luisteren naar de doeltaal en spreken in hun moedertaal. De achterliggende gedachte is dat een leerder eerst de klanken, uitspraak en patronen van de doeltaal moet internaliseren om spreekangst en fossilisatie in het leerproces van de T2 te voorkomen (Vandergrift, 1999 in Liu & Wen, 2010). Crosstalk houdt in dat een docent verhalen vertelt over persoonlijke ervaringen, haar cultuur of actuele zaken waarbij ze ondersteunend gebruik maakt van gebaren, gezichtsuitdrukkingen, voorwerpen, TPR en het tekenen van illustraties. Dit gebeurt op een interactieve manier, waarbij de leerder in zijn moedertaal kan reageren. Het inschatten en onderhandelen over de betekenis van het verhaal (met behulp van non-verbale communicatie) speelt een grote rol in het ontwikkelen van het taalbegrip. De participanten in dit onderzoek, 25 Mandarijn-Chineessprekende volwassenen in de leeftijd van 45 tot 52, werden middels vragenlijsten en observaties gevraagd wat ze van de lessen vonden en of ze vooruitgang hadden geboekt in het leren van de Engelse taal. Ook werd de

voortgang vastgesteld door interviews met de participanten in hun moedertaal, waarbij gevraagd werd naar de inhoud van de verhalen die ze hadden gehoord. Uit de resultaten bleek dat de meerderheid van de participanten stelde dat hun zelfvertrouwen, motivatie en communicatievaardigheid in het Engels was verbeterd. Ook bleek dat in bijna 100% van de gevallen de betekenis van de inhoud van de verhalen altijd goed was geraden. Bijna alle participanten ervoeren de aanpak tevens als plezierig.

2.5.4 Picto Ant2

De tweede methode die in de interviews genoemd wordt, is Picto ANT2. Dit lesmateriaal bestaat uit reeksen pictogrammen met verschillende thema's, die gebruikt worden ter ondersteuning van de zinsbouw. De afzonderlijke pictogrammen vormen bouwstenen voor eenvoudige maar correcte zinnen en vervangen het schrift, dat voor ongeletterden (nog) niet bruikbaar is. Dit lesmateriaal kan worden ingezet als ondersteuning bij andere alfabetiserings-spreekmethodes, waarin de nadruk ligt op mondelinge communicatie door middel van het aanleren van taalroutines in praktijksituaties. Zinnen uitgebeeld in pictogrammen helpen bij voorbereidende geletterdheid, omdat het de kijkrichting oefent, vertrouwd maakt met het principe van verwijzing en vertrouwd maakt met printmateriaal zoals een boekvorm (Borgesius, Brinks, Jaquet & Nijdam, 2007). Picto ANT2 is gebaseerd op de methode PICTO die ontwikkeld is voor kinderen. Het gebruik van pictolezen is wijdverbreid in de scholing voor kinderen met TOS of een verstandelijke beperking. Bij mijn weten is er geen wetenschappelijk onderzoek bekend naar het effect van pictolezen bij volwassen ongeletterde T2-cursisten.

2.6 Aanbevolen onderzoeks aanpak

Zoals in de inleiding reeds genoemd, pleit Cox (2019) voor meer en breder onderzoek naar oudere tweede taalleerders, zowel om cognitief-wetenschappelijke als praktische redenen. Wat betreft het onderzoek naar implicaties voor het inrichten van de taallessen, raadt zij aan te beginnen met een inventarisatie van de specifieke leerbehoeftes van deze groep, via interviews of enquêtes. Zoals ook Bigelow en Schwarz (2010) terecht aangeven: om te achterhalen of lessen succesvol zijn, moet eerst bepaald worden wat 'succes' in dit geval precies inhoudt: "a clear notion of what success looks like with this population should govern investigation into which approaches are successful" (Bigelow & Schwarz, 2010 p. 19). De leerbehoeftes zijn hierin de spil; deze zijn voor ongeletterde volwassenen duidelijk anders dan voor geletterde volwassenen aangezien het uitvalpercentage hoog is als ongeletterden in een reguliere tweede taalklas terechtkomen (Bigelow & Schwarz, 2010). Daarom is het van cruciaal belang dat onderzoek zich allereerst richt op het inventariseren van leerbehoeftes, want aan de hand daarvan kan de effectiviteit van bepaalde een aanpak worden bepaald.

Idealiter zorgt triangulatie in combinatie met het inzetten van meerdere methoden van dataverzameling voor de meest informatieve analyse. Zowel leerders als docenten en eventueel experts worden hierbij als informanten ingezet (Long, 2015 in Cox, 2019). Een belangrijk onderdeel van deze behoeften-inventarisatie is een waarden- en verwachtingenanalyse (Long, 2015 en Bernal Castañeda, 2017, beiden in Cox, 2019). Deze analyse zorgt ervoor dat potentiële knelpunten en noodzakelijke voorwaarden voor een succesvolle taalles kunnen worden vastgesteld. Hierbij kan het observeren van de lessen ook een manier van dataverzameling zijn. Aan de andere kant kunnen observaties ook gevolgd worden door interviews met cursisten en docenten, om de lessen te evalueren (Cox, 2019).

3 Onderzoeksvraag

Het blijkt dat de doelgroep die in het huidige onderzoek centraal staat, slechts incidenteel de focus van onderzoek is geweest. T2-research met leeftijd als bepalende factor heeft zich voor een groot deel toegespitst op ultimate attainment en de vergelijking van kinderen met (jong)volwassenen. Hierbij is er bovendien niet altijd een onderscheid gemaakt tussen formeel en informeel leren (Muñoz, 2010). Experimenteel onderzoek naar ouderen en T2-leren is vaak toegespitst op (hoger) opgeleide ouderen die na het bereiken van de pensioengerechtigde leeftijd een tweede taal leren voor hun plezier. Onderzoek naar oudere migranten en hun taalsituatie is spaarzaam en meestal in dienst van onderzoek naar gezondheidsverschillen, welbevinden en toegang tot zorgvoorzieningen. Laaggeletterdheid is weliswaar een onderwerp dat steeds sterker in de (wetenschappelijke) belangstelling staat, maar heeft een focus op jonge, ongeletterde nieuwkomers of laaggeletterde T1-sprekers. Het samenbrengen van bovenstaande onderzoeksresultaten leidt tot een beeld van de theorieën over taallessen en de factoren leeftijd, geletterdheid en migratie en daarmee een beeld van de educatiebehoeftes en -mogelijkheden van de oudere, ongeletterde migrant.

Het huidige onderzoek wil een praktijkgerichte bijdrage leveren aan het optimaliseren van taalonderwijs voor deze groeiende doelgroep die vaak als 'niet-leerbaar' wordt beschouwd maar wel degelijk een bewezen groot voordeel heeft bij het verbeteren van de taalvaardigheid. Dit wordt gedaan middels de volgende onderzoeksvraag:

'Welke aandachtspunten zijn er bij het verzorgen van taallessen aan ongeletterde, oudere migranten?'

Hierbij wordt de theorie gekoppeld aan de praktijk aan de hand van resultaten uit interviews met taalcoaches die lesgeven aan deze doelgroep in een non-formele setting.

4 Methode

Om best practices uit de praktijk te verzamelen, zijn er semigestructureerde interviews gehouden met taalcoaches die op vrijwillige basis lesgeven of les hebben gegeven aan laaggeletterde oudere migranten.

4.1 Informanten

Er zijn zeven taalcoaches van twee verschillende vrijwilligersorganisaties uit twee verschillende gemeentes geïnterviewd. De eerste vrijwilligersorganisatie zetelt in Utrecht, telt meer dan 1000 vrijwilligers en is uitsluitend gericht op taallessen voor migranten van alle leeftijden. De tweede (kleinere) organisatie huist in Culemborg en is onderdeel van een Leerhuis, een netwerkorganisatie die gratis ondersteuning biedt aan iedereen die het nodig heeft op het gebied van opvoeding, financiën, taal, digitale vaardigheden en gezondheid. De verdeling van informanten over de organisaties is drie om vier. Het aantal van zeven geïnterviewden is vastgesteld op basis van het saturatieprincipe in kwalitatief onderzoek.

Alle informanten verzorgen op vrijwillige basis taallessen, eenmaal per week. Zij zijn geselecteerd via de coördinatoren van de organisaties (die rechtstreeks benaderd zijn door de onderzoeker) op basis van de doelgroep die zij lesgeven of lesgegeven hebben. Vier van de zeven participanten gaven 2-5 jaar les aan deze doelgroep, drie participanten 6-12 maanden. Van de zeven was er één die ten tijde van het interview weliswaar geen les meer gaf aan oudere migranten, maar wel aan iets jongere ongeletterde migranten. Zij kon voor het interview putten uit haar vijfjarige ervaring met de ouderen.

4.2 Materiaal

De vragen voor deze interviews zijn opgesteld naar aanleiding van een (expert-)interview met een coördinator van een dagbestedingsorganisatie voor Marokkaanse ouderen. Zij werd geïnterviewd vanwege haar ervaring met de doelgroep en haar initiatief voor en betrokkenheid bij de opzet van taallessen voor haar cliënten. De volgende topics kwamen uit dit interview:

- de achtergrond van de cursisten en de invloed daarvan op de taallessen
- de motivatie van de cursisten en de invloed daarvan op de taallessen
- het doel en de werkwijze van de taalcoach
- de vooruitgang van de cursisten

-aandachtspunten

Alle deelnemende taalcoaches werden per mail aangeschreven. In de mail stonden de volgende vragen vermeld, met het verzoek om alvast over de antwoorden na te denken:

-wat is de achtergrond van de oudere dames? (moedertaal, leeftijd, geletterdheid, hoe lang in NI, thuissituatie)

-wat is hun motivatie om te beginnen/door te gaan met de taalles?

-wat is jullie doel met de taalles voor deze dames? Bereik je dit ook denk je?

-wat werkt en wat werkt niet? (welke taalonderdelen, welke methodiek, manier van feedback, welke onderwerpen etc)

-boeken ze vooruitgang met hun Nederlands? Hoe merk je dat?

4.3 Werkwijze

Alle interviews zijn telefonisch afgenomen, vanwege de beperkingen omtrent het Covid-19-virus. De interviews vonden plaats in de maanden mei en juni 2020, en duurden tussen de 70 en 120 minuten. Aangezien het semi-gestructureerde interviews betrof, stonden de hierboven genoemde vragen centraal maar was er ook ruimte voor eigen inbreng van de participanten.

5 Resultaten

De resultaten van de interviews zijn verdeeld in vier categorieën, die elk onderverdeeld zijn in verschillende subcategorieën. De hoofdcategorieën zijn punten die als afzonderlijke factoren van invloed gezien kunnen worden, maar die een onderlinge samenhang hebben en dan ook niet strikt geïsoleerd bekeken moeten worden. Deze factoren hebben invloed op het succes van de taalcoaching. 'Succes' wordt hier gedefinieerd als 'voldaan aan de leerbehoefte van de cursist'.

De factoren zijn, achtereenvolgens: de houding van de taalcoach, de lesinhoud, de manier van lesgeven en activiteiten buiten de les. Alle factoren en subcategorieën zullen puntsgewijs beschreven en toegelicht worden.

Aangezien alleen taalcoaches geïnterviewd konden worden voor dit onderzoek, was het niet mogelijk de motivatie en verwachtingen van de cursisten rechtstreeks te inventariseren. In plaats daarvan is de taalcoaches gevraagd naar de (door hun geobserveerde/ingeschatte) motivatie van hun cursisten. Ook kwamen in sommige gevallen de verwachtingen van de cursist ter sprake. Omdat er geen rechtstreekse inventarisatie heeft plaatsgevonden is ervoor gekozen om geen aparte categorie te

creëren die de houding van de cursist weergeeft, maar dit te scharen onder de houding van de taalcoach. De ervaren houding van de cursist kan immers van invloed zijn op de houding van de taalcoach.

5.1 Houding taalcoach

5.1.1 Motivatie cursisten

Er worden verschillende vormen van motivatie genoemd door de taalcoaches. Het meest voorkomend zijn het breken uit de sociale isolatie en eenzaamheid aan de ene kant, en het zelfredzamer willen worden aan de andere kant. De meeste vrouwen staan er alleen voor omdat de kinderen het huis uit zijn. Dit betekent dat hun directe hulp bij het Nederlands niet meer in de buurt is. De motivatie kan zo gebaseerd zijn op noodzaak. Soms moedigen de oudere kinderen hun moeder ook aan om zelfredzamer te worden. Ook betekent het dat de vrouwen nu meer tijd hebben, waar ze voorheen veel tijd besteedden aan de zorg voor de kinderen. In één geval was duidelijk dat de cursist zelfredzamer wilde worden omdat haar man veel ouder is en zij zich voorbereidt op een leven alleen, als hij is overleden. Sommige vrouwen zijn gescheiden en staan wat dat betreft alleen. Maar voor deze vrouwen speelt ook mee dat zij verplicht zijn tot het volgen van taallessen voor het behoud van hun uitkering. De meeste vrouwen leven redelijk geïsoleerd en hebben behoefte aan sociale contacten buitenshuis. Voor sommigen lijkt dit de enige reden, zeker als zij aangeven buiten de les nooit Nederlands te hoeven praten.

Motivatieredenen die rechtstreeks uitgesproken zijn tegenover de taalcoaches zijn het willen leren lezen en schrijven. Dit kan zijn omdat ze de kleinkinderen willen voorlezen, maar ook om bijvoorbeeld zelf brieven te kunnen lezen. Meerdere taalcoaches gaven aan dat de cursisten vanwege hun slechtere gezondheid graag beter willen kunnen communiceren met zorgverleners zoals de huisarts.

De meeste taalcoaches vermelden dat de cursisten zeker gemotiveerd zijn om Nederlands te leren. Dit blijkt uit hun houding in de les en het opkomstpercentage. Eén taalcoach had die ervaring niet: zij vond haar cursisten juist erg passief in de les en weinig gemotiveerd om te komen. Verder bleek dat meerdere taalcoaches vaststelden dat cursisten die meer geletterd zijn, ook meer gemotiveerd lijken. Dat wil zeggen, deze cursisten stellen over het algemeen meer vragen, doen (meer) huiswerk en hebben meer inbreng in de les.

5.1.2 Verwachtingen cursisten

Twee taalcoaches gaven aan dat de cursisten die expliciet hebben aangegeven te willen leren lezen en schrijven, hun verwachtingen hebben moeten bijstellen. Het blijkt veel moeilijker dan ze hadden

gedacht, en dit kan frustratie opleveren. Een positieve ervaring is echter ook genoemd: een taalcoach hoorde van een cursist dat ze verbaasd en trots was om te merken dat ze op haar leeftijd nog iets kan leren, want dat had ze niet verwacht. Meerdere taalcoaches merkten dat er een duidelijk verschil is tussen cursisten met en zonder enige schoolse ervaring. Degenen met een aantal jaren ervaring, hoe weinig ook, weten beter hoe een leerproces verloopt en dit heeft een gunstige invloed op hun houding en verwachtingen. Zij weten dat het leren gepaard gaat met vallen en opstaan, met veel fouten maken en toch doorgaan. Bij de anderen is dit niet het geval.

Andere taalcoaches merken juist een laconieke houding bij hun cursisten. Die lijken zich niet druk te maken over hun (langzame) voortgang en hebben veel geduld. Dit kan volgens de coaches te maken hebben met hun motivatie: is die meer sociaal gebaseerd, dan is er geen verwachting ten aanzien van het taalleren.

5.1.3 Doel taalcoaches

De taalcoaches hebben niet zozeer concrete taalgerichte doelen, deze liggen meer op het praktische vlak. Ze geven allen aan dat zij de zelfredzaamheid van de cursisten willen vergroten. Ze willen hen vertrouwd maken met dagelijkse handelingen die te maken hebben met het functioneren in de maatschappij, zoals een afspraak maken met of een bezoek aan de huisarts, boodschappen doen of een formulier invullen. Veel vrouwen vinden activiteiten buitenshuis eng. Door het te oefenen in de les, krijgen de vrouwen zelfvertrouwen waardoor het makkelijker is om het buiten de les zelf te proberen. Voorts willen de taalcoaches een positieve, gezellige situatie creëren waar de cursisten met plezier komen, zodat ze 'er even uit zijn'. Eén taalcoach zegt te vermoeden dat zijn cursisten het niet allemaal even leuk hebben thuis, en dat hij daarom op deze manier wil bijdragen aan hun welzijn. Ook het bieden van een veilige en tegelijkertijd stimulerende leeromgeving is genoemd. De vrouwen laten zien wat er aan mogelijkheden voor hen is, zoals een sportschool voor vrouwen of het openbaar vervoer. Twee coaches willen hun cursisten graag emanciperen door ze minder afhankelijk van man en kinderen te maken en ze voor hun eigen mening te laten uitkomen.

5.1.4 Verwachtingen taalcoaches

De verwachtingen van de taalcoaches zijn in de basis gelijk. Ze verklaren allemaal dat hun verwachtingen laag zijn. Zeker op taalgebied. Dit is soms in de loop van de tijd bijgesteld, omdat de verwachtingen aanvankelijk te hoog waren. Inmiddels zijn ze blij als de opkomst stabiel en hoog is en de vrouwen graag komen en in het proces nog wat kennis opdoen. Twee taalcoaches geven aan dat ze toch minder bereiken met hun cursisten dan ze hadden gehoopt. Eén coach noemt in dit verband het vergroten van de wereld van de cursisten en het vormen van een eigen mening. Ze vermoedt dat de vrouwen niet gemotiveerd zijn op die manier, en bovendien niet gewend zijn om een eigen

mening uit te spreken. Ze vraagt zich hardop af of ze wel wil doorgaan met taalles aan deze doelgroep omdat ze merkt dat haar eigen motivatie wat afneemt.

Sommige coaches noemen de manier waarop de cursisten omgaan met huiswerk een punt waarop ze hun verwachtingen hebben moeten bijstellen. Op twee coaches na geven allen aan dat huiswerk door niemand gedaan wordt. Ook voor het meenemen van lesmateriaal naar huis is weinig interesse, en als er huiswerk of boekjes mee naar huis gaan, komt het zelden terug omdat het kwijt is of het komt terug maar is erg verfrommeld. Dit kan bij taalcoaches de indruk wekken dat er desinteresse is.

5.1.5 Verhouding taalcoach/cursist

Eén taalcoach merkt op dat zij haar attitude ten opzichte van de cursisten heeft bijgesteld. In het begin nam ze een wat afstandelijke houding aan, omdat ze dacht dat dit goed zou werken.

Gaandeweg kwam ze erachter dat het beter is om op basis van gelijkwaardigheid een vertrouwensband op te bouwen. Ook andere taalcoaches noemen dit laatste punt: het is belangrijk dat de cursisten de coach vertrouwen, dit komt het leerproces ten goede.

5.1.6 Culturele verschillen

Directheid kan een punt zijn waarop de taalcoach en de cursist culturele verschillen ervaren en dit kan een breekpunt zijn. Meerdere coaches geven aan dat de cursisten niet snel zullen zeggen wat ze echt vinden, of überhaupt iets negatiefs aankaarten. Dit heeft volgens hen met de Marokkaanse cultuur te maken en dit is bevestigd door een coördinator van Marokkaanse afkomst. Het te direct kritiek uiten op een cursist kan verkeerd vallen en ervoor zorgen dat de cursist afhaakt. Dit hebben twee coaches meegemaakt in de lessen. Ook open vragen als: 'wat zouden jullie nog willen leren?' of 'wat vonden jullie niet zo leuk aan de lessen?' worden vaak niet beantwoord op de directe manier die Nederlanders verwachten.

5.1.7 Moedertaal in de les

De meeste taalcoaches realiseren zich dat hun taalles de enige of één van de weinige plekken is waar de cursist Nederlands praat. Ze willen graag dat de cursisten geen gebruik maken van hun eerste taal tijdens de les, omdat ze dan minder zouden leren. Enkele coaches vinden dit echter niet erg en kunnen zich ook voorstellen dat dit fijn is voor de cursisten. Ook maken sommige coaches er gebruik van door de instructie van een oefening soms te laten vertalen door een cursist, vanwege de efficiëntie. Twee coaches maken op een andere manier gebruik van de eerste taal, door in de pauze aan cursisten te vragen hun gesprek naar het Nederlands te vertalen. Dit is leerzaam, volgens hen, omdat zo de verschillen tussen de talen duidelijk wordt (bijvoorbeeld een andere woordenschat) wat vervolgens een aanknopingspunt is voor verdere conversatie. Bovendien kan de cursist zo kennis overdragen aan de coach, wat de gelijkwaardigheid versterkt en wordt in het proces de Nederlandse spreekvaardigheid geoefend.

5.1.8 Leeftijd cursisten

Bijna alle taalcoaches geven aan dat de cursisten vanwege hun leeftijd snel moe zijn en veel lichamelijke klachten hebben. Hier wordt rekening mee gehouden door de activiteiten kort te houden en genoeg pauze te bieden maar sommigen bouwen ook leselementen in met staan en lopen, om de cursisten juist te activeren. Alle taalcoaches geven in de les ook ruimte om te praten over eigen ervaringen, waarbij de gezondheid een prominente plek inneemt.

5.2 Lesinhoud

5.2.1 Onderwerpen en thema's

De belevingswereld van de cursisten staat centraal in het kiezen van de onderwerpen of thema's van de lessen. Dit geldt voor alle taalcoaches. Veel genoemde thema's zijn: koken en eten, familie, gezondheid, het openbaar vervoer. Bij de ene organisatie zijn er overkoepelende vaste thema's (bijvoorbeeld geschiedenis), maar hier geven de taalcoaches een eigen draai aan zodat het aansprekend is voor de cursisten (zoals het koningshuis). Coaches merken dat de motivatie van de cursisten afneemt als het onderwerp te abstract is of te ver van hen af staat. Eén coach probeerde ooit het thema bevolkingsonderzoek te behandelen (vanuit op de doelgroep toegespitst lesmateriaal) maar merkte al snel dat dit te moeilijk is, misschien vanwege de aard van het onderwerp (te intiem) maar zeker vanwege de moeilijke woorden. De meeste coaches gaan in op wat er bovenkomt aan de hand van het thema, of spontaan. Het feit dat het ter tafel komt betekent immers dat het de cursisten interesseert en bezighoudt.

5.2.2 Methodes

Vanuit de organisaties waar de taalcoaches lesgeven worden er kant-en-klare methodes verstrekt. Melkweg en Gezonde Taal! zijn genoemd. Over Melkweg zijn de meningen verdeeld, enkele coaches noemen dit een verouderde methode, zowel vanwege taalgebruik als afbeeldingen. Een andere coach vond dit juist een bruikbare methode vanwege de alledaagse thema's die behandeld worden. Gezonde Taal! werd door twee coaches gebruikt, die er positief over zijn, omdat het gezondheidsonderwerpen centraal stelt en daardoor zowel kennis als taalvaardigheid verbetert. Alle taalcoaches bereiden echter ook zelf (delen van) lessen voor, de een meer dan de ander. Eén coach gebruikt een methodiek die hij eerder middels een cursus heeft geleerd, namelijk TPR (Total Physical Response), zie paragraaf 2.5.3. Een andere coach gebruikt de pictogrammethode Picto Ant2 (zie paragraaf 2.5.4) om de woordvolgorde te oefenen.

5.2.3 Materialen

Er worden veel concrete voorwerpen en plaatjes uit authentiek materiaal zoals tijdschriften en reclamefolders gebruikt om de taal visueel te ondersteunen. De taalcoaches die de beschikking

hebben over een digibord maken hier gebruik van door relevante filmpjes en plaatjes te laten zien. Het jeugdjournaal en schooltelevisie worden in dit verband vaker genoemd. Alle taalcoaches doen taalspelletjes met hun cursisten, zoals memory of pimpampet. Ook worden er vaker bibliotheekboekjes ingezet om het lezen te oefenen. Eén taalcoach laat de cursisten elke les werken aan hun eigen schrift, hierin kunnen ze schrijven of knippen en plakken wat ze hebben geleerd. Een andere taalcoach had dit geprobeerd maar had niet de indruk dat dit de cursisten interesseerde. Bij sommige coaches worden ook brieven en formulieren behandeld die cursisten zelf van huis meenemen.

5.2.4 Taalonderdelen

Duidelijk is dat bij alle taalcoaches de nadruk ligt op spreekvaardigheid en woordenschat. Ook het formeren van goede zinnen wordt geoefend, alsmede de uitspraak en luistervaardigheid, met andere woorden: alles wat bijdraagt aan conversatie-vaardigheid. Meerdere coaches noemen het overwinnen van spreekangst als een belangrijk subdoel, waardoor het vrij spreken een prominente plaats heeft in de lessen. Lezen en schrijven worden bij de meeste coaches wel geoefend, maar bij de een wat meer dan bij de ander. Sommigen zijn ervan overtuigd dat het eigenlijk te hoog gegrepen is voor de cursisten, maar die willen het zelf graag. De vooruitgang hierin is echter minimaal, zeker als er geen enkele schoolervaring is. Soms kan echter het herkennen van een geschreven woord al blijdschap en trots opleveren, wat door de coach als een belangrijke succeservaring wordt gezien. Alleen technisch lezen heeft zeker geen zin, volgens meerdere coaches. De cursisten kunnen dan wellicht oplezen wat er staat, maar hebben geen idee wat de inhoud van de tekst is. Bij herhalend voorlezen kunnen sommige cursisten de zinnen al snel reciteren vanuit hun geheugen, maar dit heeft niets met leren lezen te maken. Daarom is het belangrijk losse letters te oefenen en in ieder geval te praten over de inhoud van de tekst.

Andere basisvaardigheden zoals (digitaal) klokkijken en rekenen met geld worden ook vaker genoemd als lesonderdelen. Dit staat in dienst van het vergroten van de zelfredzaamheid van de cursisten, zoals bijvoorbeeld een afspraak maken met de huisarts of boodschappen doen.

5.2.5 Oefenvormen

Er wordt in alle lessen veel variatie in oefenvormen aangeboden, omdat de concentratieboog van de cursisten niet zo lang is. De volgende succesvolle vormen worden vaak genoemd: taalspelletjes (ook zonder materiaal, zoals 'ik ga op reis en ik neem mee', dit oefent ook het geheugen), rollenspellen (één coach gaf aan dat de cursisten dit in het begin erg raar vonden, maar er wel veel plezier aan beleven), vragen beantwoorden over een verhaaltje of filmpje, een wedstrijdement inlassen (één coach gaf juist aan dat dit de cursisten niet interesseerde).

Alle coaches geven aan dat de meeste taalkennis impliciet aangeboden wordt, aan de hand van kennis over een thema. Dit geldt vooral voor grammaticale kennis, zoals werkwoordsvormen en woordvolgorde. Maar ook woordenschat komt aan bod in dienst van een thema, in combinatie met spreekvaardigheid. De cursist wordt gevraagd iets te vertellen vanuit haar eigen ervaring (dat werkt het beste aangezien het concreet is) en gaandeweg wordt de woordenschat aangevuld en de uitspraak en de zinsconstructie geoefend.

5.3 Manier van lesgeven

5.3.1 Feedback

De insteek van het geven van feedback is voor alle taalcoaches hetzelfde. Iedereen is heel positief en benadrukt eerst de dingen die wel goed gaan. Zoals meerdere coaches opmerken is de prioriteit dat de cursist vertrouwen krijgt dat ze iets kan leren, vrij durft te spreken en dat het daarom essentieel is om een veilige leeromgeving te creëren. Veel kritiek op de taaluitingen draagt hier niet aan bij. Als er verbeterd wordt, is dat in de vorm van recasting (op een correcte manier herhalen wat de cursist gezegd heeft) of ingeleid door een zin als 'goed geprobeerd, maar je kunt het ook op deze manier zeggen'. Meestal wordt er slechts verbeterd op uitspraak (dit is de meest gevraagde vorm van feedback!) en zinsbouw. Eén coach merkt op dat kritiek gevoelig ligt bij deze doelgroep en dat te scherpe feedback tot afhaken zou kunnen leiden. Een andere coach ziet een duidelijk verschil tussen ongeschoolde en geschoolde cursisten: de geschoolden zijn feedback meer gewend, ze weten dat dit een logisch onderdeel van het leerproces is. Bij ongeschoolden is het proces van leren door veel oefenen, fouten maken en bijschaven niet bekend en kan feedback wellicht anders opgevat worden dan de bedoeling is. Ook kunnen cursisten ontmoedigd raken doordat zij langzamer zijn of meer fouten maken dan een ander. Hier is uitleg over verschillen in leertempo tussen mensen ook van belang.

5.3.2 Klassikaal/individueel

Sommige taalcoaches noemen het individueel begeleiden van de cursisten als een belangrijke factor voor succesvolle taallessen aan deze doelgroep. Dit betekent dat het klassikaal behandelen van onderwerpen, of een lesdeel in de vorm van een presentatie, niet werkt. Uitleg, oefeningen nakijken en feedback kan het beste individueel of in tweetallen gebeuren. Klassikale instructie is vaak te abstract, gaat te snel en de cursisten zullen waarschijnlijk niet vragen om meer uitleg of herhaling terwijl ze dit wel nodig hebben. Bovendien is het voor veel ongeletterden moeilijk om te herkennen wat er bij hun eigen taalproductie (schriftelijk of mondeling) afwijkt van de correcte vorm. Hierdoor is het doorgaans niet nuttig om correcte vormen klassikaal te behandelen.

Het werken in tweetallen kan effectief zijn, om dialogen te oefenen of kleine opdrachten uit te voeren waarbij cursisten elkaar kunnen helpen. Ook kan spreekangst makkelijker overwonnen worden in een tweetal.

5.3.3 Behandeling lesmateriaal

Er worden verschillende elementen genoemd die veel taalcoaches inzetten. Het meest genoemd is herhaling. Een nieuw taalonderdeel moet heel veel herhaald worden, zowel binnen dezelfde les als over de lessen heen, anders beklijft het niet. Sommige coaches merken op dat woorden of constructies met veel herhaling nog niet beklijven, omdat het buiten de les niet gebruikt wordt (zoals bijvoorbeeld het eigen adres). Alle lesmaterialen zoals tekstjes, luisteroefeningen, liedjes of dialogen moeten in kleine stukjes worden opgedeeld omdat het anders veel te veel informatie ineens is. De cursisten zullen (zoals eerder genoemd) dit overigens niet aangeven bij de taalcoach, maar door observatie wordt dit vastgesteld. Elke zin of woordgroep moet afzonderlijk behandeld worden. Twee taalcoaches vertellen dat het essentieel is om bij deze doelgroep nooit te veronderstellen dat er voorkennis is over zaken die geletterde westerse mensen als vanzelfsprekend beschouwen. Dit gaat bijvoorbeeld over culturele normen (een ontbijt is nooit warm eten) maar ook over basisvaardigheden van geletterdheid (hoe houdt je een potlood vast, wat is de voorkant van een boek, wat is een paginanummer). Zodoende is het belangrijk alle informatie stap voor stap te behandelen en te checken of het begrepen is. Als hier te snel overheen wordt gestapt gaat er veel informatie langs de cursisten heen.

Meerdere coaches noemen ook het multimodaal behandelen van nieuwe woorden en constructies: het lezen, luisteren, spreken en eventueel schrijven combineren om de nieuwe taalkennis beter te laten beklijven. Twee taalcoaches zeggen dat ze aan het eind van een les samenvatten of samen laten vatten wat er geleerd is. Dit zorgt voor extra herhaling en een duidelijke afsluiting van de les. Eén coach vraagt aansluitend wat de cursisten het leukst vonden aan de les, met als doel een inzicht te krijgen in de voorkeuren van de cursist, maar ook bewustwording te creëren van het eigen leerproces.

Aansluitend bij het individueel begeleiden van de cursisten is het volgende punt: één taalcoach vertelt dat zij de cursisten zelf laat kiezen welke oefening (van een kant-en-klare methode) zij willen doen. Alle cursisten werken dan zelfstandig aan hun eigen oefening, waarbij de coach rondloopt en hulp biedt. Op deze manier is de kans dat de cursisten zich met elkaar vergelijken (en concluderen dat zij langzamer zijn en ontmoedigd raken) kleiner.

5.4 Activiteiten buiten de les

5.4.1 Huiswerk

Zoals al eerder genoemd geven bijna alle taalcoaches aan dat huiswerk meegeven niet werkt, omdat het niet gedaan wordt. 'Geen tijd', is wat de cursisten als reden opgeven. Twee coaches geven echter consequent elke week huiswerk op, en na een aanlooptijd is gebleken dat dit wel door (bijna) al hun cursisten gedaan wordt.

5.4.2 Gesprekken na de les

Eén taalcoach blijft wel eens na de les theedrinken met de cursistengroep. Deze vrouwen blijven langer omdat er na de taallessen nog andere activiteiten zijn in hetzelfde gebouw. De vrouwen hadden de coach expliciet gevraagd te blijven zodat ze nog wat konden praten. Dit blijkt goed te werken volgens de coach, omdat de vrouwen wat vrijer praten buiten de les, en de onderwerpen persoonlijker zijn. Hier bepaalt niet de coach, maar de cursist wat de gespreksonderwerpen zijn. De coach ziet dit als een gelegenheid om de vrouwen beter te leren kennen en van ze te leren over hun cultuur, zodat de vertrouwensband versterkt wordt. Dit is bevorderlijk voor het leerproces in de les.

5.4.3 Uitstapjes

Bij de organisatie die deel uitmaakt van een bredere welzijnsorganisatie, worden ook uitstapjes georganiseerd passend bij het thema, zoals naar de kazerne van de hulpdiensten (brandweer, ambulance en politie) of het openluchtmuseum in Arnhem. Doordat het binnen de vertrouwde setting is, doen veel vrouwen mee en stimuleren elkaar om mee te gaan. De taalcoaches zien dat ook vrouwen wiens wereld klein is, en die niet veel durven of mogen, zich hier soms bij aansluiten. Zij denken dat dit een stap vooruit kan zijn voor deze vrouwen. Het past in het doel van de meeste coaches om de wereld van de cursisten te vergroten. In de taallessen kan vervolgens over de uitstapjes worden gepraat, waardoor de cursisten uit eigen ervaring kunnen vertellen en er herhaling van de nieuwe taalkennis (bijvoorbeeld woordenschat) plaatsvindt.

6 Discussie

Dit onderzoek naar aandachtspunten voor T2-onderwijs spitst zich toe op een specifieke maar groeiende doelgroep, te weten oudere, ongeletterde migranten. Uit de literatuur blijkt duidelijk dat hun leersituatie onderbelicht is. Verreweg het meeste onderzoek naar tweede taalleren is toegespitst op jonge, geletterde en doorgaans hoogopgeleide volwassenen en de vergelijking met tweede taalleren bij kinderen. Het onderzoeksveld naar ongeletterde volwassenen is zeker groeiende, maar heeft een focus die gebaseerd is op de actualiteit: jonge vluchtelingen uit verarmde onveilige gebieden die vanwege deze omstandigheden geen of weinig scholing hebben genoten. Het

zijn nieuwkomers die de educatie- en arbeidsmarkt in westerse landen komen versterken, en daarom een potentieel veelbelovende groep vormen. Het is ontegenzeggelijk van groot belang om de (taal)leerbehoefte van deze groep in kaart te brengen. Laaggeletterdheid is bovendien een issue dat in toenemende mate in de belangstelling staat, vanwege de negatieve gevolgen voor de individuele gezondheid en participatiemogelijkheden en de kosten die een gebrek hieraan met zich meebrengt. Dit geldt zowel voor moedertaalsprekers als voor migranten. Literatuur over oudere laaggeletterde migranten heeft vooral als doel om hun welzijn, gekoppeld aan gezondheid en participatie, in kaart te brengen. Uit deze onderzoeken komt de taalbeheersing van de taal van het vestigingsland als cruciaal punt naar voren (bijvoorbeeld Meulenkamp et al., 2010; Tsytsarev & Krichmar, 2000).

Zelfredzaamheid en sociale contacten met mensen buiten én binnen de eigen kring (denk aan kleinkinderen die eentalig zijn geworden) zijn hierin de sleutelbegrippen. Deze groep ouderen is groeiende en daarom is het van maatschappelijk belang om een deel van het taalonderwijs af te stemmen op hun behoeftes.

Hoewel er toenemend onderzoek verricht wordt naar best practices op dit specifieke gebied (zie bijvoorbeeld Arxer et al., 2017), is dit nog altijd minimaal. Bovendien spitst de theorie die aan dit praktijkgerichte onderzoek ten grondslag ligt, zich veelal toe op afzonderlijke eigenschappen van deze doelgroep: de ongeletterdheid, het onvoldoende beheersen van de tweede taal, de senioren leeftijd, de migratieachtergrond of een combinatie van twee van deze elementen. Uit het huidige onderzoek blijkt dat deze afzonderlijke elementen echter allemaal een rol spelen en elkaar versterken en het taalleerproces zodoende compliceren. Ongeschoold en ongeletterd zijn zorgt ervoor dat bepaalde cognitieve vaardigheden onderontwikkeld zijn waardoor taalleren én alfabetiseren veel complexer zijn dan bij een geschoolde persoon (zie bijvoorbeeld Abadzi, 2005; Bigelow & Schwarz, 2010; Cox, 2019). Het feit dat de tweede taal onvoldoende mondeling beheerst wordt zorgt ervoor dat alfabetiseren moeilijker gaat (zie Kuhl, 2000, 2004 in Bigelow & Schwarz, 2010) en de schoolse vaardigheden die dit taalleerproces juist vergemakkelijken zijn niet aanwezig. De senioren leeftijd heeft als gevolg dat de cognitieve processen veranderen en vertragen (zie bijvoorbeeld Lenet et al., 2011; Bialystok & Hakuta, 1999) en denk- en handelsspatronen ingesleten zijn, wat het aanleren van iets nieuws lastiger maakt (Mackey & Sachs, 2011). Als gevolg hiervan (maar ook als gevolg van cultureel bepaalde ideeën) kan een negatieve attitude ('ik ben te oud om te leren') ontstaan (zie bijvoorbeeld Cox, 2019). Bovendien is er op oudere leeftijd meer kans op spreekangst of de angst om fouten te maken (Liu & Wen, 2010), zeker als de schoolse ervaring van leren door fouten maken afwezig is. Ook kunnen gezondheidsproblemen, zowel geestelijk als lichamelijk, van invloed zijn op de energiehuishouding en het concentratie- en doorzettingsvermogen (Becker, 2000). De migratieachtergrond, vooral van oudere vrouwen, kan ervoor zorgen dat het

contact met doeltaalsprekers minimaal is omdat het grootste deel van het dagelijks leven zich thuis afspeelt of binnen de familie- en gemeenschapskring. Dit zorgt ervoor dat er weinig taalcontact wordt opgedaan (een essentieel onderdeel in het leerproces, zie o.a. Kurvers, 2015) en zodoende verbetert de vertrouwdheid met de doeltaal niet. Dit kan spreekangst weer versterken en het tweede taalleren compliceren.

Bovenstaande geeft geen rooskleurig beeld van de mogelijkheden tot taalleren voor deze doelgroep. Dit klinkt als een onoverkomelijk probleem als het doel van de taallessen is om binnen een afzienbare tijd de tweede taal te leren waarbij men een constante opgaande lijn verwacht met een eindniveau van een ouder kind, inclusief lees- en schrijfvaardigheid. De vergelijking met een Nederlander die zich goed wil kunnen redden op vakantie in Frankrijk en daarom taallessen neemt, dringt zich op. Maar deze vergelijking houdt geen steek. De kern van het vraagstuk hoe taallessen voor oudere, ongeletterde migranten geoptimaliseerd kunnen worden ligt bij de vraag wat het doel van deze cursisten is. Zij verschijnen (meestal) elke week in de les en laten daar zien graag te participeren. De motivatie om te komen en iets te leren is dus aanwezig. Het eerste aandachtspunt is zodoende:

6.1 Verwachtingen

Uit de interviews blijkt dat veel taalcoaches en ook cursisten hun verwachtingen hebben moeten bijstellen, in meerdere of mindere mate. Wat de cursist betreft, komt dit overeen met bevindingen van bijvoorbeeld Arxer et al. (2017) en Cox (2019).

De verwachtingen van de coach gaan over de cursist, op verschillende vlakken: de motivatie, de inzet, de vooruitgang, de voorkennis, de culturele normen en waarden. De motivatie is niet bij elke cursist gebaseerd op het willen kunnen lezen en schrijven. Het kan zijn dat de taallessen een uitje is en als een welkome sociale onderbreking van het dagelijks leven in huis wordt gezien. Het leren van de tweede taal heeft daarbij lang niet altijd prioriteit. Dit kan ook het geval zijn als deelname aan de lessen een verplichting is. De meeste cursisten willen echter wel zelfredzamer worden, maar dit hoeft niet te betekenen dat ze goed willen leren lezen en schrijven. Het hangt ervan af in welke situaties ze het Nederlands willen kunnen toepassen. Ook zelfredzaamheid is voor meerdere interpretaties vatbaar. De coach die de vrouwelijke cursist graag meer geëmancipeerd of ondernemend ziet en daar verwachtingen over heeft, zou kunnen merken dat deze niet overeenkomen met de behoeftes van de cursist. Gebrek aan scholing zorgt voor onbekendheid met het proces van het leren in een formele setting. Dit kan voor de taalcoach lijken op desinteresse door het niet maken van huiswerkopdrachten, het slordig omgaan met of kwijtraken van materialen, een

korte aandachtspanne of het niet opvolgen van instructies. Ook het niet kunnen benoemen van leerdoelen of leerbehoeftes kan hieronder vallen. Het niet willen benoemen van zaken die moeilijk zijn of niet bevallen kan een culturele gewoonte zijn die een Nederlandse taalcoach het gevoel geven dat de cursist niet efficiënt met zijn eigen leerproces bezig is. Voor de hoogopgeleide Nederlander is efficiëntie een belangrijk begrip in een leer- en werkomgeving. De cursisten zijn echter ongeschoold en hebben nooit deelgenomen aan het arbeidsproces dus dit is zeer waarschijnlijk geen vertrouwd concept. Taalcoaches willen logischerwijs graag vooruitgang zien, maar als hun les de enige plek is waar de cursist Nederlands gebruikt zal er niet automatisch veel beklijven. Taalleren is een kwestie van regelmatige oefening, en de meeste cursisten bezigen in hun dagelijks leven alleen hun moedertaal. De klanken van het Nederlands worden zo niet snel vertrouwd en ook vanwege bepaalde niet-ontwikkelde cognitieve vaardigheden is er nog meer herhaling nodig. Voorts is het zo dat áls de taalcoaches ook het beginnend lezen oefenen (bijvoorbeeld het aanleren van het alfabet of het spellen van woorden) er weinig vooruitgang te merken zal zijn omdat er tevens een essentiële fase overgeslagen wordt: het leren omgaan en vertrouwd raken met schriftelijke informatie (zie o.a. Bigelow & Schwarz, 2010). Ook verwachtingen ten aanzien van deze voorkennis, die voor geletterde volwassenen zo vanzelfsprekend is, moeten vaak worden bijgesteld. Dit geldt ook voor de verwachtingen ten aanzien van de levenservaring van de cursist. Hun wereld is doorgaans klein en soms zijn handelingservaring of kennis niet vanzelfsprekend aanwezig.

Aan de andere kant zijn er ook verwachtingen bij de cursist. Gerapporteerde verwachtingen die bijgesteld moesten worden zijn zowel te hoge verwachtingen over het leerproces alsmede te lage verwachtingen over het eigen leervermogen. Geen school- en formele taalleerervaring betekent dat een cursist niet bekend is met het idee dat taalleren en geletterd raken een langdurig proces is dat veel oefening vereist. De verwachting kan zijn dat vooral lezen en schrijven snel en relatief makkelijk geleerd kunnen worden, omdat iedereen het immers moeiteloos lijkt te kunnen (zelfs kinderen). Als duidelijk wordt dat dit niet het geval is, kan het idee ontstaan dat fouten maken betekent dat iemand geen aanleg heeft en het nooit zal kunnen (zie ook Arxer et al., 2017). Zeker als er andere cursisten in de groep zijn die wel scholing hebben gehad en een snellere progressie doormaken (Arxer et al., 2017).

6.1.1 Aanbevelingen voor de lespraktijk

*Verwacht niet teveel van de cursisten. Het ontbreken van scholingservaring maakt een enorm verschil op alle vlakken, zeker in combinatie met een kleine leefwereld. Zaken die voor de taalcoach vanzelfsprekend zijn, zijn dit wellicht niet voor de cursist.

*Bespreek het taalleerproces met de cursisten, op een laagdrempelige manier. Informeer naar scholingservaring, wissel ervaringen uit hierover. Omdat dit een belangrijk maar vrij ingewikkeld

onderwerp is, kan dit wellicht beter in de eerste taal van de cursist gebeuren om misverstanden te voorkomen.

*Geef spreek- en luistervaardigheid prioriteit. Eerst moeten de klanken van de doeltaal vertrouwd zijn, daarna kan pas een eventuele volgende stap gezet worden. Bovendien zijn deze vaardigheden direct toepasbaar in het dagelijks leven. Combineer dit met vaardigheden die een voorwaarde zijn voor geletterdheid, zoals het vertrouwd raken met (authentieke) schriftelijke bronnen.

*Bespreek de doelen van de cursist. Ook dit kan wellicht beter in de eerste taal. Op welke vlakken wil de cursist de zelfredzaamheid verbeteren? Praat over concrete voorbeelden. Laat ervaringen uitwisselen in de groep. Heeft de cursist alleen sociale doelen, dan is dat ook duidelijk.

*Stimuleer de cursist om contacten te leggen buiten de les, om meer ervaring met de doeltaal op te doen. Leg uit waarom dit handig is. Praat over de ervaringen hiermee, laat ervaringen uitwisselen in de groep. Oefen met rollenspellen die rechtstreeks toegepast kunnen worden.

*Geef feedback op taalproductie zoals dit bij kleine kinderen gebeurt. Laat de cursisten veel praten en vraag bij onduidelijkheid wat er bedoeld wordt of herhaal in correcte bewoordingen. De cursisten zitten vaak nog aan het begin van hun taalleerproces. Benoemen dat fouten maken mag, werkt alleen als dit ook blijkt uit de praktijk.

In het verlengde hiervan ligt het volgende aandachtspunt. Verwachtingen over het lesgeven gaan ook over de rol die men als taalcoach heeft in het leerproces van de cursist.

6.2 Rol van de taalcoach

Uit de literatuur en de interviews blijkt dat de taalcoach, meer dan bij geschoolde cursisten, een bepalende rol heeft in het succes van de taallessen.

De cursist heeft geen ervaring met het vormgeven van haar eigen leerproces, dus dit zal vanuit de coach moeten komen. Hiervoor is een grote mate van inlevingsvermogen vereist, zeker omdat de cursist zich misschien niet bewust is van haar eigen doelen en deze bovendien niet goed kan uiten door onvoldoende taalkennis. Hoe meer de les aansluit bij de behoeftes, hoe beter. Opkomst is gerelateerd aan leersucces (Kurvers, 2015): het is dus belangrijk een plezierige sfeer te creëren die tevens veilig genoeg is om iedereen uit te nodigen tot het in praktijk brengen van de doeltaal (waarbij fouten maken een heel natuurlijk onderdeel is). De cursist moet de taalcoach vertrouwen en zich op haar gemak voelen. Vanuit deze vertrouwensband en kennis over de behoeftes en de mogelijkheden van de cursist kan de taalcoach de les gericht vormgeven, zodat iedereen op zijn eigen niveau succeservaringen (hoe klein ook) kan opdoen. Deze zijn cruciaal voor het leerproces

(Bigelow & Schwarz, 2010). Ook is de coach vaak een sleutelfiguur tussen de cursist en de doeltaalsprekende wereld, aangezien er buiten de les weinig contact is met mensen buiten de eigen gemeenschap (Arxer et al., 2017). Het is aangetoond dat conversatie met moedertaalsprekers van de doeltaal de beste manier is om de taal te leren. De taalcoach is degene die dit kan bieden, en daarmee tegelijkertijd een ervaring creëert die ook buiten de les toegepast kan worden (Arxer et al., 2017).

6.2.1 Aanbevelingen voor de lespraktijk

*Leer de cursisten kennen. Praat met ze in de pauzes en eventueel ook buiten de lessetting, over hun thuissituatie en wat hen bezighoudt. Dit scheidt vertrouwen, helpt de (on)mogelijkheden van de cursist in kaart te brengen en bevordert de spreekvaardigheid.

*Laat de cursisten delen in hun kennis (over bijvoorbeeld hun geboorteland, hun taal of hun hobby's). Dit bevordert de gelijkwaardigheid en versterkt de vertrouwensband.

*Laat elke cursist succeservaringen opdoen op haar eigen niveau. Ga niet te snel door informatie heen, zodat alles begrepen wordt. Sta stil bij individuele succeservaringen.

*Oefen zoveel mogelijk concrete dialogen, direct toepasbare omgangsvormen en bed praktische kennis in.

*Het is een voordeel als de taalcoach de moedertaal van de cursist beheerst, om complexere zaken te kunnen bespreken, zoals het leerproces of de rol van taal in het leven van de cursist. Een coördinator of andere medewerker van de lesorganisatie kan deze rol echter ook (af en toe) op zich nemen.

*Een goede training voor de vrijwillige taalcoaches, vooral gericht op kennis over ongeletterdheid en gebrek aan scholing, is van groot belang omdat de kennis en de houding van de taalcoach voor een groot deel het succes van de lessen bepaalt.

Wat zijn aandachtspunten voor het inrichten van de les? Deze worden hieronder verdeeld in lesinhoud en manier van lesgeven.

6.3 Lesinhoud

In de beschreven best practices, zowel in de literatuur als in de praktijk, komt unaniem naar voren dat de onderwerpen die behandeld worden, direct moeten aansluiten op de belevingswereld van de cursist. De kennis die wordt opgedaan moet herkenbaar en direct toepasbaar zijn (zie o.a. Condelli & Spruck Wigley, 2006).

Dit geldt vooral voor deze doelgroep, wiens wereld klein is en waar het voorstellingsvermogen niet sterk ontwikkeld is. Het is belangrijk dat de les een sterke connectie heeft met het dagelijks leven van de cursist en haar concrete ervaringen, dit is vaak de enige manier om haar wereld te vergroten en zo de zelfredzaamheid te verbeteren. De meeste nieuwe ervaringen zullen opgedaan worden in of vanuit de veilige omgeving van de les. Het meegeven van huiswerkopdrachten (zoals bijvoorbeeld ook spreekopdrachten, nadenken over een onderwerp of een bezoek aan de bibliotheek) werkt vaak niet omdat er geen noodzaak is (het belang ervan wordt niet ingezien), het wordt in de dagelijkse routine vergeten of er wordt vreemd tegenaan gekeken door familieleden. Bovendien kunnen veel van deze cursisten alles wat buiten de gebaande paden ligt, als eng ervaren.

De literatuur laat zien dat het bij deze doelgroep weinig nut heeft om meteen te beginnen met het alfabet of leren spellen. Eerst moet voldaan worden aan de voorwaarden voor leren lezen en moet de cursist vertrouwd raken met de klanken van de doeltaal. Uit onderzoek van Kurvers en Van der Zouw (1990) is gebleken dat ongeletterde volwassenen dezelfde fasen doorlopen als kleuters die geletterd raken. Dit is een belangrijk inzicht! Ook Krashen (1992) maakt de vergelijking met taalverwerving door kinderen. Dit gaat spelenderwijs, zonder aangeboden taalregels en door middel van veel gevarieerd aanbod. Het leren verloopt impliciet. Voorts kan de eerste taal een positieve plaats innemen in de les (zie bijvoorbeeld Kurvers, 2015). Het is de taal die vertrouwd is, zowel wat betreft klanken als betekenis en daarmee het enige volwaardige expressiemiddel is voor de cursist. Om deze volledig te weren uit de les, kan een negatief effect hebben. Instructies kunnen niet goed begrepen worden en een waardevolle bron van kennis uit het dagelijks leven van de cursist wordt afgesneden.

6.4 Manier van lesgeven

Uit de interviews komt naar voren dat de aandacht van de cursisten snel verslapt. Dit heeft zijn oorzaak niet alleen in een korte aandachtspanne die te maken heeft met de gevorderde leeftijd (o.a. Lenet et al., 2011), gezondheidsklachten (Becker, 2000) of minder ontwikkelde cognitieve vaardigheden (zie bijvoorbeeld Cox, 2019). Het blijkt ook dat nieuwe informatie snel langs hen heen gaat als het niet heel concreet en in kleine stukjes wordt aangeboden. Een heel tekstje of filmpje in één keer horen of zien is teveel. Op de vraag of het allemaal begrepen is, zal bovendien doorgaans 'ja' geantwoord worden, ongeacht het waarheidsgehalte van dit antwoord. Klassikaal werken is zodoende niet de beste manier. Bovendien kan klassikaal werken voor de cursist spreekangst oproepen of versterken en worden groepsinstructies vaak te abstract bevonden zodat ze minder goed betrokken worden op de eigen taalproductie. Voorts kan het niveau en de feedbackbehoefte uiteenlopen.

6.4.1 Aanbevelingen voor de lespraktijk

*Gebruik authentiek materiaal, zoals folders, kranten, brieven en tijdschriften die cursisten in het dagelijks leven tegenkomen en tv-programma's die thuis gekeken (zouden kunnen) worden.

*Ga in op wat er aan vragen of ervaringen opkomt in de les, zeker als dit iedereen aanspreekt. Dat het ter tafel komt, betekent dat het in de interessesfeer ligt.

*Integreer vaardigheden zoals klokkijken of rekenen in de les waar dit van toepassing is (bijvoorbeeld bij afspraken maken met de huisarts of boodschappen doen)

*Aanhaken bij de aanwezige kennis en interesses heeft de voorkeur boven het aansnijden van een onderwerp dat geheel onbekend en/of complex is. Het doel is dat de cursisten gespreksvaardigheid opdoen en dat de onderwerpen dus (spontane) gesprekken uitlokken.

*Een uitje met de klas levert een nieuwe ervaring op, die anders niet opgedaan zou zijn. Dit is goed voor het zelfvertrouwen en de zelfredzaamheid. Vaak is alleen gaan geen optie, ook omdat het als te spannend kan worden ervaren. In de les kan erover nagepraat worden. Dit is goed voor de woordenschat, de gespreksvaardigheid en goed voor gedachtenordering.

*Oefen de voorwaarden voor beginnende geletterdheid, zoals bijvoorbeeld links-rechts kijken, details in plaatjes vinden, vormen in 2d identificeren, de volgorde van afbeeldingen vaststellen, een verhaal bij afbeeldingen vertellen, het verband tussen tekst en afbeelding vaststellen. Denk hierbij aan de manier waarop kleuters worden voorbereid op het leren lezen (zie ook het onderzoek van Kurvers & Van der Zouw, 1990).

*Oefen eerst hele woord-herkenning. De cursisten moeten vertrouwd raken met de vormen van letters en woorden, dit is een natuurlijk stadium in het leesproces. Afzonderlijke letters kunnen af en toe geïntroduceerd worden, maar zijn (nog) van ondergeschikt belang.

*Gebruik de eerste taal van de cursisten in de les om instructies te (laten) geven die anders echt niet begrepen worden én gebruik de eerste taal op een metalinguïstische manier: Op welke manier verschilt de eerste taal van de doeltaal? De cursist heeft deze kennis, de coach niet. Daarmee wordt de cursist aangesproken op haar kennis wat de gelijkwaardigheid en de vertrouwensband kan versterken. Bespreek wat de taal betekent voor de cursisten. Vraag naar bekende liedjes of verhalen. Het vertalen hiervan draagt bij aan het leerproces. De eerste taal kan beter een vaste plek in de les krijgen dan geen enkele plek, want het is een groot deel van de identiteit van de spreker.

*Een methode die gebruikt kan worden als er sprake is van spreekangst, of bij absolute beginners is TPR. Deze methode richt zich op luistervaardigheid, waarbij het uitvoeren van acties de respons van de cursist inhoudt. Pas als de cursist eraan toe is, kan spreken geïntegreerd worden. Een andere

methode (ook gebaseerd op de principes van Comprehensible Input) is bijvoorbeeld Crosstalk, waarbij de taalcoach een verhaal vertelt, ondersteund door tekeningen, gebaren en gezichtsuitdrukkingen. De cursist kan in de eerste taal vertellen waar het over gaat.

*Met pictogrammen (bijvoorbeeld in Picto ANT2) kan de zinsbouw geoefend worden.

*Deel nieuwe informatie zoals een filmpje, verhaal of tekst op in kleine delen en controleer voortdurend of alles begrepen is door open vragen te stellen of in eigen woorden te laten vertellen.

*Laat veel in tweetallen of individueel werken, waarbij de taalcoach iedereen individueel ondersteunt waar nodig.

6.5 Beperkingen van het huidige onderzoek

Het huidige onderzoek wil enige concrete handvatten bieden voor taallessen aan ongeletterde, oudere migranten. Er wordt echter geenszins gepretendeerd dat de lijst van aanbevelingen compleet is of op elke cursist van toepassing. Zoals eerder genoemd is de populatie, hoewel specifiek, toch divers. Bijvoorbeeld vanwege de mogelijke verschillende achtergronden, leefsituaties, mate van spreekvaardigheid en motivaties. Om van deze aspecten een beter beeld te krijgen zijn interviews met cursisten onontbeerlijk. In het huidige onderzoek bleek dit door omstandigheden niet mogelijk, waardoor gepoogd is dit via de interviews met taalcoaches helder te krijgen. Informatie op deze manier verkregen is echter, hoewel waardevol, niet vergelijkbaar met informatie uit de eerste hand. Observaties in de lessen zijn een andere onderzoeksmethode die aanvullende informatie zou kunnen leveren waardoor er een completer beeld gevormd kan worden van de aandachtspunten. Daarnaast blijft het van belang de cursist als een individu te zien met haar eigen unieke set aan leerbehoeftes, vaardigheden en mogelijkheden. Voorts zijn er in dit onderzoek T2-methodes voor volwassenen genoemd die gebruikt worden in de praktijk, maar waar geen effectstudies over bekend zijn. De genoemde methodes zijn wederom niet volledig. Toekomstig onderzoek dat zich richt op de effectiviteit van deze bestaande methodes zou zich kunnen richten op de specifieke doelgroep van oudere, ongeletterde migranten omdat de bijdrage hiervan tweeledig is. Ten eerste verbetert het de dienstverlening aan deze groep en daarmee kan het zorgen voor een vergroot welzijn en meer mogelijkheden tot participatie. Ten tweede kan het meer inzicht geven in de cognitieve aspecten van tweede taalleren.

7 Conclusie

De groep oudere (55+) migranten groeit wereldwijd, en zo ook in Nederland. Een groot deel van hen is de taal van het migratieland niet machtig en is bovendien ongeschoold en dus ongeletterd. Gevorderde leeftijd, ongeschooldheid, een slechte beheersing van de doeltaal en zeer beperkte contacten buiten de eigen taalgemeenschap zijn factoren die het T2-leren sterk kunnen compliceren. Toch is er onder deze groep (soms voor het eerst in hun leven) behoefte aan taallessen. De leerbehoeftes, motivatie en leermogelijkheden kunnen echter in aanzienlijke mate afwijken van de 'standaard' T2-cursist en daarom heeft dit onderzoek een inventarisatie gemaakt van theorie en best practices (zowel uit de literatuur als via interviews met vrijwillige taalcoaches) om concrete aanbevelingen te kunnen doen voor de praktijk. Deze aanbevelingen zijn gebaseerd op drie aandachtspunten te weten verwachtingsmanagement, de essentiële rol van de taalcoach en de inhoud van de lessen/manier van lesgeven.

Deze aandachtspunten en daaruit voortvloeiende aanbevelingen kunnen samen met aanbevolen toekomstig onderzoek (effectstudies, interviews met de cursisten zelf en lesobservaties) de basis vormen voor een sterke evidence based practice op het gebied van T2-onderwijs voor ongeletterde, oudere migranten. Een betere afstemming van de lessen op de leerbehoeftes en leermogelijkheden van deze cursisten is essentieel voor het vertrouwen in het eigen leervermogen en het vergroten van de zelfredzaamheid en sociale contacten. Dit is de basis voor een betere (geestelijke) gezondheid, het vergroten van maatschappelijke participatie, betere toegang tot sociale- en zorgvoorzieningen en daardoor een groter algeheel welbevinden.

Referenties

Abadzi, H. (2005). Adult illiteracy, brain architecture, and empowerment of the poor. *Adult Education and Development*, 65, 19.

Arxer, S. L., del Puy Ciriza, M., & Shappeck, M. (2017). *Aging in a second language: A case study of aging, immigration, and an English learner speech community* (Vol. 17). Cham: Springer.

Becker, A. (2000). *Citizenship for Refugee Elders: Issues & Options in Test Preparation*. Washington: Catholic Legal Immigration Network.

Bialystok, E., & Hakuta, K. (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition research. Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis* (p. 161–181). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bigelow, M., & Schwarz, R. L. (2010). Adult English Language Learners with Limited Literacy. Geraadpleegd op 12 juni 2020, van <https://eric.ed.gov/?id=ED512297>.

Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language learning*, 56, 9-49.

Borgesius, M., Brinks, J., Jaquet, M. & Nijdam, J. (2007). *Picto ANT2. Nederlands spreken voor anderstalige analfabeten*. Amsterdam: Harcourt.

Bui, G. (2018). Total Physical Response. In J. Liontas (Ed). *TESOL encyclopedia of English language teaching* (p. 927-932). New York: Wiley & Sons.

CBS. (2019). *Migratie; land van herkomst / vestiging, geboorteland en geslacht*. Geraadpleegd op 10 juni 2020, van <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/60032/table?ts=1594916273262>

Condelli, L., & Wrigley, H. S. (2006). Instruction, language and literacy: What works study for adult ESL literacy students. *LOT Occasional Series*, 6, 111-133.

Cox, J. G. (2019). Multilingualism in older age: A research agenda from the cognitive perspective. *Language Teaching*, 52(3), 360-373.

Distelbrink, M., De Gruijter, M., & Pels, T. (2007). Zelfredzaamheid bevorderen in Almelo. *Handreiking aan de gemeente Almelo voor het bevorderen van zelfredzaamheid van allochtone oudere vrouwen van de eerste generatie*. Utrecht: Verwey-Jonker instituut.

- Flege, J. E. (1999). Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition research. Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis* (p. 101–131). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fokkema, T. (2020). Migranten van het eerste uur: een verloren generatie op leeftijd? . *Sociologie*, 15(2), 209-233.
- Hubenthal, W. (2004). Older Russian immigrant's experience in learning English: motivation, methods and barriers. *Adult Basic Education*, 14(2), 104.
- Jennissen, R. (2011). Arbeidsmigratie en de daarmee gepaard gaande gezinsmigratie naar Nederland: Een kwalitatieve toekomstverkenning. *Tijdschrift voor Politieke Economie–Digitaal*, 5(4), 17-36.
- Krashen, S. D. (1992). Formal grammar instruction. Another educator comments. *TESOL quarterly*, 26(2), 409-411.
- Krashen, S. D., Long, M. A., & Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL quarterly*, 13(4), 573-582.
- Kurvers, J. (2002). *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten* (Proefschrift Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg). Amsterdam: Aksant Academic Publishers.
- Kurvers, J. (2015). Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing systems research*, 7(1), 58-78.
- Kurvers, J., Dalderop, K., & Stockmann, W. (2013). *Cursistprofielen Laageletterdheid NT1 & NT2. Cursisten in Lees- en schrijfcursussen en hun onderwijs*. Tilburg.
- Kurvers, J., & Van der Zouw, K. (1990). *In de ban van het schrift: over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Lenet, A. E., Sanz, C., Lado, B., Howard Jr, J. H., & Howard, D. V. (2011). Aging, pedagogical conditions, and differential success in SLA: An empirical study. In Sanz, C. & Leow, R.P. (Eds.), *Implicit and explicit language learning: Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism*, (pp. 73-84). Washington: Georgetown University Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67.
- Liu, Y-L., & Wen, S-M. (2010). Utilizing Crosstalk to help older adult language learners attain comprehensible input. *Journal of Nan Kai*, 7(2), 37-44.

- Mackey, A., & Sachs, R. (2012). Older learners in SLA research: A first look at working memory, feedback, and L2 development. *Language Learning*, 62(3), 704-740.
- Meulenkamp, T. M., Van Beek, A. P. A., Gerritsen, D. L., De Graaff, F. M., & Francke, A. L. (2010). *Kwaliteit van leven bij migranten in de ouderenzorg: een onderzoek onder Turkse, Marokkaanse, Surinaamse, Antilliaanse/Arubaanse en Chinese ouderen*. NIVEL.
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in second language acquisition*, 21(1), 81-108.
- Muñoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. In A. Psaltou-Joycey & M. Mattheoudakis (Eds.), *Advances in research on language acquisition and teaching: Selected papers* (pp. 39–49). Thessaloniki: Greek Applied Linguistics Association
- Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual review of applied linguistics*, 21, 77-89.
- Stichting Lezen en Schrijven. (z.d.). *Over laaggeletterdheid: veelgestelde vragen*. Geraadpleegd op 20 april 2020, van <https://www.lezenenschrijven.nl/over-laaggeletterdheid/veelgestelde-vragen/>
- Tsytsarev, S., & Krichmar, L. (2000). Relationship of perceived culture shock, length of stay in the US, depression, and self-esteem in elderly Russian-speaking immigrants. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 9(1), 35-49.
- UNESCO. (z.d.). *Literacy*. Geraadpleegd op 10 juli 2020, van <http://uis.unesco.org/en/topic/literacy>
- Van Boxtel, S. J. (2005). *Can the late bird catch the worm? Ultimate attainment in L2 syntax* (Proefschrift). Utrecht: LOT.
- Van Duin, C., & Stoeldraijer, L. (2014). *Bevolkingsprognose 2014–2060: groei door migratie*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Weinstein-Shr, G. (1993). Growing Old in America: Learning English Literacy in the Later Years. Geraadpleegd op 20 april 2020, van <https://eric.ed.gov/?id=ED367197>
- Young-Scholten, M. (2015). Who are adolescents and adults who develop literacy for the first time in an L2, and why are they of research interest?. *Writing Systems Research*, 7(1), 1-3