

ZELFSTANDIG WERKEN AAN GELETTERDHEID: DUURZAME RESULTATEN

EEN EXPLORATIEF ONDERZOEK

KAATJE DALDEROP, Stichting Melkweg⁺

ELWINE HALEWIJN, ITTA UvA

Inleiding

De budgetten voor volwasseneneducatie zijn in Nederland, net als in de landen om ons heen, de afgelopen jaren sterk gekrompen. Er is een tendens om de ondersteuning van laagopgeleide leerders te verschuiven: van intensief, formeel en professioneel aanbod naar informele educatie met minder intensieve cursussen - soms gegeven door professionele docenten, maar steeds vaker begeleid door vrijwilligers. Waar het in het verleden voor een leerder mogelijk was om deel te nemen aan een intensieve cursus, is dat tegenwoordig steeds minder het geval.

Tegelijk zien we leerders in (formele of non-formele) cursussen terug, die in het verleden al een traject hebben doorlopen. Kennelijk zijn zij niet in staat om hetgeen ze eerder hebben geleerd vast te houden of zelfstandig verder uit te breiden.

Met dit gegeven voor ogen, is het project *Autonomous Literacy Learners, Sustainable Results*¹ ontstaan. Het project richt op de ontwikkeling van een aanpak die leerders in staat stelt om te profiteren van onderwijs of ondersteuning, maar hen bovendien in staat stelt om te blijven leren nadat de cursus is afgelopen of nadat de taalondersteuning is beëindigd. Bij de begeleiding van leerders zou de focus daarom moeten liggen op het ontwikkelen van competenties voor zelfstandig (taal-)leren.

Kenmerken van de aanpak

- De aanpak is gericht op het verwerven van *duurzame* geletterdheid. Niet de taal maar het *taalleren* staat centraal.
- De aanpak voorziet niet in leerstof, maar gaat ervan uit dat de taaltaken waar mensen 'in het echte leven' problemen mee hebben, worden aangepakt. De deelnemer bepaalt aan welke taken hij of zij wil werken.
- De methode is toepasbaar in een *niet-intensieve onderwijssetting*. Tijdens de contactmomenten stelt de leerder doelen, overlegt met zijn of haar begeleider over de activiteiten die in de komende periode (zeg: in de komende week) ondernomen zullen worden om de doelen te bereiken en wordt teruggekeken op de uitgevoerde taalactiviteiten en de opbrengsten daarvan. De leeractiviteiten zelf vinden hoofdzakelijk plaats buiten de contacttijd.

¹ Het project werd gefinancierd door het Nederlandse nationaal agentschap Erasmus+ en de gemeenten Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht. De Westfälische Wilhelmsuniversität van Münster, de Universität Leipzig, Leeds Beckett University and Oxfordshire Skills Escalator Centre waren de internationale partners van Stichting Melkweg⁺ en het ITTA in Nederland.

- De veranderde rol van de leerder (van consument naar regisseur) kan alleen vorm krijgen als ook de *rol van de begeleiders* verandert: van ‘docent’ naar coach.

Theoretische basis

“Ik heb wel een déjà vu!” was de reactie van de manager van een taalschool, met wie we spraken over het project. En inderdaad, de focus op het zelfstandig leren en versterken van leervaardigheden is niet nieuw. Diverse leerpsychologen en taalkundigen hebben geschreven over autonomie als een belangrijke voorwaarde voor leersucces.

Een belangrijke grondlegger was Carl Rogers, die in 1969 het boek *Freedom to learn* schreef. Rogers stelt dat mensen een aangeboren neiging hebben tot ontwikkeling en ontplooiing, en dat mensen weten hoe ze moeten leren en veranderen. De leerder heeft alleen iemand nodig die hem steunt. *The only person who is educated is the one who has learned how to learn and change*, aldus Rogers.

In lijn hiermee is de Zelf-determinatietheorie van Ryan en Deci (2002). Zij beargumenteren dat mensen drie basisbehoeften hebben als voorwaarde voor gemotiveerd leren en ontwikkelen:

- **Competentie:** het gevoel hebben dat je in staat bent om een taak uit te voeren, dat je er zelfs goed in bent;
- **Autonomie:** het gevoel dat je controle hebt over het leren, het gevoel dat je er leiding in hebt;
- **Verbondenheid:** het gevoel dat je onderdeel bent van een gemeenschap en dat je verbonden bent met andere mensen.

Binnen het talenonderwijs staat Holec (1981) bekend als de grondlegger van het zelfstandig taalleren. Zijn ideeën vormden de basis voor het Europese Taalportfolio. Volgens Holec ben je een zelfstandig taalleerder wanneer je doelen kan stellen, inhoud, leermaterialen en technieken kan kiezen, voortgang kan bijhouden en het leerproces kan evalueren. In tegenstelling tot Rogers gelooft Holec niet dat deze vaardigheden zijn aangeboren, maar dat zij geleerd dienen te worden (Holec, 1981).

Wanneer je kijkt naar het leerproces van laagopgeleide (taal)leerders, dan zijn autonomie en leervaardigheden niet direct vanzelfsprekend. Hoewel wij geloven dat mensen lerende wezens zijn, met een aangeboren vermogen tot leren en ontwikkelen, leert de praktijk dat laagopgeleide leerders deze competenties niet vanzelf aanwenden voor het taalleerproces. We verwachtten dan ook dat het zinvol zou zijn om mensen te begeleiden bij het ontwikkelen van deze vaardigheden of competenties. Het nader onderzoeken van deze verwachting was het doel van het project.

Autonomie

Als we de autonomie van de leerders willen versterken, zullen we de vraag moeten beantwoorden wat autonomie precies inhoudt en welke competenties nodig zijn om te kunnen spreken van een autonome leerder. Daarom was een van de eerste stappen in het project het ontwikkelen van een beter begrip van het concept ‘autonomie’. Dit heeft geresulteerd in de eerste opbrengst van het project: een competentietabel. De tabel beschrijft vijf competenties van autonoom leren in termen van vaardigheden, kennis en houding.

1. **Leermanagement en verantwoordelijkheid:** de leerder is zich bewust van zijn actieve rol in het leerproces en is in staat om hiermee om te gaan.

2. Probleemherkenning en doelen stellen: de leerder kan problemen in zijn geletterdheid herkennen en verwoorden en is in staat daarbij realistische doelen te stellen.
3. Planning: de leerder kan tussenstappen plannen in het leerproces om het eigen leerdoel te bereiken.
4. Selectie en realisatie: de leerder is in staat leermiddelen en bronnen te vinden en kan een leerstrategie kiezen die past bij het doel dat hij/zij voor zichzelf heeft gesteld.
5. Monitoren en evalueren: de leerder kan zijn/haar eigen leerproces monitoren en evalueren en conclusies trekken voor het verdere leren.

Uiteraard is de weg naar het volledig verwerven van deze competenties voor sommige leerders erg lang. Maar de reis begint bij deze eerste stap. Voor zowel leerders als voor docenten of vrijwilligers die taalondersteuning bieden, is het noodzakelijk om een idee van de richting te hebben om deze stap te kunnen maken.

Ondersteuning voor leerders

De ontwikkeling van autonoom, zelfgestuurd leren, betekent dat de leerder zijn leerproces gaat regisseren. Dat betekent dat de rol van docenten en vrijwilligers die de leerders begeleiden geëvalueerd moet worden. Als de leerders een andere rol dienen aan te nemen, is er ook een verandering nodig in de rol en gedragingen van de docenten. Een niet-sturende manier van begeleiden van een leerproces is coaching.

Whitmore definieert coaching als 'ontsluiten van het potentieel van mensen ten behoeve van maximale prestatie'. Een coach ondersteunt mensen bij het leren, maar geeft geen les.

Van Nieuwerburg (2014) onderscheidt drie componenten van coaching:

- Coaching is een gestuurd gesprek dat plaatsvindt tussen de deelnemers;
- Het richt zich op duurzame veranderingen op het gebied van gedragingen en denkwijzen;
- Het richt zich op leren en ontwikkeling.

Ook ten aanzien van de coach geldt de vraag welke competenties deze nodig heeft voor het coachen van laaggeletterden. Competenties voor professionele coaches zijn uitgebreid omschreven, bijvoorbeeld door de International Coach Federation. Voor ons project wilden we ons zoveel mogelijk beperken tot de kernvaardigheden, zodat potentiële coaches niet zouden worden ontmoedigd door een overweldigende hoeveelheid vereisten. Na grondige discussies hebben we de volgende lijst opgesteld met negen competenties, die als basis dienen voor de aanpak.

1. De coach bouwt een goede relatie op met de leerder. Hij of zij:
 - behandelt de leerder als zelfstandige volwassene, verantwoordelijk voor zijn eigen leren;
 - gaat respectvol om met (cultureel bepaalde) normen, waarden, behoeften en overtuigingen van de leerder.
2. De coach communiceert effectief met leerders met beperkte talige vaardigheden.
3. De coach maakt op flexibele wijze gebruik van het gehele coachproces tijdens de bijeenkomsten:

- doel vaststellen,
 - opties en hulpmiddelen bepalen,
 - actieplan opstellen (en acties laten uitvoeren),
 - monitoren, evalueren en bijstellen.
4. De coach moedigt de leerder aan eigen leerdoelen, strategieën en acties te formuleren en die uit te proberen – en daarbij te leren omgaan met tegenslag en leren van fouten. De coach toont respect voor de keuzes van de leerder en laat zien vertrouwen te hebben in het vermogen van de leerder om eigen doelen, strategieën en acties te ontwikkelen en verfijnen.
 5. De coach stelt vragen die het (zelf)bewustzijn van de leerder vergroten en hem helpen de eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces te nemen. De coach gebruikt hiervoor verschillende typen vragen, afgestemd op het taalniveau en leerhouding. Ook vat de coach regelmatig samen en parafraseert.
 6. De coach ondersteunt de leerder (primair door het stellen van vragen) bij het reflecteren en evalueren van het coach proces.
 7. De coach daagt de leerder (op een ondersteunende en constructieve manier) uit wanneer de leerder dat nodig heeft voor zijn voortgang.
 8. De coach werkt aan het zelfvertrouwen van de leerder en versterkt de persoonlijke overtuiging van de leerder dat hij te allen tijde in staat is de juiste leeracties te plannen en de ondernemen, mede door leersuccessen te (laten) zien en te (laten) benoemen en de leerder te helpen deze successen, hoe klein ook, aan de eigen inspanningen toe te schrijven.
 9. De coach ontlokt de leerder feedback op het handelen van de coach en de coach reflecteert en evalueert zelf de eigen coachvaardigheden en het coachgedrag.

Instrumenten

Naast de competentietabel voor autonoom leren en de korte lijst met coachcompetenties, hebben we een aantal hulpmiddelen en instrumenten geproduceerd voor de coaches en leerders.

Bijvoorbeeld een klein, handzaam portfolio voor het plannen en monitoren van het leerproces, een set kaartjes voor het kiezen van leerdoelen, kaarten om leerders te begeleiden bij het ontwikkelen van leerstrategieën en een handleiding en een training voor coaches.

Pilots

Om meer inzicht te krijgen op de vraag of en hoe de aanpak inderdaad bijdraagt aan de ontwikkeling van autonomie bij laagopgeleide leerders, zijn er pilots uitgevoerd in zowel Nederland, Duitsland als in Engeland. De drie deelnemende landen verschillen sterk in educatieve context. Hierdoor was er veel variatie in de pilots: coaches konden vrijwilligers zijn of professionele docenten. De begeleiding

duurde tussen de 6 en 20 weken. De coaching vond plaats op een één op één situatie of in een groep. Leerders kregen een keer per week coaching, als losstaand aanbod of naast reguliere taallessen.

Tijdens de pilots werden data verzameld van zowel de coaches als van de leerders door middel van interviews, opnames en observaties. Deze data zijn geanalyseerd op indicaties dat:

1. de aanpak zou kunnen leiden tot duurzame geletterdheid;
2. de gereedschappen en instrumenten geschikt zijn voor de ontwikkeling van duurzame geletterdheid.

Tijdens de pilots zijn verschillende manieren verkend om invulling te geven aan de coachende rol van de coach: van puur (niet-sturend) coachend tot (op sommige momenten of structureel) veel directiever.

We hebben de verschillende pilots gebruikt om onze aanpak te exploreren en de cases te bestuderen. Deze vorm van evaluatief onderzoek heeft als voordeel dat het mogelijk is om de aanpak tijdens de pilots verder te ontwikkelen. In het onderzoek waren we feitelijk zowel ons conceptuele raamwerk aan het toetsen (de ontwikkeling van autonome leervaardigheden bevorderen door middel van coaching), als ook de instrumenten die zijn ontwikkeld om dat concept te kunnen toepassen. De aanpassingen die we gedaan hebben aan de instrumenten, de ontwikkelingen die de coaches zelf hebben doorgemaakt en eventuele adviezen aan de coaches door het projectteam, zijn dan ook mogelijk van invloed geweest op het verloop van de pilots.

In Nederland werden er pilots uitgevoerd bij een ROC, een particuliere taalaanbieder en een vrijwilligersorganisatie. In twee pilotorganisaties werd gewerkt in een groep, in één geval een klein groepje van vier leerders en in het andere geval een normale alfa-klas.

Bij de particuliere aanbieder werd een pilot uitgevoerd met een omvang van 20 bijeenkomsten. Er namen vier NT2-leerders deel, die in het reguliere aanbod waren 'uitgeleerd'. De groep werd begeleid door een NT2-docent die voor het project de coachtraining had gevolgd. In de deelnemende pilotgroep op een ROC werd geprobeerd autonomie te versterken door middel van groepswerk. Leerders werden aangemoedigd om met elkaar oplossingen voor problemen en antwoorden op vragen te vinden.

Bij de vrijwilligersorganisatie werd geëxperimenteerd met één-op-één coaching, bij een leerder individueel thuis of naast wekelijkse groepslessen.

Voor een volledig overzicht van de pilots, een beschrijving per pilot en de lering die we uit die pilot trokken, zie de website itta.uva.nl/learnerautonomy/research.

Hi Sandra,

I was talking to Eileen [de leidinggevende van Mary, red]. She told me that Mary has borrowed books to read and is showing great enthusiasm to learn. She said that initially Mary was a bit confused and did not understand the questions (limited

vocabulary/understanding of English), but that changed quickly. Mary has been talking to her colleagues about it and so I have had a request from another staff member for coaching. This is great feedback - well done!

I said I would check with you whether you will have the capacity to take on another student. Please let me know.

<Bijscript: Mail van de HRM manager van de zorginstelling in Londen aan coach Sandra.>

Wat leerden we uit de pilots?

Uit het exploratieve onderzoek hebben we lessen getrokken met betrekking tot de benadering zelf, het coachen en de coaches, de ontwikkeling van de leerders, en met betrekking tot de materialen. Een greep uit de lessen volgt hieronder.

Het basisidee van de aanpak is dat coachen leerders kan helpen vaardigheden te ontwikkelen voor zelfstandig leren en dat die vaardigheden hen helpen hun lees- en schrijfvaardigheden (en andere taal- en geletterdheidssaspecten) te vergroten en te onderhouden. Dit basisidee lijkt te kloppen. De meeste leerders in de pilots lieten inderdaad ontwikkeling zien in zelfstandig leren en gaven dat zelf ook aan. Ook zagen we soms opvallende verbeteringen in de communicatieve vaardigheden van leerders.

Leerders hebben tijd nodig om vertrouwen te krijgen in hun vaardigheden om zelfstandig te leren. Dat betekent dat het coachingsproces meerdere bijeenkomsten vergt, van minimaal 6 tot 20, afhankelijk van de leerder en zijn leerdoel(en).

Ook zagen we dat leerders die een helder leerdoel hebben, het meeste lijken te profiteren van de coaching. Zij waarderen het dat hun eigen leerproject centraal staat in de bijeenkomsten.

De pilots gaven aanknopingspunten voor focus op zelfstandig leren in groepen: zowel groepsgewijs als peer-to-peer coaching lijkt bruikbaar om zelfstandig leren te bewerkstelligen en de afhankelijkheid van de docent te verkleinen.

Aan de kant van de coaches kunnen ook lessen getrokken worden uit de pilots. De voornaamste competentie van de coach is het kunnen ondersteunen van de leerders bij het identificeren van hun leerdoel(en) en vervolgens bij het formuleren van een passend 'leerproject' waarin ze die doelen gaan bereiken. Om het leerproces van de leerder optimaal te ondersteunen is het nodig dat de coaches goed doordrongen zijn van het feit dat zij er zijn om te *coachen* (en niet te instrueren) en dat hun verantwoordelijkheid ligt in het *coachingsproces* (en niet in de vooruitgang van de leerder). Dit kan vooral moeilijk zijn voor coaches die zichzelf primair zien als taaldocenten.

De belangrijkste les die we leerden is dat beginnende coaches eigenlijk net zo goed een leerproces blijken te moeten doormaken voor het ontwikkelen van deze coachingsvaardigheden, als leerders dat moeten om zich te ontwikkelen tot zelfstandige leerders. Coaches hebben een korte maar intensieve training nodig om de coachingsmethodiek te begrijpen en om te oefenen met de aanpak.

Zij hebben vervolgens tijd (en bijvoorbeeld onderlinge intervisie) nodig om zelfvertrouwen als coach te ontwikkelen.

Tijdens het project is veelvuldig gediscussieerd over de vraag of sturing vanuit de coach wenselijk dan wel nodig was of eerder schadelijk blijkt. Het basisprincipe was dat de coach niet-sturend optrad, maar in sommige pilots leek enige of meer sturing zo nu en dan nuttig, vooral bij leerders die baat hadden bij meer strategieën om hun talige leerdoelen na te kunnen streven. In het verlengde daarvan bleef het ook de vraag in hoeverre de coach verstand moet hebben van taalverwerving of dat dat juist in de weg zat bij niet-sturend coachen – voor dat laatste werden ook aanwijzingen gevonden in sommige pilots.

Coaching is een passende methode wanneer een leerder iets wil veranderen in zijn leven of zijn manier van leren. Heldere leerdoelen zijn een voorwaarde voor een succesvol coachproces. Leerders moeten uit vrije wil aan een coachtraject deelnemen. Om hiervoor een weloverwogen beslissing te nemen en om frustratie van leerder en coach te voorkomen, moeten coaches helder communiceren wat de leerder van de coaching en van de coach kan verwachten. Aangezien coaching is gebaseerd op gespreksvoering, is het belangrijk dat de leerder en coach een gemeenschappelijke taal hebben. Zoals uit de pilots bleek is een mondeling A2 niveau in de tweede taal wel het minimum, wanneer de coaching in de tweede taal gebeurt.

Meer weten?

Op de website itta.uva.nl/learnerautonomy is informatie te vinden over leerders autonomie, handvatten voor de aanpak, de gratis te downloaden instrumenten en een beschrijving van het onderzoek en alle pilots erin. De lessen die wij trokken uit de pilots staan er eveneens beschreven, in een uitgebreidere versie dat hierboven is weergegeven.

Referenties

- Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance. Growing human potential and purpose*. London, Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Van Nieuwerburgh, C. (2014). *An introduction to coaching skills. A practical guide*. Los Angeles: Sage.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Holec, H., (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Rogers, C.R.(1969). *Freedom to learn; a view of what education might become*. Columbus, Ohio: C.E.Merrill Pub.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002). An overview of self-determination theory. In: E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.): *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY, University of Rochester Press.
- Taris, T. W. (2000). *A Primer in Longitudinal Research*. London: Sage Publication