

Evaluatie van een audio-visuele cursus Nederlands

J. M. ULIJN

Groep Toegepaste Taalkunde, Technische Hogeschool, Eindhoven

1. Evaluatie van onderwijs in het algemeen

Bij iedere vorm van onderwijs neemt het evalueren of beoordelen van de resultaten een belangrijke plaats in. Evaluatie of beoordeling, of ook zoals het woord letterlijk zegt 'waardebepaling', is het totale proces van meten en beslissen: het op een of andere manier quantificeren van vorderingen, prestaties, kennis of intellectuele vaardigheden (de meting), en het nemen van actie t.a.v. de leerling op basis van de meting (de beslissing) (Meuwese, 1970). Op deze wijze verkregen informatie levert de docent de noodzakelijke feedback over de effecten van de onderwijs-technieken die hij toepast op een bepaalde onderwijspopulatie. T.a.v. de individuele student kan hij op grond van evaluatiegegevens beslissingen nemen in het onderwijsproces: cijferwaarderingen, slagen of zakken. Bovendien kunnen deze gegevens dienen als versterking van de vorderingen van een student. Evaluatie is een integraal deel van het leerproces en daartoe zouden altijd toetsen in een cursus ingebouwd moeten zijn.

Nu gelden onafhankelijk van het type onderwijs en de gekozen evaluatietechniek een aantal spelregels die als fasen zijn te onderscheiden in een evaluatieprocedure:

- definiëren van de belangrijkste onderwijsdoelstellingen. De evaluatiemiddelen dienen deze adequaat te representeren.
- evidentie verkrijgen over de mate waarin deze bereikt zijn.
- zorgvuldig interpreteren van de evidentie.
- de resultaten mededelen aan hen die bij het onderwijs betrokken zijn (docent en studenten), (Parker, 1962, p. 542).

1.1. Evaluatie van vreemde-talenonderwijs in het bijzonder

Bij de evaluatie van vreemde-talenonderwijs spelen niet alleen cognitieve en behaviorale, maar ook attitudinele aspecten een rol. In een recent Amerikaans onderzoek (Mueller, 1970) wordt zelfs de hypothese getoetst dat het leerresultaat meer afhangt van de houding die een leerling t.a.v. het vreemde-taalleren inneemt dan van de toegepaste methodieken.

Tot nog toe is de leerling te weinig als een mondige partner in het onderwijsproces beschouwd. Het klassieke vreemde-talenonderwijs had meer het karakter van éénrichtingsverkeer docent → student, waarbij van interactie en terugkoppeling nauwelijks sprake was. Vooral wanneer men nieuwe onderwijstechnieken gaat hanteren t.a.v. volwassen leerlingen, zoals audio-visuele media en CAI (Computer Assisted Instruction), is het alleszins de moeite waard kennis te nemen van hun oordeel over het effect van deze media en de resultaten die zij ermee boeken in reële taalgebruikssituaties. Ook kan men daarbij diegenen aan het woord laten met wie zij de vreemde taal moeten gebruiken. Een evaluatie-procedure zou dus niet alleen tests moeten bevatten om cognitieve en behaviorale factoren te meten maar ook enquêtes om de attitudinele factoren in rekening te brengen. Evaluatie van een vreemde-taal cursus zou de volgende punten moeten verifiëren:

- wat de studenten weten en kunnen demonstreren in spreken, luisteren, lezen en schrijven van de vreemde taal (vast te stellen via vorderingentests).
- gewenste verandering in het studentengedrag,

- zoals het gebruik van de taal buiten de cursus, schrijven van brieven in de vreemde taal, het beluisteren van de vreemde taal op radio en t.v., het lezen van kranten in de vreemde taal en interesse in land en volk (vast te stellen via een enquête, eventueel vóór en na de cursus, of observaties).
- kwaliteit van het werk in onafhankelijke studie studie verricht met een minimum aan supervisie van de docent (vast te stellen via een enquête)

1.2. *Overzicht van bestaande evaluatietechnieken*

Uit het voorgaande blijkt reeds dat evalueren meer is dan testen en dat niet alles getest kan worden. Men verstaat er ook observaties onder van het gedrag van een student, het laten schrijven van opstellen, het houden van enquêtes vóór en na de cursus. Evaluatie kan voorts betrekking hebben op één vreemde-taalcursus, staat dan in strikte relatie tot de doelstellingen van die cursus en diagnosticeert waar de sterke en waar de zwakke plekken van de student liggen en waar remedial werk nodig is. Waar de cursus tekort schiet, kan deze verbeterd worden, in functie van de populatie waarvoor hij gebruikt is. Bovendien vormt evaluatie op deze wijze een goed uitgangspunt voor het inrichten van vervolgcursussen. De evaluatietests vormen dan een vast bestanddeel van het cursuspakket. Een goed voorbeeld hiervan geeft het evaluatieschema van de audio-visuele cursus Frans Voix et Images de Frande deel I⁷ (zie figuur 1).

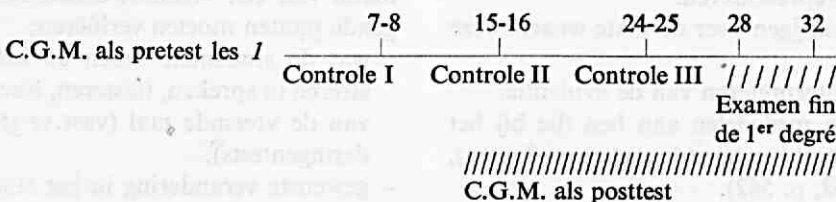
- De evaluatie vindt nu als volgt plaats:
- pretest en posttest toedienen gebaseerd op het onderwijs dat de student tevoren heeft gehad (CGM 62).

- vergelijking van de scores op pre- en posttest geven de vorderingen aan.
- wanneer men de pretestscore vergelijkt met de maximale posttestscore, berekent men de grootste vordering die mogelijk was geweest.
- de verhouding tussen beide voorgaande cijfers geeft een objectieve maat van onderwijs-efficiëntie van het lesprogramma.
- het verloop van de vorderingen tijdens de cursus kan men vaststellen door vergelijkingen van controles I, II en III en het examen de fin du 1^{er} degré.

Vervolgens is er een vorm van comparatieve evaluatie bekend. Hierbij worden twee vreemde-taalmethodes vergeleken op bepaalde deelpunten die aan iedere strategie ten grondslag liggen. Het gaat dan om bepaalde uitspraken als: methode A is superieur boven methode B op punt X. Er is dan altijd sprake van een experimenteergroep en een controlegroep. Voorbeelden van deze evaluatietechniek zijn: Sherer en Wertheimer (1965), en Meijer (1967).

Tests meten cognitieve aspecten van het vreemde-taalleren, enquêtes attitudele. Als zodanig vullen beide technieken elkaar aan. Er is reeds opgemerkt dat het verkrijgen van een collectief oordeel vóór en na het toepassen van een nieuwe onderwijsmethode op een bepaalde populatie waardevolle informatie kan verschaffen voor de evaluatie daarvan. Zo houdt R. C. Turner (1968) een uitvoerige enquête onder studenten van het Dartmouth college die in 1967-68 een computerprogramma Spaans volgden: CARLOS (Computed Assisted Review Lessons on Syntax). Andere voorbeelden daarvan zijn een enquête gehouden n.a.v. 3 cursussen Russisch voor wetenschapsmensen in Engeland (Hanson, 1962) en een enquête gehouden onder deelnemers aan een Franse

Figuur 1: *Evaluatieschema van de cursus VIF I*



televisiecursus in Nederland (Van Eerde en Van Gent, 1969). Ook de 'Bewertungsfragebogen' van Watts (1965) is een goed voorbeeld.

2. Het onderzoek

2.1. Vraagstelling

57 Filippijnse verpleegsters volgden een audio-visuele cursus Nederlands van 4 weken aan de Technische Hogeschool te Eindhoven. Twee maanden na de cursus werd een schriftelijke enquête gehouden om de resultaten te evalueren. Getracht werd gegevens te verzamelen op de volgende punten:

- in welke mate worden de resultaten van de cursus op verpleegsituaties toegepast?
- welke behoefte is er aan lezen en schrijven in de werkkring met het oog op de doelstellingen van een vervolgcursus?
- hoe hebben de verpleegsters Nederlands gestudeerd buiten de cursustijden?
- wat is hun mening over de audio-visuele methode?

Op deze wijze zouden we wellicht de waarde kunnen bepalen van een audio-visuele methode voor het leren van Nederlands aan een bepaalde populatie buitenlanders.

2.2. Onderwijspopulatie

De 57 verpleegsters hadden een gemiddelde leeftijd van 24 jaar en zouden voor 3 jaar werkzaam zijn in het Eindhovense Binnenziekenhuis. Hun taalkundige achtergrond was heterogeen¹. Hun taalkundige achtergrond was heterogeen¹. Op de Filippijnen zijn Engels en Tagalog of Filipino de officiële landstalen, waarbij wordt opgemerkt dat alle verpleegsters (op 2 na) Tagalog als hun moedertaal beschouwen, terwijl Engels als eerste vreemde taal op school geleerd wordt. Allen beheersen het Engels en twee kennen nog Spaans. De volgende dialecten worden nog als moedertaal opgegeven:

Ilocano (8), Hiligaynon (4), Pampango (3), Visayan (3), Ilongo (2), Bicol (1), Pangabinan (1).

2.2.1. Niveau

Allen waren volledig beginner in het Nederlands en hadden na de middelbare school een verpleegstersopleiding gevolgd.

2.3. Doelstelling

Verstaan en zich verstaanbaar kunnen maken in de dagelijkse omgang in eenvoudig ABN, speciaal m.b.t. de werksituatie. Tevens aanleren van nauwkeurige uitspraak en intonatie.

2.4. Methode van onderwijs en indeling in groepen

Gekozen werd voor de audio-visuele cursus Nederlands van de Vriendt-Wambach, opgezet volgens de structuur-globale methode Zagreb-St. Cloud². De cursus is als eerste gebaseerd op frequentie-onderzoek naar spontaan gesproken Nederlands³ en beoogt dezelfde leerdoelen als de door ons gestelde. De moedertaal is niet relevant. Elke cursiste werd op aanleg getest volgens de M.L.A.T. methode⁴, de resultaten van deze test werden voor elke verpleegster verwerkt tot een totaalscore. Aan de hand van deze totaalscores werden groepjes van cursistes met ongeveer dezelfde resultaten samengesteld. In volgorde van de totaalscorelijst (van min. 30 naar max. 99) werd iedere verpleegster toegewezen aan cursusgroep 1, 4, 3 of 2. Op deze wijze zijn vier groepen gevormd, waarvan redelijkerwijs gegarandeerd is, dat de taalaanleg homogeen is verdeeld over de deelnemers⁵ (zie figuur 2).

Elke groep bevatte dus evenveel 'goede' als 'slechte' studenten en kreeg dezelfde leerstof toegediend door een vaste eigen docente⁶. De cursus duurde 4 weken lang, 4 uur per dag, 20 uur per week, in totaal \pm 80 uur. De docenten waren voldoende voorbereid op het lesgeven met een audio-visuele methode. Normaal zijn voor het eerste deel van de methode 150 lessen nodig, d.w.z. 6 à 7 uur per boekles. Hier werd aan ieder boekles slechts 4 uur besteed. De leerstof was als volgt samengesteld:

Deel 1: les 1 t/m 10, m.u.v. 'grammatica in

Figuur 2: Groepenindeling volgens de MLAT-toets.

Aantal verpleegsters: 57

Aantal cursistes per groep: 14-15

Aantal groepen: 4

Deelneemster nr.	Groep 1 Groep 2 Groep 3 Groep 4			
	totaal-scores (MLAT)			
1	30	36	35	33
2	36	37	37	37
3	41	45	45	42
4	46	47	47	46
5	48	49	49	48
6	50	52	51	51
7	53	55	54	54
8	58	60	59	59
9	60	62	62	61
10	63	65	65	64
11	66	70	70	68
12	71	75	73	72
13	75	77	76	76
14	82	98	91	82
15	99
gemiddelde score/groep	58,5	59,1	58,1	56,6

beeld'; les 11 t/m 16, alleen de eerste dialoog;

Deel 2: les 19 t/m 28, gedeelten w.o. verleden tijd en participia.

Om de cursisten ook buiten de cursus enigszins te begeleiden, werd aan 17 leerlingverpleegsters gevraagd als mentrices op te treden, met het verzoek uitsluitend Nederlands met hen te spreken, hun op spreekfouten te wijzen en deze te noteren i.v.m. de latere enquête.

2.5. Gekozen evaluatietechniek en onderzoeks-procedure

Bij gebrek aan geschikte tests bij de methode de Vriendt-Wambach moesten we van deze evaluatievorm afzien. Gekozen is voor evaluatie van attitudele aspecten d.m.v. een schriftelijke enquête onder de cursisten, hun Nederlandse collega's, stafpersoneel en patiënten van het ziekenhuis waar ze werkzaam waren. Het ging hier om een explorierend onderzoek en niet om

de toetsing van een bepaalde hypothese. Op deze wijze hoopten we een antwoord op de reeds eerder geformuleerde vraagstelling te vinden. De cursisten zouden de verworven taalvaardigheid in een tweetal typen gespreksituaties moeten toepassen:

ten eerste, tussen Filippijnse verpleegster en Nederlands lid van het ziekenhuispersoneel (collega, arts, hoofd of subhoofd van de afdeling);

en ten tweede tussen Filippijnse verpleegster en patiënt.

Bij de opzet van de evaluatieënquête konden daarom een drietal populaties onderscheiden worden: Filipina's, Nederlands ziekenhuispersoneel en patiënten. Niet alle enquêtevragen zijn aan iedereen gesteld. Meningeën zijn slechts gevraagd op die punten waarop men mocht veronderstellen dat de betreffende populatie voldoende geïnformeerd was om een bevoegd antwoord te geven (zie figuur 3).

De vragen aan de Filipina's werden in het Engels gesteld. Bij 22 vragen is gebruik gemaakt

Figuur 3. Verdeling van de enquêtevragen over de populaties

Hoofd vragen	Filipina's	Nederlands personeel	Patiënten
1. Toepassingen van de cursusresultaten op verpleegsituaties	X	X	X
2. Behoeft aan lezen en schrijven in verpleegsituaties	X	X	
3. Studiemethodiek buiten de audio-visuele cursus	X		
4. Mening over de audio-visuele cursus	X		
Totaal aantal subvragen	29	18	6

van een normale 5-punts-intervalschaal. De overige antwoordmogelijkheden waren ja/nee/geen mening of open.

Twee maanden na de cursus werden 184 enquêteformulieren toegezonden aan 56 patiënten, die alle verzorgd werden door Filipina's; aan 69 personeelsleden, w.o. alle 17 mentrices, alle 36 hoofden en subhoofden van afdelingen waar Filipina's werkzaam waren en 10 artsen die veel contact met hen hadden; tot slot aan de 57 meisjes zelf.

Van alle betrokken afdelingen namen 4 patiënten deel m.u.v. de kinderafdelingen. De leiding bepaalde welke patiënten, gezien hun gezondheidstoestand het best tot oordelen in staat waren. Van de 184 verzonden formulieren werden 147 terugontvangen, een response van 80%. De Filipina's hebben gemiddeld beter geantwoord dan het Nederlandse ziekenhuispersoneel. Van de 10 artsen hebben slechts twee geantwoord.

De nadelen van iedere schriftelijke enquête kleven ook aan deze. Controle op de antwoordcondities was onmogelijk, behalve enigszins in het geval van de patiënten. In hoeverre zijn de antwoorden de weerslag van een grondige observatie en in welke mate is er sprake van een oppervlakkig oordeel? Hoewel slechts aan diegenen een mening is gevraagd die krachtens hun positie binnen het ziekenhuis veel met de Filipina's te maken hebben gehad, kunnen deze contacten in frequentie nog erg variëren. Zijn de vragen alleen beantwoord of samen met anderen? Sommige patiënten en personeelsleden zenden gezamenlijk een antwoordformulier in! In hoeverre kan men spreken van een representatieve steekproef bij de patiënten? De mogelijkheid tot selectie van respondenten was hier erg beperkt. Met betrekking tot de beide andere populaties kon men bij alle betrokkenen een mening vragen. De absentie tijdens de cursus was nihil, zodat ook daardoor de antwoorden niet beïnvloed zijn. Het een en ander zegt wel iets over de motivatie van de cursisten. Sommige respondenten vermelden met name dat ze goede communicatie in een ziekenhuis van groot belang achten. De ondervraagde personen waren daarom

niet alleen belangstellende maar ook belanghebbende bij de in de enquête aan de orde gestelde materie. In hoeverre de 20% niet-antwoorders afwijken van de overige 80% is niet bekend. Een response van 80% mag overigens hoog genoemd worden.

Zijn de vragen, met name die waarin om taalkundige informatie gevraagd wordt wel goed begrepen? Ook daarover bestaat geen zekerheid, omdat het houden van een proefenquête niet mogelijk was. Enkele minder gunstige experimentele condities nopen ertoe de uiterste voorzichtigheid te betrachten bij het trekken van conclusies.

3. Resultaten

3.1. Statistische verwerking

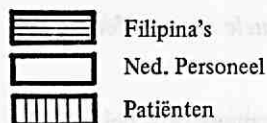
In figuur 4 worden per groep van vragen de gemiddelde resultaten van 3, 2 of 1 populatie weergegeven van de antwoorden op de 5-punts-schaalvragen. Van de overige vragen zijn frequentieverdelingen berekend die in % zullen worden gerapporteerd. Om interessante 'extreme' meningen niet verloren te laten gaan is op de schaaltesvragen de mate van spreiding bepaald door berekening van standaarddeviaties. Deze bedragen min. 0 en max. 3.

$$0 - / 1 - 2 / - 3$$

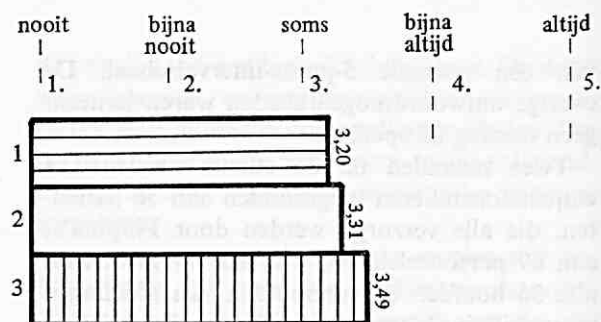
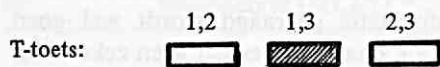
unaniem zeer gespreide mening
Minder dan 1 is geïnterpreteerd als geringe spreiding (het oordeel was unaniem), meer dan 2 als zeer gespreide mening.

Verder is gebruik gemaakt van de z.g. T-toets. Deze toets geeft aan, of er gesproken kan worden van een significant verschil tussen de antwoorden van twee groepen op een bepaalde vraag, d.w.z. of er een aantoonbaar meningsverschil bestaat tussen de twee groepen over het gevraagde. De mate van verschil tussen de antwoorden van twee groepen is een statistische grootte, welke op zich voldoende informatie levert om een uitspraak met een bepaalde zekerheid (hier 95%) te doen. Het hier gebruikte criterium voor de tweezijdige overschrijdingskans is: $P(t) = 0,05$.

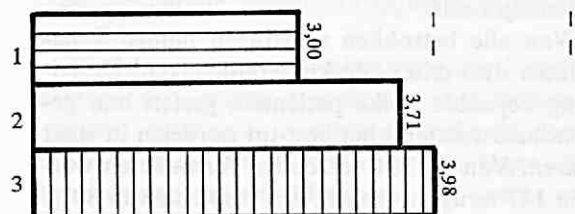
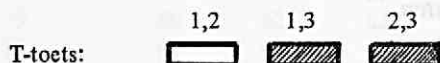
Figuur 4: Toepassingen van de resultaten van de cursus op verpleegsituaties.



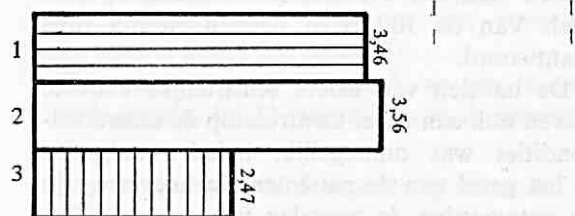
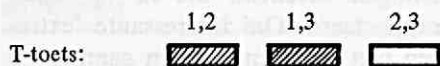
a. Verstaansvaardigheid



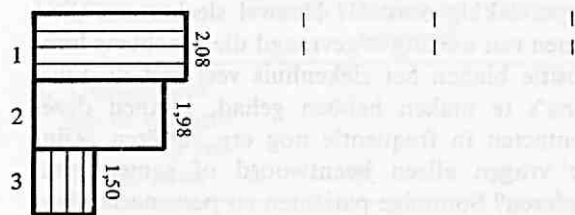
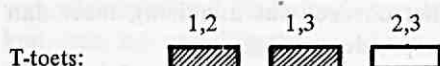
b. Spreekvaardigheid



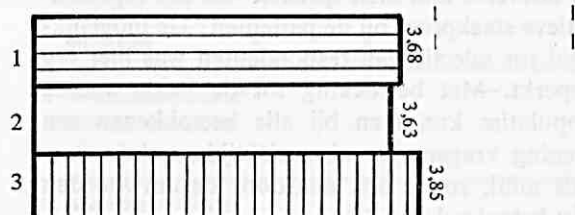
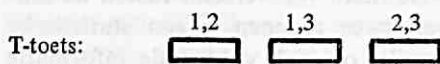
c. Gebruik van het Engels



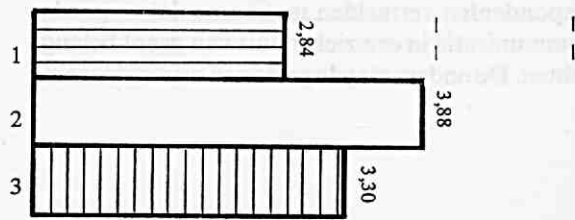
d. Misverstanden door taalbarrière



e. Verbetering sinds cursus 1 mei-1 juli

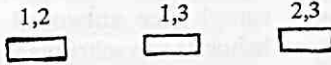



f. Groot verschil tussen de zusters in taalbeheersing




Toelichting figuur 4

De T-toets staat onder elke vraag, en wel op de volgende wijze:



 ^{1,2} betekent: er is verschil van mening over vraag x tussen groep 1 en 2,

 ^{1,2} betekent: er is geen uitspraak met voldoende zekerheid over een eventueel meningsverschil te doen; dit wil dus niet zeggen dat er in werkelijkheid *geen* verschil bestaat.

3.2. Toepassing van de cursusresultaten op verpleegsituaties

Hoe passen de Filipina's hun kennis toe in gespreksituaties binnen het ziekenhuis (zie figuur 4)?

Daar is weinig verschil van mening over. Zij begrijpen af en toe het Nederlands waarin ze worden toegesproken. Patiënten en personeel vinden, vreemd genoeg, dat hun spreekvaardigheid groter is dan hun verstaansvaardigheid. Normaler is de mening van de meisjes zelf. De passieve kennis van een taal (verstaan en lezen) is altijd groter dan de actieve (spreken en schrijven). Er wordt nog vrij veel Engels gesproken om taalproblemen op te lossen, tegenover de patiënten echter aanmerkelijk minder dan tegenover het personeel. Patiënten zullen over het algemeen minder Engels spreken dan het personeel. In de twee maanden die sinds de cursus zijn verlopen, zijn de Filipina's het Nederlands veel beter gaan begrijpen en spreken. 38% van de patiënten heeft hier geen mening over, waarschijnlijk omdat deze groep te kort door een Filippijnse verpleegster verzorgd is geweest. Zij constateren ook veel minder verschil in taalbeheersing tussen de verpleegsters, terwijl dat toch in grote mate aanwezig is. De taalbarrière is evenwel nooit zo groot dat daardoor ernstige misverstanden optreden in de communicatie. De patiënten zijn over het algemeen positiever

over de resultaten dan het personeel en de meisjes zelf.

3.2.1. Vergelijking met ander evaluatieonderzoek

Bouton (1969) stelde aan 1000 buitenlandse cursisten van de Ecole Pratique de l'Alliance Française te Parijs in een enquête de volgende vraag: 'Vous écoutez du français. Comprenes-vous les Français qui vous parlent à un rythme normal d'élocution?' De enquête vond plaats na een cursus Frans van 5 maanden, 20 uur per week. De 57 Filipina's kregen na een cursus Nederlands van 1 maand, eveneens 20 uur per week, deze vraag voorgelegd: 'Do you understand the Dutch people when they are speaking Dutch to you in your work?' De vooropleiding en leeftijd van beide groepen was nagenoeg gelijk. Beide groepen beginners leerden de vreemde taal

Figuur 5 Verstaansvaardigheid na 5 maanden Frans en na 1 maand Nederlands

1000 cursisten van diverse nationaliteiten	50 cursisten van Filippijnse nationaliteit
1. Pas du tout 0,3%	1. Absolutely not 2%
2. Avec difficulté 10,9%	2. Almost not —
	3. So-so 76%
3. Facilement 55,6%	4. Much 20%
4. Très facilement 33,2%	5. Very much 2%

in het land waar deze gesproken wordt. Belangrijke verschillen zijn de gebruikte methode (audio-linguaal versus audio-visueel) en de cursusduur. In figuur 5 worden de resultaten vergeleken.

Verstaansvaardigheid in een vreemde taal neemt blijkbaar aanzienlijk toe met de cursusduur: 22% van de cursisten verstaan veel tot zeer veel na één maand, na 5 maanden verstaat 88,8% de vreemde taal gemakkelijk tot zeer gemakkelijk.

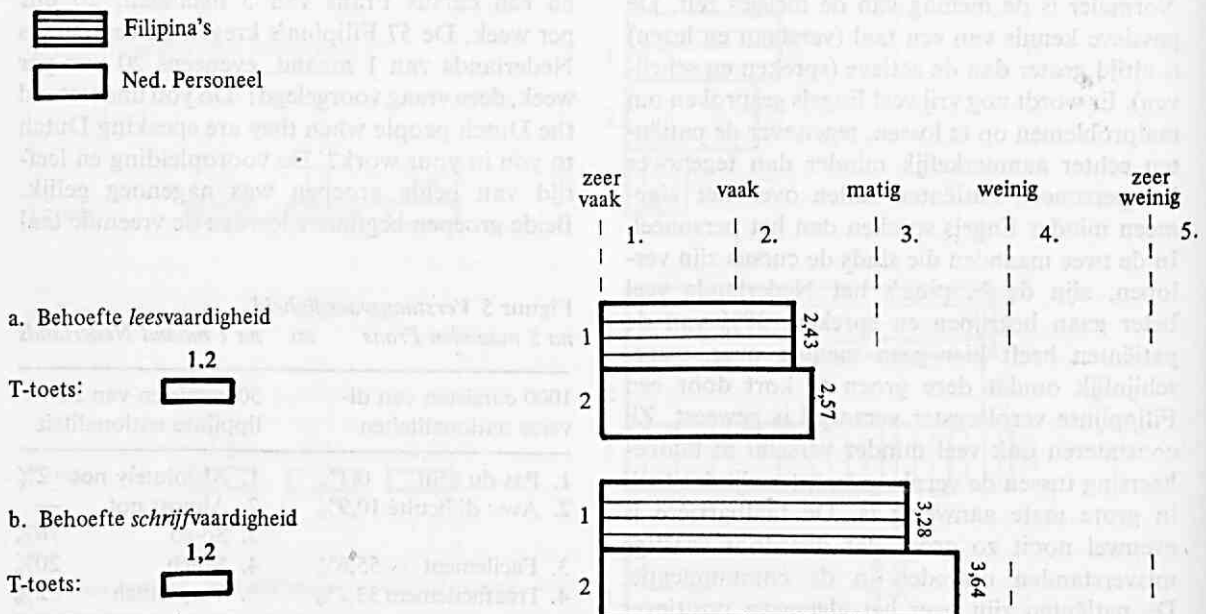
3.3. Behoeftte aan lezen en schrijven van Nederlands in verpleegsituaties

Aangezien de cursus alleen mondelinge vaardigheid beoogde bij te brengen, was het van belang te weten in hoeverre in een vervolgcursus aandacht zou moeten worden besteed aan de schrijftaal (zie figuur 6).

Lezen blijkt erg belangrijk te zijn voor de buitenlandse verpleegsters, veel belangrijker dan schrijven, hoewel niemand eraan ontkomt t.b.v.

zijn werk te moeten schrijven. T.a.v. dit punt is er weinig verschil van mening tussen 'werkgevers', als men de Nederlandse collega's daar ook toe rekent, en 'werknemers', de Filipina's. Opvallend is wel dat 20% van het ziekenhuispersoneel geen antwoord geeft op de vraag naar behoefte aan schrijfvaardigheid. De Filipina's weten ook niet goed wat in deze van hen verwacht wordt, getuige hun uiteenlopende meningen. Leesvaardigheid Nederlands wordt vooral gevraagd voor nachtrappen (90%), benamingen van verpleegartikelen en instrumenten, en aanduidingen op deuren in het ziekenhuis. Veel minder van belang zijn brieven. Met name de als mentrices optredende leerlingverpleegsters nemen nog de moeite het verdere leesmateriaal nader te specificeren: werkopdrachten, bloed- en urineuitslagen, medicijnstrookjes, daglijsten (werkboek), proeven, vochtbalans. 40% van het personeel en de Filipina's acht schrijfvaardigheid voor rapporten gewenst. Niet onbelangrijk zijn het schrijven van verpleegartikelen en het schrijf-

Figuur 6: Behoeftte aan lezen en schrijven in verpleegsituaties met het oog op vervolgcursus.



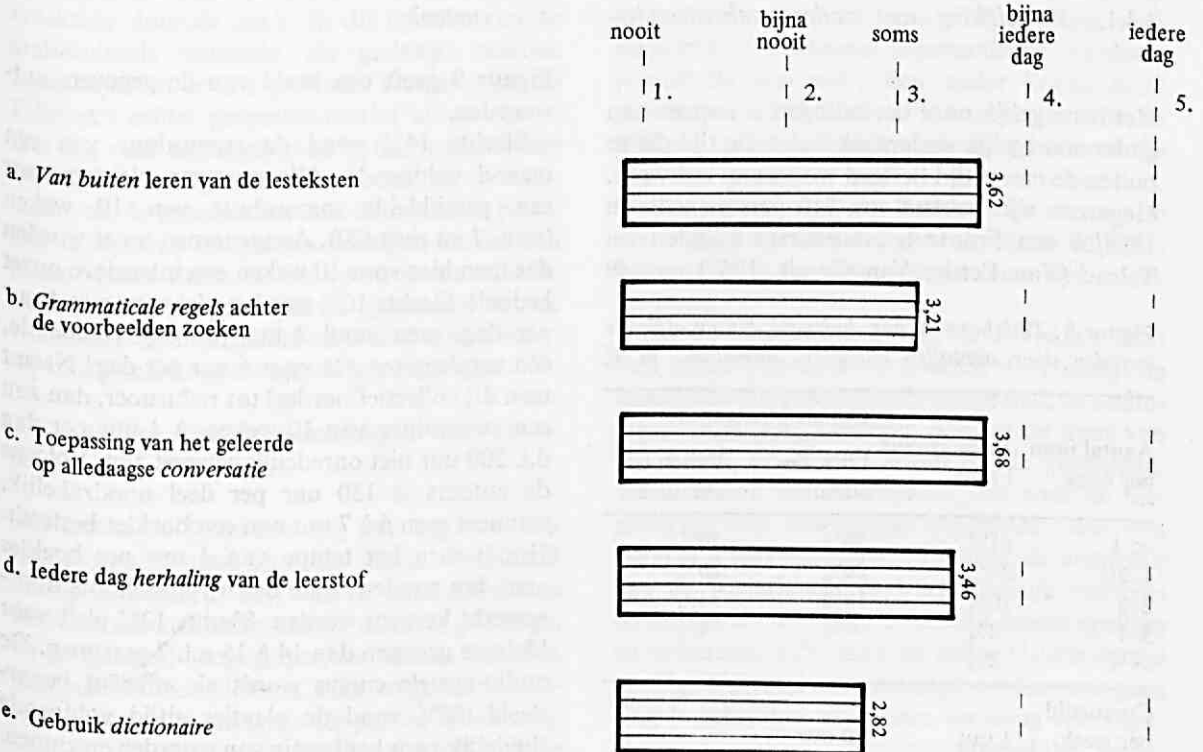
telijk weergeven van telefonische boodschappen (combinatie luister- en schrijfvaardigheid). Daarnaast wordt de meisjes soms gevraagd avondoverdrachten, medicijnstrookjes en 'diverse bonnen' te schrijven, temperatuur- en daglijsten, vochtbalans en intensive coronary-carelijsten bij te houden en proeven te noteren. Een Filipina heeft schrijfvaardigheid nodig voor: 'observations and nursing care given to patients'. Voor deze schrijfvaardigheid zal echter niet altijd kennis van het Nederlands noodzakelijk zijn.

3.4. Hoe studeerde men Nederlands buiten de audio-visuele cursus?

In figuur 7 worden de antwoorden op deze vraag weergegeven.

Bijna iedere dag leerden de Filipina's lesteksten van buiten. Grammaticale regels achter de voorbeelden zoeken was minder in trek. Men gaf er de voorkeur aan de taal als automatisme te leren. Vreemd is daarom dat zovelen later uitdrukkelijk om meer grammaticale uitleg vragen. De Nederlandse omgeving bevorderde het waarschijnlijk dat zij bijna steeds het geleerde probeerden toe te passen in alledaagse conversatie. Ondanks het feit dat huiswerk voor een audio-visuele cursus niet wordt gevraagd, studeerde 48% van de meisjes vrij regelmatig in eigen tijd t.b.v. de cursus, gemiddeld bijna één uur (min. 2 uur, max. zelfs 4 uur). Ook buiten de directe stof van de cursus werd nog getracht Nederlands te leren. 94% besteedde daar gemiddeld drie kwartier aan, zij het niet iedere dag. Waarschijnlijk

Figuur 7: Studiemethodiek buiten audio-visuele cursus.



lijk hebben de verpleegsters de tijd buiten de cursus besteed aan de voorbereiding van de les en de studie van het Nederlands op andere wijze niet voldoende uit elkaar gehouden, of met de periode na de cursus verward. Het is onmogelijk dat iemand buiten de 4 uur van de cursus en 2 uur verpleeginstructie per dag nog 4 uur t.b.v. de cursus en 2 uur op andere wijze Nederlands studeert, ook al gebeurt dat maar af en toe. Resumerend kan worden gezegd dat de meeste meisjes ruim één uur per dag buiten de cursus aan de studie van het Nederlands hebben besteed.

Welke andere middelen werden dan nog bij de eigen studie gebruikt? 52% trachtte Nederlands te leren door naar de televisie te kijken, 32% probeerde Nederlandse kranten te lezen, en nog 24% bestudeerde een Nederlandse grammatica, 4% luisterde naar de radio. Iedereen gebruikte bijna dagelijks een dictionaire. Waarschijnlijk hebben deze gegevens vooral ook betrekking op de twee maanden die tussen de cursus en de opiniepeiling liggen.

3.4.1. *Vergelijking met ander evaluatieonderzoek*

Het is mogelijk onze bevindingen te toetsen aan ander soortgelijk onderzoek m.b.t. de tijd die er buiten de cursustijd besteed wordt aan huiswerk. Gegevens zijn bekend van 710 personen die in 1968/69 een Franse televisiecursus volgden via Teleac (Van Eerde, Van Gendt, 1969) en 149

Figuur 8: *Tijd besteed aan huiswerk buiten officiële lestijden door aantallen cursisten, uitgedrukt in %*

Aantal uren per week	Teleaccursus Frans	Cursus Nederlands	
		t.b.v. de cursus	buiten de cursusstof
< 1	61%	58%	36%
1-2	24%	20%	26%
2-3	10%	18%	34%
3-4	2%	4%	4%
> 4	2%	—	—

Cursustijd per week	½ uur	20 uur

Amerikaanse eerstejaarsstudenten van de Kentucky University die een geprogrammeerde zelfstudie cursus Frans voor beginners volgden (Mueller, 1970). In figuur 8 worden de resultaten vergeleken.

Laten we de tijd buiten de cursusstof om buiten beschouwing, dan komt het aantal huiswerkuren voor Frans en Nederlands nagenoeg met elkaar overeen. Meer dan de helft besteedt echter minder dan één uur en vaak niets aan huiswerk. Behalve de 20 cursussen besteedt één derde van de Filipina's twee tot drie uur tijd aan andere dan cursusstof.

Ten behoeve van de zelfstudie Frans besteedde 56% van de Amerikaanse studenten buiten 4 wekelijkse lesperiodes 1 uur per dag aan huiswerk (talenpracticumtijd inbegrepen). Dat komt nagenoeg overeen met de eerder getrokken conclusie dat de meeste Filipina's ruim één uur per dag buiten de cursus aan de studie van het Nederlands hebben besteed.

3.5. *Hoe oordeelt men over de audio-visuele cursus?*

Figuur 9 geeft een beeld van de gegeven antwoorden.

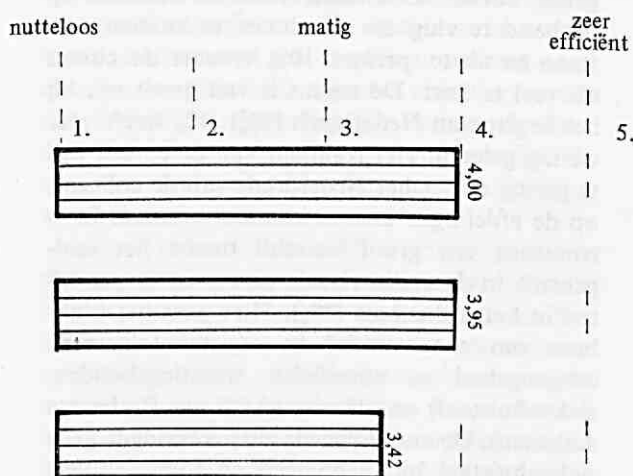
Slechts 14% vond de cursusduur van een maand voldoende. Alle overigen pleitten voor een gemiddelde cursusduur van 10 weken (min. 7 en max. 20). Aangenomen moet worden dat men hier voor 10 weken een intensieve opzet bedoelt. Slechts 10% was het niet eens met 4 uur per dag, men vond 2 uur per dag voldoende, één verpleegster was voor 6 uur per dag! Neemt men dit collectief oordeel tot richtsnoer, dan zou een cursusduur van 10 weken, à 4 uur per dag d.i. 200 uur niet onredelijk geweest zijn. Volgens de auteurs is 150 uur per deel noodzakelijk, wanneer men 6 à 7 uur aan een boekles besteedt. Houdt men het tempo van 4 uur per boekles aan, dan zouden beide delen ruimschoots doorgewerkt kunnen worden. Slechts 12% pleit voor kleinere groepen dan 14 à 15 n.l. 7 personen. De audio-visuele cursus wordt als efficiënt beoordeeld. 68% vond de plaatjes altijd voldoende duidelijk voor het begrip van woorden en zinnen.

Figuur 9: Mening over de audio-visuele cursus.

a. Mening over de audio-visuele cursus

b. Dia's en plaatjes in boek voldoende duidelijk voor begrip?

c. Relevantie van gespreksituaties in cursus voor alledaagse conversatie



Matig duidelijk waren: les 3 nr. 12, 13, p. 17; les 8 nr. 9-17, p. 36 en 37; les 9 nr. 22, p. 72 en les 12 nr. 17, p. 53 van het leerlingboek. Over het algemeen begreep men echter voldoende de betekenis door de dia's. In dit opzicht kan de audio-visuele methode als geslaagd worden beschouwd voor dit publiek. Helaas zijn de Filipina's echter gespreksituaties uit de cursus niet erg vaak tegengekomen in hun contact met Nederlanders. Bijna iedereen wenst meer explicatie van de grammatica dan de methode bood. Dit is één van de grote verschillen tussen een audio-visuele methode die op structuralistische, behavioristische principes is gebaseerd en de traditionele grammaticaal-vertaalmethode, waar bij uitleg van de grammatica centraal staat.

3.6. Andere kritische opmerkingen van respondenten

Tot slot is de Filipina's nog gevraagd om kritische opmerkingen t.a.v. de cursus. 78% heeft hierop gereageerd. 18% van de personeelsleden heeft, zij het niet uitdrukkelijk daarom gevraagd, de gelegenheid aangegrepen met enkele woorden hun oordeel toe te lichten. Hier volgt een bloemlezing uit deze meningen. 'Ze passen zich aardig aan, de taal blijft vooral in het contact met de

patiënten een groot struikelblok'. Een afdelingshoofd formuleert het aldus: 'Mijn mening, als deze belangrijk is, is dat er nog veel aan de taal van deze zusters moet worden gedaan, zeker op de intensive coronary care-afdeling, waar alles afhangt van vlekkeloze communicatie, zowel in woord als geschrift'. Een ander hoofd heeft positieve berichten over het gebruik van de telefoon, twee vinden dat met name het inschrijven van patiënten veel te wensen over laat. Iemand meent dat de Nederlandse zusters te veel Engels spreken en haar Filippijnse collega's haast geen kans geven zich in onze taal te bekwamen.

Nu de opmerkingen van de Filipina's zelf: Een aantal punten komen steeds weer terug: de moeilijkheden van de Nederlandse taal, de audio-visuele methode, de organisatie en de duur van de cursus, de inhoud ervan en de resultaten. Velen nemen dit als uitgangspunt voor de formulering van een aantal suggesties t.a.v. een eventuele vervolgcursus. 16% acht de uitspraak van de Nederlandse taal erg moeilijk vanwege de intonatie en het grote verschil tussen spelling en uitspraak. 12% vond de audio-visuele cursus prettig, 4% vond hem moeilijk omdat men geen Engels gebruikte, zelfs geen vertaling van werkwoorden, voegwoorden en bijvoeglijke naam-

woorden, maar slechts één verpleegster wenst uitdrukkelijk vertaling in het Engels in een volgende cursus. Een ander vond de stemmen op de band te vlug om de zinnen te kunnen verstaan en uit te spreken. 10% ervaart de cursus als veel te kort. De cursus is van groot nut bij het begrip van Nederlands (8%). 4% heeft zeer weinig geleerd. Het resultaat van de cursus was te gering om er het Nederlands van de collega's op de afdelingen mee te kunnen verstaan. Er is trouwens een groot verschil tussen het taalgebruik in de audio-visuele cursus en de patiënten in het ziekenhuis (8%). Hier gaat het blijkbaar om een verschil in register (algemeen omgangstaal vs specifieke, situatiegebonden, ziekenhuistaal) en niveau (ABN vs Brabantse dialecten). De audio-visuele cursus beoogde geen ziekenhuistaal bij te brengen en sommige verpleegsters leerden meer van patiënten en collega's tijdens het werk (6%) dan van de cursus. Een vervolgcursus zal dus meer van alledaagse conversatie in het ziekenhuis moeten uitgaan, hetgeen bevestigd wordt door 6%. T.a.v. de inhoud van deze follow-up pleit men verder voor meer uitleg van de grammatica (40%), de volgende grammaticale problemen worden concreet genoemd: meervoud, voornaamwoorden, voegwoorden, werkwoorden, vervoegingen en tijden (16%), theorie van de zinsconstructies (30%): o.a. de woordvolgorde en de vraagvorm; veel patiënten begrijpen hun vragen niet. 4% vraagt om de uitspraak van het alfabet (het klassieke begin van iedere traditionele methode). Ook wil men de betekenis van de woorden leren kennen en beter het juiste woord leren kiezen. Wat men in de praktijk en met zelfstudie leert, wordt onvoldoende gevonden, naast meer uitleg wil men de taal in de professionele context van de verpleegster geplaatst zien. Wat de organisatie van de cursus betreft, zijn er ook enkele behartigenswaardige opmerkingen. Enkelen zijn beslist ontevreden over de combinatie werken en serieus Nederlands studeren tegelijk. De meisjes zijn te moe en dit benadeelt ernstig hun concentratievermogen. Eén Filipina doet dan ook het voorstel de ene week te werken en de andere week een intensieve cursus Nederlands te

volgen. Het aantal uren van een follow-up zou 2 maal per week kunnen zijn (6%) of 1 maal (2%), bij voorkeur in het late deel van de namiddag of het vroege deel van de avond, omdat men zich dan beter vrij kan maken van het werk.

Tenslotte twee meningen van verpleegsters die het voorgaande goed samenvatten: Met betrekking tot de organisatie van de vervolgcursus: 'It's better for us to have a class again, because it is very difficult for us to work here in a dutch hospital in a completely dutch environment and to ignore the language. If possible, I like to study for two days a week, without working at the same time. Don't think that I don't like to work, no! It's only because if we are very tired, we can't concentrate on the difficult dutch language and learn the lessons by heart.'

'The audio-visual method is good for everyday conversation, but difficult to apply in the hospital. Conversation is different inside the hospital. So I want to learn how to construct sentences, I understand now a little bit the Dutch language, but I don't know how to make correct sentences, I want to learn how Dutch grammar is. I want the grammatical method, 2 hours is enough for me twice or thrice a week.'

4. Discussie

Welke waarde moet men nu toekennen aan de informatie die in deze meningen besloten ligt? Dit hangt samen met de vraag in hoeverre de vragen zijn begrepen en hoe serieus ze zijn beantwoord. In dit verband is het goed te wijzen op het *leniency-effect* dat in de antwoorden duidelijk aanwezig is, d.i. de neiging van de respondent om bepaalde antwoorden te verbloemen⁸. Een opmerkelijk feit is dat 14% van het personeel meent dat de Filipina's Nederlandse aanduidingen op deuren moet *schrijven*, tegenover 6% van de Filipina's zelf. Deze percentages zijn het gevolg van het slecht lezen van een vraag.

De antwoorden geven het volgende algemene beeld. De communicatie in de gespreksituaties in het ziekenhuis komt vrij redelijk tot stand, zij het met veel uitspraak- en syntactische fouten en een frequent gebruik van het Engels door de

verpleegsters. Er zijn nauwelijks ernstige misverstanden die b.v. noodlottige gevolgen voor de patiënten zouden kunnen hebben. De toestand verbetert langzaam. Sommige Filipina's boeken helemaal geen vooruitgang. Toepassing op verpleegsituaties was tijdens de cursus zelf niet te verwachten, maar ook tijdens de twee maanden daarna, bleef de afstand tussen het in de cursus geleerde en het taalgebruik in de praktijk erg groot. De lage MLAT-scores zouden kunnen wijzen in de richting van een te geringe taalaanwijzen in de richting van een te geringe taalaanwijzen, hoewel alle cursisten al eens een vreemde taal hadden geleerd: Engels en sommigen Spaans. Men moet constateren dat de doelstelling van de cursus: het leren verstaan en spreken van eenvoudige ABN, speciaal m.b.t. de werksituatie, tevens aanleren van nauwkeurige uitspraak en intonatie slechts ten dele gerealiseerd is. Een vervolgcursus zou ook training in leesvaardigheid t.b.v. het werk moeten bevatten. Men wenst bovendien meer explicatie van de grammatica en meer taalgebruik in een professionele context.

Evaluatie van de cursus de Vriendt-Wambach heeft het volgende aangetoond:

- bruikbaarheid van de audio-visuele methode om een groep buitenlanders Nederlands te leren, liefst gedurende twee maanden direct na aankomst in Nederland.
- noodzaak om speciale beginners-cursussen Nederlands te ontwerpen geplaatst in een professionele context⁹.
- noodzaak om de cursus de Vriendt-Wambach te voorzien van gestandaardiseerde evaluatie-tests.
- dat een enquête zonder tests reeds belangrijke informatie verschaft t.b.v. de evaluatie van een vreemde-taalcursus.

Samenvatting

Een enquête na een cursus is een niet te verwaarlozen instrument in de optimalisering van de toegepaste onderwijstechnieken. Dit geldt wel in bijzondere mate voor de evaluatie van het vreemde-talenonderwijs aan volwassenen die de verworven vaardigheden in dagelijkse gespreks-

situaties moeten gebruiken. Methoden zoals die waarbij audio-visuele media en computer assisted instruction worden toegepast, waarvan de doelmatigheid nog niet in alle opzichten is aangetoond, kunnen met een enquête vooral ten aanzien van de attitudinale aspecten objectiever worden beoordeeld. Een dergelijk onderzoek dient dan niet alleen gehouden te worden onder de cursisten maar ook onder hen met wie zij in het vreemde-taalmilieu communiceren.

Aldus werden in april 1970 57 Filippijnse verpleegsters na het volgen van een intensieve audio-visuele cursus (de Vriendt-Wambach), hun Nederlandse collega's en patiënten aan een enquête onderworpen. Het onderzoek toonde aan dat de cursus als positief werd ervaren en voldoende bruikbaar bleek voor volwassen beginners in de Nederlandse taal. Met betrekking tot een eventuele 'follow-up' kwam duidelijk de wens naar voren voor explicatie van de grammatica en oefening in leesvaardigheid, elementen die volgens de cursisten te weinig in audio-visueel onderwijs benadrukt worden. Blijft de noodzaak om beginnerscursussen te ontwerpen gericht op taalgebruik in professionele context.

De bevindingen met deze enquête bevestigen onze opvatting dat iedere vreemde-taalcursus gestandaardiseerde toetsen zou moeten bevatten om naast de attitudinale aspecten ook cognitieve en behaviorale factoren in een evaluatie tijdens en na de cursus te kunnen betrekken.

Curriculum Vitae

Drs. J. M. Ulijn, geb. 1944, behaalde in 1968 het doctoralexamen Franse taal- en letterkunde aan de Universiteit te Nijmegen, hoofdvak moderne Franse taalkunde, bijvakken Spaans en leerpsychologie; volgde in 1966/67 een speciale opleiding van één jaar in de toegepaste linguïstiek en de technologie van het talenpracticum aan het Centre de linguistique appliquée van de Universiteit van Besançon (Frankrijk); sinds 1 febr. 1969 als wetenschappelijke medewerker verbonden aan de Technische Hogeschool te Eindhoven, onderafdeling der Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen, groep toegepaste taalkunde, belast met onderzoek op het terrein van het breemde talen-

onderwijs, bereidt proefschrift voor over foutenanalyse in het gebruik van een vreemde taal door technische studenten.

Noten

1. Volgens een definitie van de Amerikaanse sociolinguïst J. A. Fishman kan men de Philippijnen als een taalkundig heterogeen land beschouwen. Hij hanteert hierbij het volgende criterium: homogeen: één taal is de moedertaal van 85% of méér van de bevolking, in de resterende 15% ontbreekt een significante taalkundige minderheid.
heterogeen: idem, maar nu is er wel een taalkundige minderheid in de resterende 15% of: er is geen taal die als moedertaal door 85% of meer wordt gesproken.
Zie: Fishman, J. A. Some contrasts between linguistically homogeneous and linguistically heterogeneous polities, in: Lieberson, 'Explorations in Sociolinguistics'. Den Haag, 1966, pp. 18-30.
2. De Vriendt-Wambach, 'Méthode audio-visuelle de Néerlandais'. Didier Paris-Bruxelles-Montreal.
Onder audio-visueel wordt o.a. verstaan dat de betekenisoverdracht van op de band gesproken zinnen niet via een vertaling in de moedertaal plaats vindt maar d.m.v. situatietekeningen op een filmstrip. Zie voor een uitvoerige beschrijving van de methode: 'Inventaris van bestaande cursussen 'Nederlands als vreemde taal' van de Vereniging 'Nederlands voor Anderstaligen' Eindhoven, 1970.
3. De Vriendt-De Man, M. J., 'Een onderzoek naar frequentie van woorden en structuren in spontaan gesproken Nederlands.' diss. Vrije Universiteit Brussel, 1969, 3 delen.
4. Carrol, J. B. en S. M. Sapon, 'Modern Language Aptitude Test. New York, 1959.
Deze toets bevat de volgende onderdelen:
I 'number learning', het geheugen voor vreemde talen.
II 'phonetic script', de aanleg om klank en letters te associëren.
III 'spelling clues', schrijfwijze van woorden.
IV 'words in sentences', vaardigheid om grammaticale aspecten van een taal te doorzien.
V 'paired associates', geheugen voor het leren van vreemde talen. MLAT heeft vooral pre-

dictieve waarde voor beginners- en intensieve cursussen.

5. In verband met de beperkte validiteit van de toepassing van de MLAT-test op personen waarvan de moedertaal geen Engels is, is enige voorzichtigheid met de laatste uitspraak wel geboden!
6. Een mogelijke verschillende invloed van de 4 docenten op de evaluatiegegevens, belangrijke buitenexperimentele variabele in het effect van het onderwijs, is buiten beschouwing gelaten. Vergelijking van de totaalantwoorden per groep gaf overigens geen aanwijzing voor belangrijke verschillen per docent. Tussentijdse besprekingen gaven de mogelijkheid de aanpak van iedere docent in overeenstemming met de audio-visuele methode te houden.
7. Mialaret, G. en G. Malandain, 'Test CGM '62', Epreuves de contrôle ler degré, Examen de fin de ler degré SBM '67. Paris, 1962 en 1967.
8. Zie Parten, M., 'Surveys, Polls and Samples: 'Practical Procedures' Harper, New York, 1950, p. 409.
9. Een goed voorbeeld van een beginnerscursus geplaatst in een professionele context is: 'Voix et Images Médicales', een audiovisuele beginnerscursus Frans, parallelvorm van 'Voix et Images de France' (Zagreb-St. Cloud). Deze methode is samengesteld door een arts (Dr. Lascar) en een taalpedagoge (Mej. Delporte) en bestemd voor buitenlandse artsen die in Franse ziekenhuizen gaan werken. Hier is de algemene omgangstaal in een medische context geplaatst, uitgaande van klinische gevallen en diagnoses.

Bibliografie

- 'Aims and techniques, Language-teaching methods and their comparative assessment' CILT Report and Papers 2. London, 1969.
Bouton Ch., 'Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte.' Paris, 1969.
Catford J. C., Some aspects of linguistics in language testing, in: 'English Teaching Forum.' 1968 (6,5), pp. 16-19.
Council on Instruction National Education Association., Toward better evaluation of learning, in: R. H. Parker, 'Readings in educational psychology.' Boston, 1968, pp. 542-552.
Dijk, T. J. R. van, Onderzoek en onderwijs van het Nederlands als vreemde taal. 'Levende Talen.' 1961

- (261), pp. 559-563.
- Eerde, H. van en B. van Gent, 'Kijken naar Teleac, onderzoek naar de cursus: En France avec Nicolas.' Amsterdam, 1969.
- Groot, A. D. de en R. F. van Naerssen, 'Studietoetsen construeren, afnemen en analyseren.' Den Haag, 1969.
- Guberina, P., La méthode audio-visuelle structurale globale, 'Revue de Phonétique appliquée'. Centre universitaire de Mons, 1965 (1), pp. 81-94.
- Hanson, C. W., Teaching scientists to read Russian, in: 'The foreign language barrier in science and technology.' ASLIB-London, 1962, pp. 8-22.
- Hayes, A., Lambert, W. en G. Tucker, Evaluation of foreign language teaching, 'Foreign Language Annals'. 1967 (1,1) pp. 22-43.
- Lambert, W. e.a., Attitudinal and cognitive aspects of intensive study of a second language, 'Journal of Abnormal and Social Psychology'. 1963 (66) pp. 359 e.v.
- Meuwese, W. A. T., 'Onderwijsresearch.' Utrecht, 1970.
- Meyer, Tj., 'Experimenteerplan voor een vergelijkend onderzoek tussen de toepassing van de resultaten van de audio-visuele en audio-bilinguale methode bij het aanvangsonderwijs in het Frans'. Christelijk Pedagogisch Studiecentrum. Den Haag, 1967.
- Mueller Th. M. en R. J. Miller, A. study of student attitudes and motivation in a collegiate french course using programmed language instruction, 'IRAL'. 1970 (8, 4) pp. 297-320.
- Newmark, G., Making foreign language instruction more responsive to individual differences in learners, in: 'Modern Foreign Language Teaching conference Preprints I'. Berlin, 1965, pp. 451-483.
- Peeters, H. F. M., 'Talenpracticumexperiment'. Den Bosch, 1965.
- Renard, R., 'La méthode audio-visuelle et structurale globale'. Paris, 1966.
- Smith, Ph. D., 'A comparison study of the effectiveness of the traditional, and audio-visual approaches to foreign language instruction'. Foreign Language Research Center, West Chester State College, West Chester, Pennsylvania, 1968.
- Sherer, G. en H. Wertheimer, 'A psycholinguistic experiment in foreign language Teaching'. New York, 1964.
- Turner, R. C., 'CARLOS: Computer-Assisted Instruction in Spanish at Dartmouth College'. Hannover N-H, 1968.
- Trump, L. J., Improving modern language and learning, in: 'Modern Foreign Language Teaching conference Preprints I'. Berlin, 1965, pp. 359-375.
- Valette, R. M., Evaluating the objectives in foreign language teaching, 'IRAL'. 1966 (4, 2) pp. 131-139.
- Vriendt-De Man, M. J. de, L'élaboration de cours du néerlandais par la méthode audio-visuelle structurale globale. 'Revue de Phonétique appliquée'. 1968 (9).
- Watts, J. H., Administration and testing a series of selfinstructional language programm, in: 'Modern Foreign Language Teaching conference Preprints I'. Berlin, 1965, pp. 407-423.