

In Duitsland spreek ik gewoon Duits

Talenonderwijs aan taalzwakke leerlingen

Ik raakte ooit eens aan de praat met iemand, die veel zaken bleek te doen in Duitsland. We kregen het over talenonderwijs. Hij vond het heel knap dat ik dat gaf. Duits nog wel. Zo zo. Dat hadden ze hem op de technische school vroeger ook proberen bij te brengen. Nou daar was in het geheel niets van terechtgekomen. ‘Nul komma pepernootje, meneer.’ En het enige wat hij zich er nog van herinnerde was dat het heel moeilijk en frustrerend was, met al die naamvallen en uitzonderingen en zo. Verder was alles compleet weggezaakt. Dat verwonderde mij, gegeven zijn werk. En ik heb gevraagd hoe hij zich dan in Duitsland wist te redden. ‘In Duitsland?’ zei hij, alsof hij dat een beetje rare vraag vond. ‘In Duitsland spreek ik gewoon Duits.’ Dat dat Duits op school en zijn ‘gewoon Duits’ in Duitsland wel eens iets met elkaar te maken zouden kunnen hebben, was hem kennelijk nog nooit opgevallen.

Redactie
Francis Staatsen en Gerard Westhoff

Enschede, december 2000



Verantwoording

© 2000 Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Redactie: Francis Staatsen en Gerard Westhoff

Bron tekst voorkant

Augias, *De mythe van juni 2000*, Levende Talen, nr. 5, 2000, p. 16

Besteladres

NaB-MVT
Postbus 2061
7500 CB Enschede
Telefoon (053) 4840 414/418

ISBN

90 329 2031 6

Inhoudsopgave

Voorwoord	7
1. Inleiding: het belang van vreemde-talenkennis voor vmbo-leerlingen	9
2. Talenkennis als algemeen maatschappelijk belang <i>Maria van der Hoeven</i>	11
3. Zwakke taalleerders in het vmbo, een voorstudie <i>Francis Staatsen</i>	15
3.1 Inleiding	15
3.2 Inspectierapporten moderne vreemde talen 1999	15
3.2.1 Inleiding	15
3.2.2 Oordeel over dekking van de kerndoelen	16
3.2.3 Een doorsnee les	16
3.2.4 Werkvormen tijdsbesteding in lessen	17
3.2.5 Kwaliteit van de lessen	17
3.2.6 Vaksecties	19
3.2.7 Leerlingresultaten	19
3.2.8 Aanbevelingen	20
3.3 Zwakkere taalleerders	21
3.3.1 Kenmerken van zwakkere taalleerders	21
3.3.2 Lesmateriaal voor zwakkere taalleerders	22
3.4 Anderstaligen	24
3.5 Ervaringen uit de praktijk	27
3.5.1 Duits in een (i)vbo-school	27
3.5.2 Frans op een mavo-afdeling	28
3.6 Mogelijkheden van ict	30
3.7 Mogelijkheden van het gebruik van portfolio voor afsluiting	32
3.8 Nawoord	34
3.9 Literatuur	34
4. Een “schijf van vijf” voor het vreemde-talenonderwijs <i>Gerard Westhoff</i>	37
4.1 Leren door handelen	37
4.2 Vijf componenten van het vreemde-talenverwervingsproces	38
4.2.1 Blootstelling aan Input	38
4.2.2 Inhoudsgerichte verwerking	39
4.2.3 Vormgerichte verwerking	39

4.2.4 De rol van (pushed) output	41
4.2.5 Strategisch handelen	42
4.3 De schijf van vijf	43
4.4 Literatuur	46
5. Talen leren kunnen we allemaal	49
<i>Ingrid Wijgh</i>	
5.1 De actualiteit	49
5.2 Terug in de tijd	50
5.3 De winst in 20 jaar	52
5.4 Pijnpunten	55
5.5 Aanbevelingen	57
5.6 Literatuur	58
6. De theorie van Meervoudige Intelligentie	61
<i>Rosie Tanner</i>	
6.1 Literatuur	68
7. Wider den Glaubenssatz “Deutsch ist für Niederländer eine schwere Sprache”	71
<i>Gabriele Schmitz-Schwamborn</i>	
8. Noch Spaß mit Deutsch in vmbo Bereich?	75
<i>Trix Eindhoven-Eschweiler</i>	
9. Ontdekkend leren in de basisvorming	79
<i>Riet Temme</i>	
10. Lesgeven aan taalzwakke leerlingen	83
<i>Wim de Bruin</i>	
11. Slotwoord	87
Bijlage:	
Deelnemers Expertsymposium 19 april 2000	90

Voorwoord

In 1999 heeft de Vereniging van Leraren in Levende Talen een veldaanvraag bij de SLO ingediend, waarin verzocht werd aanwijzingen te geven voor docenten moderne vreemde talen (Engels, Duits en Frans) in het vmbo. In het bijzonder werd aandacht gevraagd voor een didactiek voor zwakkere taalleerders in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Het gaat dus met name om leerlingen in wat vroeger ivbo en A/B in vbo/mavo genoemd werd.

De SLO heeft een voorstudie verricht, waarin een beeld wordt geschetst van leerlingen en vreemde-talendocenten in het vmbo en van de problemen rond effectief lesmateriaal voor het talenonderwijs aan zwakkere taalleerders.

Op 19 april 2000 organiseerde de SLO in opdracht van het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT) een expertsymposium dat tot doel had de kwalitatieve verbetering van het moderne-vreemdetalenonderwijs bij zwakkere taalleerders in de eerste fase van het voortgezet onderwijs een impuls te geven.

De deelnemers aan dit symposium waren talendocenten, vertegenwoordigers van de Vereniging van Leraren in Levende Talen, medewerkers van de SLO, vakdidactici, onderzoekers, deskundigen op het gebied van Nederlands als tweede taal, vertegenwoordigers van de CEVO en de inspectie. Het symposium werd geopend door Mevrouw Maria van der Hoeven, voorzitter van de Vaste Kamercommissie Onderwijs van de Tweede Kamer.

In deze publicatie zijn het achtergrondmateriaal voor het symposium en de bijdragen van de verschillende deelnemers aan het symposium samengebracht.

Als uitgangspunt voor gesprek diende de SLO-voorstudie van Francis Staatsen, SLO, en een notitie van Gerard Westhoff, NaB-MVT-directeur en symposiumvoorzitter, waarin uit de theorie aanknopingspunten afgeleid worden voor de keuze en organisatie van doeltreffende leeractiviteiten.

De bijdragen van de deelnemers zijn van verschillende aard. Het openingswoord van Mevr. Van der Hoeven, die zelf onderwijservaring met de betreffende leerlingengroep heeft, schetst het probleemkader: vmbo-leerlingen ervaren het leren van vreemde talen te vaak als weinig nuttig en onaantrekkelijk. Ingrid Wijgh blikst terug op 20 jaar moderne-vreemdetalenonderwijs in Nederland. Ze stelt dat de problemen van nu niet echt nieuw zijn. Oplossingen kunnen gevonden worden door de talen meer als 'doe'-vakken dan als theoretische vakken aan te bieden. Rosie Tanner brengt naar voren dat de theorie van Meervoudige Intelligentie zou kunnen helpen een oplossing te vinden. Gabriele Schmitz-Schwamborn, Riet Temme, Wim de Bruin, en Trix Eindhoven-Eschweiler geven ieder op eigen wijze een beeld van een meer en minder succesvolle praktijk bij het leren en onderwijzen van vreemde talen.

In een slotwoord zijn de belangrijkste conclusies van het symposium opgenomen en aanbevelingen en suggesties voor een vervolg op voorstudie en symposium.

1. Inleiding: het belang van vreemde-talenkennis voor vmbo-leerlingen

Engels is onbetwist de verplichte vreemde taal in alle schooltypen van ons voortgezet onderwijs. De positie van Duits en Frans daarentegen komt, met name in het vmbo, steeds meer in het gedrang. Door de veelheid van vakken die op het rooster in het vmbo (en het mbo) staan, moeten Duits en Frans vaak ruimte maken voor als meer praktisch ervaren vakken. De vraag is of dit een gewenste ontwikkeling is.

De voortschrijdende Europese integratie vraagt in toenemende mate talenkennis in alle rangen en standen van onze samenleving. Het is een misverstand te denken dat Engels alleen genoeg is. We kunnen zelfs stellen dat voor echte internationalisering van het dagelijks leven Engels eigenlijk minder belangrijk is dan we vaak geneigd zijn te denken. Er is sprake van internationalisering als de actieradius van mensen groter wordt dan hun land of taalgebied. Actieradius niet alleen in de zin van 'zaken doen met het buitenland', maar in de breedste zin van het woord: het gebied waarin mensen zich bewegen, wonen, werken, winkelen, familie hebben, zich ontspannen, hun opleiding volgen, van cultuuraanbod genieten, etc. Deze actieradius is voor Nederlanders snel aan het uitbreiden. Door de ontwikkelingen op het terrein van communicatie, verkeer en politiek is voor een groot aantal Nederlanders een studie in Leuven, Luik, Aken of Keulen dichterbij dan Rotterdam of Leiden, en winkelen in Düsseldorf of Brussel praktischer dan in Amsterdam of Den Haag. Voor verschillende beroepen zijn de vooruitzichten op een baan over de grens aantrekkelijker dan in eigen land.

Tegen deze achtergrond is het goed om onze actieradius wat nader in kaart te brengen. Gemeten aan bevolkingsdichtheid, inkomen, variëteit in economische bedrijvigheid, onderwijs- en opleidingsaanbod, variëteit van cultuuraanbod, verkeersdichtheid, bestaat de grootste concentratie van bedrijvigheid en mobiliteit in Europa in een gebied dat ruwweg Noordrijn-Westfalen, Nederland, België en Luxemburg omvat. Het middelpunt hiervan vormt het Ruhrgebied, met daaromheen, met een iets kleinere 'bedrijvigheidsdichtheid', de regio's Noord Frankrijk, Rijnland-Pfalz, Nedersaksen, Bremen en Hamburg. Dit is het hart en de grootste en meest gevarieerde concentratie van bedrijvigheid in Europa, en vormt onze actieradius: een gebied waar ongeveer 80 miljoen mensen wonen. Hiervan spreken er circa 30 miljoen Duits, 25 miljoen Frans en 20 miljoen Nederlands. Logisch dat je kennis van die talen nodig hebt om je in dit gebied te kunnen bewegen. Het is een illusie om te denken dat je daar met Engels terecht kunt. Voor het dagelijks leven binnen de actieradius heb je de talen nodig die daar in het dagelijks leven en verkeer gesproken worden. Wie echt van het Duitse opleidingsaanbod gebruik wil maken, moet in het Duits een werkstuk kunnen schrijven. Wie echt in Luik of Metz wil werken, komt niet aan de slag met Engels. De Maastrichtse oma met een dochter in Essen spreekt geen Engels met haar kleinkinderen. In winkels in Aken wordt uiteraard Duits gesproken. Met andere

woorden: willen we volwaardig meedoen in en profiteren van een leven in onze Europese regio dan moeten we talen van deze regio kennen. Daarnaast moet iedereen Engels eigenlijk alleen maar leren voor incidentele contacten met buitenlanders. Hetzelfde geldt voor de handel en het bedrijfsleven, waarin uiteindelijk veel vmbo-leerlingen terechtkomen. Veel Nederlandse bedrijven zeggen Duits en Engels in ongeveer gelijke mate nodig te hebben. Een aantal zou zelfs voor Duits opteren als ze er maar één mochten kiezen. Volgens Fenedex laten we jaarlijks 20 miljard omzet in Frankrijk liggen door gebrek aan kennis van de taal.

Het grootste deel van de handel is wereldwijd handel tussen buurlanden, vanuit het midden- en kleinbedrijf. Het grootste deel van onze export gaat naar de landen direct om ons heen. En uiteraard zullen de hoogopgeleide managers van bedrijven overal met hun Engels terecht kunnen, maar op de werkvloer ligt dat anders: een onderhoudsmonteur in Duitsland of Frankrijk spreekt daar uiteraard geen Engels met zijn collega's. Het klinkt paradoxaal, maar hoe lager het opleidingsniveau, des te vaker heb je naast Engels nog andere talen nodig. Dit geldt dus met name voor Nederlandse (v)mbo-leerlingen in een groter groeiend Europa.

2. Talenkennis als algemeen maatschappelijk belang

Maria van der Hoeven

Voorzitter Vaste Kamercommissie Onderwijs

Graag wil ik de aftrap voor dit symposium geven door een aantal opmerkingen te plaatsen vanuit mijn huidige functie als voorzitter van de Vaste Kamercommissie Onderwijs van de Tweede Kamer en vanuit mijn eigen ervaringen in het onderwijs, namelijk in het hno en het basisonderwijs.

Talenkennis maakt je wereld groter. Het wordt in onze internationaliserende wereld van steeds groter belang om de taal van je nabije of verre burens te spreken. In Limburg maak ik dat zelf mee in het kader van de Euregio.

Op elk niveau van onderwijs is talenkennis belangrijk. Dit mag niet uitsluitend afhangen van hoe noodzakelijk talenkennis is voor de directe uitvoering van een later beroep. Talenkennis is van zo'n algemeen maatschappelijk belang, dat het niet alleen aan bepaalde soorten of richtingen van onderwijs gekoppeld mag worden. Talenkennis draagt bij aan de kwaliteit van leven. Hoe kunnen we bijvoorbeeld zonder kennis van het Engels, het Frans en het Duits gebruik maken van de onmetelijke mogelijkheden van Internet? En totaal vreemd zijn met de taal is een extra drempel om naar een land te gaan.

In de lagere niveaus van het vmbo hebben we te kampen met drie moeilijke situaties, die ook van invloed zijn op het leren van moderne vreemde talen:

1. Leerlingen beheersen hun eigen taal vaak gebrekkig. Ze hebben een kleine woordenschat en gebruiken weinig variatie in zinsbouw. Bovendien hebben ze vaak een beperkt wereldbeeld en een klein referentiekader. Dit alles vormt een barrière als het gaat om het leren van o.a. moderne vreemde talen. Extra aandacht voor Nederlands is hard nodig (ook in het basisonderwijs). Deze extra inspanning levert bij het vmbo zijn rendement ook weer op.
2. School en onderwijs is voor veel leerlingen een noodzakelijk kwaad. Ze leren vaak meer en liever buiten school dan op school. De school zou misschien moeten proberen meer gebruik van te maken van situaties waarin de vreemde taal buiten de school aanwezig is.
3. Deze leerlingen leren, o.a. door de korte aandachtsboog, liever niet via theorie; de vakken moeten vooral leuk en nuttig voor henzelf zijn.

Het is van belang de tegenkrachten in de maatschappij ten aanzien van de positie van moderne vreemde talen in het vmbo aan te vallen. Deze tegenkrachten zijn in het kort:

- Het belang van Engels wordt overschat. Andere talen dan Engels heb je niet nodig. Een uitspraak die vaak door ouders en leerlingen gedaan wordt.
- Werkgevers hebben alleen interesse in de directe inzetbaarheid van kennis.
- Talen worden als moeilijke vakken ervaren, getuige o.a. veel artikelen in de landelijke pers. Je ziet dit zelfs tot in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Je kunt vraagtekens plaatsen bij het gemak waarmee Staatssecretaris Adelmund het talenaanbod in het studiehuis verminderde naar aanleiding van de decemberactie door leerlingen in de tweede fase (1999). Het onderwijs heeft meer waarde dan alleen voorbereiding richting de arbeidsmarkt. Het leren van vreemde talen zorgt ook voor een breder referentiekader, een groter wereldbeeld, en daardoor tot meer begrip, verdraagzaamheid en een gevoel van zekerheid.
- Films op TV worden tegenwoordig vaak nagesynchroniseerd.

Al deze zaken werken in de hand dat talen worden weggeschoven. En het risico is groot: de aanval op het onderwijs in de moderne vreemde talen wordt sterker naarmate het schooltype lager is. Daarom is het noodzakelijk te bekijken hoe we de positie van de talen in het vmbo kunnen versterken. Hierbij kunnen we denken aan:

- Beseffen dat zwakke taalleerders een andere didactiek vragen dan havo- en vwo-leerlingen. In de lerarenopleidingen zou meer aandacht moeten zijn voor het vakdidactisch handelen, kennis en vaardigheden die leraren nodig hebben om in dit schooltype effectief met leerlingen te werken. Om een paar voorbeelden te noemen: veel variatie in werkvormen, leergangen niet als 'Bijbel' zien maar creatief omgaan met de beschikbare leermiddelen en het gebruik van de vreemde taal als voertaal in de klas. Ook eigen, vaste lokalen voor de talen kunnen meerwaarde hebben: op die manier maak je bijvoorbeeld een stukje Frankrijk in Nederland.
- De initiatieven voor sterke vreemde taallessen moeten komen van bijvoorbeeld de deelnemers aan dit symposium. Want het bedrijfsleven ziet geen direct belang, van leerlingen zelf mag je niet verwachten dat ze iets zullen doen, en de politiek zal het laten bij het formuleren van kerndoelen voor de verschillende vakken. Het gaat met andere woorden om de leraren, de opleidingen en om de scholen zelf.
- Misschien moeten we de kerndoelen van de basisvorming opnieuw bekijken. Zijn deze wel uitdagend genoeg voor deze groep leerlingen?
- ICT (Informatie en Communicatietechnologie) kan bijdragen aan het ontwikkelen van meerdere werkvormen in het vmbo. Te denken valt aan corresponderen met leerlingen in het buitenland via email.
- Het jaar 2001 wordt het jaar van de talen in Europa. Ook dit kan benut worden voor deze groep leerlingen. Er lijkt een vreemde tegenstrijdigheid te zitten in 'hoe meer Europa, hoe minder talen'. In werkelijkheid zal juist het profiteren van verdere Europese integratie kennis van meer talen dan alleen Engels vereisen. Het thema van het jaar van de talen moet niet te hoog worden ingestoken, maar toegankelijk en aansprekend zijn voor het grote publiek.

- Er zou een nationaal debat moeten komen onder de noodzaak van het leren van moderne vreemde talen, dat meer dan alleen over het leren van Engels gaat.

We moeten zorgen dat we het niet bij dit symposium alleen blijft; er is een tegenoffensief nodig. “Je leven lang leren” geldt ook voor docenten moderne vreemde talen. Verschil in niveau vereist verschil in aanpak van onderwijs en leren. Ook voor zwakke taalleerders geldt: het spreken en beheersen van vreemde talen maakt je meer mens!

3. Zwakke taalleerders in het vmbo, een voorstudie

*Francis Staatsen
SLO, Enschede*

3.1 Inleiding

In deze voorstudie wordt getracht vanuit verschillende invalshoeken, zowel vanuit onderzoek als praktijk, een beeld te geven van leerlingen en docenten moderne vreemde talen in het vmbo, en van de problematiek rond geschikt lesmateriaal voor het moderne-vreemdetalenonderwijs in dit schooltype.

Allereerst komen enkele gegevens uit de recente inspectierapporten MVT basisvorming aan bod. Waar relevant worden opmerkingen etc. die vooral betrekking hebben op (i)vbo en mavo vermeld.

Vervolgens wordt in hoofdstuk 3.3 stilgestaan bij kenmerken van zwakke taalleerders zoals deze uit onderzoek naar voren zijn gekomen.

In hoofdstuk 3.4 wordt de problematiek van anderstalige leerlingen bij het leren van moderne vreemde talen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs beschreven. Anderstalige (allochtone) leerlingen zijn in ruime mate vertegenwoordigd in zowel vbo als mavo.

In hoofdstuk 3.5 komen enkele recente praktijkvoorbeelden aan bod.

Hoofdstuk 3.6 belicht de (on)mogelijkheden van ICT in vbo en mavo.

Tenslotte worden in hoofdstuk 3.7 enkele ideeën naar voren gebracht over de afsluiting van het praktijkonderwijs en de basisberoepsgerichte leerweg in het vmbo.

3.2 Inspectierapporten moderne vreemde talen 1999

3.2.1 Inleiding

De Inspectie van het Voortgezet Onderwijs heeft in 1997-1998 een grootschalig evaluatie-onderzoek uitgevoerd op 120 scholen waar met veel betrokkenen is gesproken en waar ruim 7300 lessen zijn bezocht. De resultaten van deze evaluatie zijn in 1999 vastgelegd in een algemeen rapport, getiteld *Werk aan de basis; evaluatie van de basisvorming na vijf jaar*. Daarnaast is een publieksversie gepubliceerd en zijn er vakrapporten over de kwaliteit van de vakken van de basisvorming verschenen.

Hieronder volgen in kort bestek enkele gegevens uit de vakrapporten Frans, Duits en Engels. Deze gegevens hebben betrekking op alle schooltypen in het voortgezet onderwijs en gelden dus ook voor de groep leerlingen van het vmbo die de doelgroep van dit project vormen.

3.2.2 Oordeel over dekking van de kerndoelen

Het totaalbeeld laat volgens de inspectie nog te weinig scholen zien die de kerndoelen allemaal aan de orde stellen. De kerndoelen die met lezen, luisteren en schrijven te maken hebben, worden vaker voldoende behandeld dan kerndoelen die gericht zijn op gespreksvaardigheid, compenserende strategieën, socio-culturele competentie en oriëntatie op het leren van vreemde talen. De moderne vreemde talen laten in een overzicht het volgende beeld zien:

	Duits	Frans	Engels
slecht	9%	6%	7%
onvoldoende	39%	33%	35%
voldoende	41%	46%	44%
goed	11%	16%	14%

Een paar opmerkingen hierbij:

- Op havo/vwo lukt het veel beter de kerndoelen aan te bieden dan op (i)vbo.
- Het gaat bij de meeste scholen voor voortgezet onderwijs om een beperkt aantal kerndoelen waar men niet aan toe komt.
- Veel leraren laten in onvoldoende mate gespreksvaardigheid aan bod komen. (Grote groepen worden als obstakel ervaren.)
- Veel leraren hebben een gering besef van de mate waarin methoden de kerndoelen dekken.

3.2.3 Een doorsnee les

Op basis van lesobservaties (372 lessen Frans, 447 lessen Duits, 600 lessen Engels) geeft de inspectie het volgende beeld van een doorsneeles, die vooral klassikaal verloopt en sterk leerganggebonden is:

Leerlingen komen het leslokaal binnen en gaan zitten, meestal in de traditionele 'busopstelling'. Zij pakken hun leerboeken en werkboek. De leraar noteert de absents en vraagt in het Nederlands om aandacht voor het begin van de les: de controle van het huiswerk. Bij leerwerk worden enkele leerlingen individueel overhoord. Schriftelijk werk wordt klassikaal nagekeken. Dit gebeurt productgericht: het goede antwoord staat centraal (het 'wat'), veel minder het 'hoe' en het 'waarom'. Dan volgt een korte klassikale instructie, doorgaans in het Nederlands, over het volgende gedeelte uit het leerboek, bijvoorbeeld een schriftelijke tekst of een luistertekst in de vreemde taal. Leerlingen beantwoorden zelfstandig vragen of mogen in tweetallen samenwerken. Het laatste leidt tot enig functioneel leergedruis. De leraar is actief met begeleiding en hulp. Bij te veel lawaai grijpt de leraar in. Als vijf minuten voor het einde het huiswerk opgegeven is, wint gezellig geklets het van de leeractiviteiten.

3.2.4 Werkvormen tijdsbesteding in lessen

Inventarisatie van de tijdsbesteding binnen de lessen moderne vreemde talen bevestigt het hierboven geschetste beeld van de gemiddelde les, zoals de volgende percentages laten zien:

Duits: klassikaal 53%, zelfwerkzaamheid 35%, overig 12%;

Frans: klassikaal 52%, zelfwerkzaamheid 36%, overig 11%;

Engels: klassikaal 50%, zelfwerkzaamheid 38%, overig 12%.

3.2.5 Kwaliteit van de lessen

De Inspectie heeft gelet op de volgende elementen bij het observeren van de lessen:

- het pedagogisch handelen;
- het klassenmanagement;
- het bevorderen van het actief leren;
- het rekening houden met verschillen tussen leerlingen;
- het vakdidactisch handelen.

In ruim 75% van de lessen handelen docenten moderne vreemde talen adequaat. Het klassenmanagement is in circa tweederde van de lessen vreemde talen voldoende. Over het algemeen lukt het de docenten maar moeilijk om een actief leerproces bij leerlingen in gang te zetten. Dit is maar het geval in circa 40% van de lessen, waarbij aangetekend moet worden dat het beter gaat op de schooltypen havo en vwo dan in het vbo.

Er wordt te weinig rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen. Bij Frans gebeurt dit in eenderde van de lessen. De cijfers voor Duits en Engels zijn: een vijfde en een kwart van de lessen. Differentiatie blijkt bij het (i)vbo vaker voor te komen dan bij de andere schooltypen.

Tenslotte enkele percentages voor het onderdeel vakdidactisch handelen:

Duits: 38% voldoende, waarvan 7% goed;

Frans: 35% voldoende, waarvan 6% goed;

Engels: 43% voldoende, waarvan 9% goed.

Om de vakdidactische kwaliteit van de lessen te bepalen heeft de inspectie kwaliteitskenmerken geformuleerd. Ze stelt dat het moderne-vreemdetalenonderwijs een communicatief karakter moet hebben. Dit blijkt primair uit de algemene doelstelling, die door de vakspecifieke kerndoelen wordt geconcretiseerd. Hieruit kan een vakdidactisch profiel worden afgeleid, dat een aantal kwaliteitskenmerken voor beoordeling bevat. Een overzicht van de beoordeling van de lessen Frans, Duits en Engels levert het volgende beeld op:

Mate waarin de kenmerken van de vakdidactiek in de lessen worden gerealiseerd (in procenten)

Kwaliteitskenmerk	Duits	Frans	Engels
hanteert vanaf het begin in overwegende mate de doeltaal als voertaal	36	22	47
stimuleert leerlingen de doeltaal te gebruiken	37	32	43
geeft communicatief onderwijs	61	61	59
geeft functioneel grammatica onderwijs, grammatica geen doel op zich	57	47	47
bevordert dat de communicatie tussen hem en de leerlingen en tussen de leerlingen onderling zich kenmerkt door het regelmatig voorkomen van 'negotiation of meaning' en andere functionele communicatiestrategieën	11	7	16
bewerkstelligt dat leerlingen bezig zijn met de taal in levensechte situaties waarin de nodige informatie wordt opgezocht en allerlei informatie wordt vergeleken	18	18	19
sprekt de doeltaal correct uit en gebruikt een juiste intonatie	85	84	87
bevordert een correcte uitspraak bij de leerlingen	64	67	69
verwijst naar andere vakken/leergebieden of naar leerstof uit andere domeinen	11	8	7
motiveert de leerlingen voor het vak, wekt interesse voor de inhoud	40	43	53

3.2.6 Vaksecties

De gemiddelde vaksectie functioneert vooral als organisatorische eenheid en nauwelijks als beleidsmatige eenheid. Er worden afspraken gemaakt over de voortgang in de leerstof, waarbij vooral de leergang richtinggevend is. Andere onderwerpen van gesprek zijn de productie, tijdstip en normering van proefwerken. De inspectie constateert dat docenten hun vak onvoldoende bijhouden en daardoor niet goed op de hoogte zijn van de vakdidactiek van de basisvorming.

Over vaksecties Frans, Duits en Engels concludeert de inspectie dat er:

- te weinig secties actief bezig zijn met de ontwikkeling van het vak in de basisvorming;
- te weinig secties bezig zijn met het adequaat volgen van leerlingresultaten.

3.2.7 *Leerlingresultaten*

Om inzicht te krijgen in de mate waarin leerlingen de kerndoelen beheersen, heeft de inspectie gebruik gemaakt van resultaten op de proefopnames die het Cito jaarlijks houdt in het voorbereidingsproces voor nieuwe toetsen basisvorming. Het Cito onderzoekt dan de geschiktheid van items en selecteert de beste voor de afsluitingstoetsen. Leraren en andere deskundigen hebben de resultaten van de toetsen beoordeeld. De resultaten leveren het volgende beeld op:

Duits

98% van de leerlingen behaalt het minimumniveau.

Leerlingen van alle opleidingen presteren het beste voor luistervaardigheid.

Prestaties voor spreekvaardigheid zijn op of boven het niveau dat van de leerlingen van de betreffende opleidingen verwacht mag worden. Het feitelijke prestatieniveau voor spreekvaardigheid van mavo en havo/vwo-leerlingen ligt vrij dicht bij elkaar.

Prestaties voor lezen en schrijven zijn over het algemeen op of boven het niveau dat van leerlingen van de betreffende opleidingen verwacht kan worden. Havo/vwo-leerlingen presteren voor lezen en de onderdelen 'schrijven inhoud' en 'schrijven duidelijkheid en originaliteit' onder het niveau dat van deze leerlingen geëist mag worden.

Frans

De leerlingresultaten zijn over het algemeen voldoende.

Leerlingen van alle opleidingen presteren het beste voor luistervaardigheid.

Prestaties voor lezen en schrijven zijn op het niveau dat van de leerlingen van de betreffende opleidingen verwacht mag worden.

Het oordeel over spreekvaardigheid loopt uiteen. Havo/vwo-leerlingen presteren onder het niveau dat van hen verwacht mag worden. Mavo-leerlingen scoren op het niveau dat voor die opleiding vereist is. Het feitelijke prestatieniveau voor spreekvaardigheid van mavo en havo/vwo-leerlingen ligt vrij dicht bij elkaar.

Engels

99% van de leerlingen behaalt het minimumniveau.

Leerlingen van alle opleidingen presteren het beste voor luistervaardigheid.

Prestaties voor spreekvaardigheid zijn op of boven het niveau dat van de leerlingen van de betreffende opleidingen verwacht mag worden. Het feitelijke prestatieniveau voor spreekvaardigheid van mavo en havo/vwo-leerlingen ligt vrij dicht bij elkaar.

Prestaties voor lezen en schrijven zijn over het algemeen op het niveau dat van leerlingen van de betreffende opleidingen verwacht kan worden. Alleen havo/vwo-leerlingen scoren onder het vereiste opleidingsniveau voor het onderdeel 'schrijven duidelijkheid en originaliteit'.

3.2.8 Aanbevelingen

Samenvattend stelt de inspectie dat Frans, Duits en Engels vijf jaar na de invoering van de basisvorming voor verbetering vatbaar zijn. Te weinig scholen slagen erin om alle kerndoelen te realiseren. Leraren en secties zijn over het algemeen nog te weinig bezig met de ontwikkeling van een onderwijsprogramma dat in lijn is met de karakteristieken van de basisvorming. Ook meer algemene kwaliteitseisen die niet direct samenhangen met de basisvorming, komen nog te weinig tot hun recht. Positieve uitzondering hierop vormt het pedagogisch handelen van de docenten moderne vreemde talen. Bij een ruime meerderheid van de leraren is dit onderdeel van hun taak als voldoende beoordeeld.

Concreet doet de inspectie voor leraren de volgende aanbevelingen voor verbeteringen:

- Het is aan te bevelen dat leraren de methode als leidraad en niet als voorschrift gebruiken. Leraren zouden vanuit de kerndoelen een bewuste planning moeten maken. In de opleiding, maar ook in de nascholing dient aandacht te worden besteed aan het aanbod en de keuze van methoden in relatie tot de kerndoelen en de algemene vaardigheidsdoelen.
- Het programma Duits, Frans, Engels in de basisvorming vraagt om didactische impulsen: minder klassikaal onderwijs en een grotere variatie in werkvormen, toegesneden op de vaardigheden. Vooral gespreksvaardigheid en het gebruik van computers zouden meer aan de orde moeten komen.
- Een essentieel onderdeel van communicatief talenonderwijs is het gebruik van de vreemde taal als voertaal. Het is aan te bevelen dat leraren hierover afspraken maken en deze afspraken ook in praktijk brengen.
- Het verdient aanbeveling dat leraren onderling afspraken maken over wat ze wel en niet behandelen. Ook afspraken over de vakdidactiek zijn van belang. Over deze onderwerpen dient ook meer samenwerking met en afstemming tussen secties Duits, Frans en Engels plaats te vinden.

Ten aanzien van de schoolleiding heeft de Inspectie de volgende aanbevelingen:

- Het voorzieningsniveau zou voor alle moderne talen hetzelfde moeten zijn. Nu blijft Duits op meerdere punten achter bij Frans en Engels.
- De moderne vreemde talen zouden zoveel mogelijk in eigen vaklokalen gegeven moeten worden. Ook is een betere en gerichte toegang tot computers zeer gewenst.
- Nascholing zou gestimuleerd en beter mogelijk gemaakt moeten worden. Onderwerpen van nascholing zouden moeten zijn: variatie van werkvormen, vaardigheden, vooral gespreksvaardigheid en het gebruik van computers als ondersteuning bij vreemde-taalverwerving.

Tenslotte stelt de Inspectie dat het niet reëel is te verwachten dat ivbo-opleidingen de kerndoelen Frans, Duits en Engels voldoende kunnen behandelen. Een voorbeeld van een kerndoel dat geschrapt zou kunnen worden, is het ‘extensief lezen van langere teksten’.

3.3 Zwakkere taalleerders

3.3.1 Kenmerken van zwakkere taalleerders

Van Parreren (1988) presenteert een analyse ten aanzien van kenmerken van ‘achterblijvers’. Hij noemt op grond van een uitgebreide literatuurstudie de volgende zes kenmerken:

1. Impulsiviteit. Hiervan is sprake als leerlingen handelen op basis van veldsturing, dus tot handelen worden uitgelokt door allerlei, vaak toevallige indrukken die ze in de situatie opdoen waarin ze zich bevinden.
2. Passiviteit. Leerlingen die deze eigenschap hebben, tonen gebrek aan initiatief, ze zijn nauwelijks weetgierig en het ontbreekt hen aan intellectuele belangstelling. Ook zijn ze weinig of niet creatief.
3. Slechte selectieve aandacht. Leerlingen met deze eigenschap kunnen zich bijna nooit op één enkel onderdeel van een opdracht of situatie concentreren.
4. Gebrekkige analyse en structurering. Leerlingen hebben bijvoorbeeld grote moeite met het volgen van een gedachtegang in een tekst
5. Problemen met abstraheren en generaliseren.
6. Grote vermoeibaarheid. Dit uit zich onder andere in een vermindering van belangstelling van leerlingen voor bijvoorbeeld een opdracht of tekst.

Aan deze kenmerken voegen Schouten-van Parreren (1989) en Van Wendel de Joode (1990) op grond van eigen onderzoek de volgende toe:

1. Beperkte algemene ontwikkeling. Leerlingen hebben weinig ‘kennis van de wereld’. Hiervan kunnen ze bij het lezen van teksten negatieve effecten ondervinden.
2. Beperkte taalvaardigheid. Leerlingen hebben niet veel woorden tot hun beschikking en ze hebben grote moeite met het formuleren van grammaticaal correcte zinnen (in het Nederlands).
3. Afweerreactie. Leerlingen lijken zich af te zetten tegen alles wat ook maar enigszins met leren te maken heeft.

Uiteraard hebben niet alle leerlingen in de schooltypen ivbo en vbo-mavo A/B al deze kenmerken en zijn er zeker binnen ivbo-groepen leerlingen met grote individuele verschillen. In een leerplanvoorstel voor Nederlands in het individueel beroepsonderwijs (SLO, 1990) wordt aangegeven dat “... in elke ivbo-klas leerlingen zitten met een beperkte woordenschat, leerlingen met een zeer beperkt

concentratievermogen, leerlingen met een onleesbaar handschrift, leerlingen met ‘taalangst’, leerlingen die de ondertitels op televisie niet kunnen volgen en ook leerlingen die meer van deze problemen tegelijk hebben”. Andere leerlingen hebben voldoende cognitieve capaciteiten maar zijn op grond van hun sociaal-emotioneel gedrag niet in staat deze ook daadwerkelijk te gebruiken.

3.3.2 Lesmateriaal voor zwakkere taalleerders

In een studie over programmavarianten Engels, Duits en Frans voor ivbo-leerlingen constateert Van Toorenburg (1994) dat docenten naast de grote diversiteit onder de leerlingen in hun klassen ook kampen met een gebrek aan geschikt lesmateriaal en niet altijd een efficiënte werkwijze hebben. Er wordt, stelt Van Toorenburg op grond van enquêteresultaten, vooral klassikaal en frontaal gewerkt. Docenten ervaren de bestaande leergangen als gebrekkig. Als specifieke knelpunten noemen docenten:

- de instructiewijze is onduidelijk voor de leerlingen zodat ze niet zelfstandig kunnen werken;
- de oefeningen zijn niet duidelijk gestructureerd;
- audiovisuele ondersteuning ontbreekt vaak;
- gerichte vaardigheidstraining in echte toepassingssituaties ontbreekt vaak, vooral bij luisteren en gespreksvoering;
- de vormgeving op de pagina komt meestal niet tegemoet aan de leervoorwaarden van dit type leerlingen;
- de nadruk wordt te veel gelegd op cognitieve aspecten en morfo-syntactische correctheid waardoor de les vaak een grammaticales blijft;
- het ontbreken van (ook voor leerlingen) heldere, realiseerbare communicatieve doelstellingen.

In experimenteel SLO-lesmateriaal voor ivbo (voor Duits: *Dreisprung* en voor Engels *Hattrick*, 1992) hanteerde men, om rekening te houden met de problematiek van ivbo-leerlingen, de volgende lijst van uitgangspunten voor materiaalontwikkeling:

- visuele ondersteuning van tekstmateriaal is belangrijk;
- begripsondersteunende illustraties zijn ook bij oefeningen voor gespreksvaardigheid van belang;
- opdrachten dienen eenvoudig te worden geformuleerd (bij voorkeur in het Nederlands) en te worden voorzien van voorbeelden;
- vakspecifieke terminologie dient zoveel mogelijk vermeden te worden;
- de besturing van het lesmateriaal (Wanneer doe ik dit? Waarvoor is dat symbool? Hoe zit het grammatica-overzichtje in elkaar?) dient helder te zijn;
- de leerstof dient in kleine, te overziene eenheden te worden aangeboden en verwerkt; de leerling moet in staat worden gesteld kleine stapjes te zetten;
- het programma moet veel structuur bieden; voor de leerling moet altijd duidelijk zijn wat hij doet en waarvoor dat goed is;

- het geleerde moet regelmatig worden geëvalueerd zodat de leerling kan zien welke vorderingen hij maakt;
- de leerling moet de gelegenheid krijgen, naast het werken in groeps- of paarverband, regelmatig individueel te werken.

Van Toorenburg (1994) voegt hier nog een aantal eisen aan toe met betrekking tot motivatie, concentratie en toegankelijkheid:

- teksten en taken moeten aansluiten bij de belevingswereld van de leerling;
- veel afwisseling in teksten en taken moet tegemoetkomen aan de individuele verschillen tussen de leerlingen;
- teksten mogen, in relatie met de bijbehorende taak/taken, niet zo lang zijn dat de leerlingen ze qua concentratie niet kunnen behappen;
- pagina's mogen niet te vol zijn; het standaard lettertype is relatief groot en helder; er is veel wit op de pagina met een herkenbaar indelingspatroon;
- er is relatief veel gelegenheid voor manuele vaardigheden: bewegingsvrijheid bijvoorbeeld bij informatie verzamelen, interviewen, presenteren; knippen, plakken, groeperen, schematiseren, verzamelen, e.d.;
- het materiaal mag vooral (in de ogen van de leerling) niet kinderachtig zijn.

3.4 Anderstaligen

Hajer (1992) betreft een verkennend onderzoek naar de problematiek van allochtone leerlingen bij het leren van vreemde talen in het voortgezet onderwijs. Cijfers laten zien dat allochtone leerlingen vooral oververtegenwoordigd zijn in het lbo (de oude benaming voor het vbo), met eind jaren tachtig en begin jaren negentig een geringe verschuiving naar het mavo.

Hajer stelt dat het terrein van mvt-onderwijs aan allochtone leerlingen in feite onontgonnen is. Het is moeilijk om generaliserende uitspraken te doen, maar er lijken zich wel enkele lijnen af te tekenen uit de geanalyseerde gegevens. Het is duidelijk dat veel factoren een rol spelen bij het leren van een derde taal vanuit een tweede taal. Het betreft factoren zoals de verblijfsduur in Nederland, de motivatie van leerlingen voor het leren van vreemde talen, de vaardigheid in de moedertaal en het Nederlands van de leerlingen, de afstand tussen de eerste taal van de leerlingen en de doeltaal, en de in de lessen gehanteerde didactiek. Het is overigens niet zo dat het leren van een derde taal altijd moeilijk of juist makkelijk zal gaan.

“Ervaringen van docenten geven ... aan dat er wel wat aan de hand is en dat het gebrek aan aandacht voor de begeleiding van meertalige leerlingen binnen MVT onterecht is. Er worden wel degelijk grote problemen ervaren. Met name de uitleg van grammatica, waarbij een beroep op metalinguïstische inzichten in het Nederlands wordt gedaan is een probleem; hoe sterker de nadruk op grammatica, des te groter wordt dit probleem. Een ander cruciaal punt is de ontoegankelijkheid van de

thematiek in MVT-lessen; verschillen in kennis van de wereld staan begrip van de tekst in de weg en daarmee de taalvaardigheidsontwikkeling die met behulp van oefeningen en activiteiten daaraan gekoppeld is. De motivatie en leerhouding van leerlingen is een derde problematisch punt binnen de MVT-les (en de school als geheel).” (p. 27)

Hajer (1992) verrichtte haar onderzoek voordat de basisvorming was ingevoerd, toch doet ze terecht een aantal aanbevelingen in het licht van de basisvorming, die toen deels speculatief van aard waren. Ze typeert allochtone leerlingen in een zestal kernzinnen en geeft bij elk hiervan enkele constatering en aanbevelingen.

“Allochtone leerlingen” zijn:

leerlingen die al eerder een nieuwe taal geleerd hebben

- Ze weten dus (bewust of onbewust) hoe je een taal kunt leren en kunnen daar voordeel bij hebben, maar de transfer van die leerstrategieën gaat niet vanzelf.
- In de basisvorming zijn leerstrategieën een expliciet kerndoel, met name compenserende strategieën, leesstrategieën en binnen een oriëntatie op het leren van MVT. De zelfstandigheid van leerlingen moet meer aandacht krijgen en daar moet expliciete bespreking van hoe meertalige leerlingen al talen geleerd hebben aan bijdragen.

leerlingen die vaak heel verschillende talen kennen

- Ze zouden dus meer taalinzicht (in overeenkomsten en verschillen in taalstructuren en -gebruik) kunnen hebben, maar dat is niet bij allen gericht ontwikkeld en docenten weten niet waar die inzichten benut kunnen worden. Vooral bij expliciet grammaticaonderwijs waarbij taalkundige begrippen een rol spelen levert dat problemen op. Door de grote afstand tussen talen is het een extra zware opgave om aan hoge correctheidseisen te voldoen, zoals bij schrijfvaardigheid gevraagd wordt.
- In de basisvorming is de plaats van grammatica beperkter en wordt meer naar gebruiksregels gestreefd, wat een verlichting kan betekenen. Een wat taaluniverselere aanpak van grammaticaonderwijs en expliciete verwijzing naar andere talen dan het Nederlands zou wellicht ook steun geven. De aandacht voor schrijfvaardigheid is geringer, voor mondelinge vaardigheden groter.

leerlingen met een andere culturele achtergrond

- In leergangen wordt bij veel thema's, ook die uit het dagelijks leven, uitgegaan van een gemiddeld 'Nederlands' referentiekader. De stof wordt daardoor ontoegankelijk en vervreemdend. Begrippen zijn onbekend, de sociale context van taalgebruik wordt weinig expliciet besproken.

- Nu en straks in de basisvorming is daarom steeds aandacht nodig voor begripsvorming en niet alleen voor woordjes leren. Ook moeten thema's en situaties goed ingeleid en toegelicht worden om ze toegankelijker te maken.

leerlingen met beperkte taalvaardigheid in het Nederlands

- Vooral bij uitleg via het Nederlands, waarbij een beroep op metalinguïstische inzichten in het Nederlands wordt gedaan, is dat lastig en bij het leren van woordjes via het Nederlands.
- Het grotere accent op communicatieve vaardigheden in de basisvorming kan het minder nodig maken Nederlands te gebruiken.

leerlingen die in alle vakken taal aan het leren zijn

- De afstemming van eisen aan taalvaardigheid in alle vakken en van onderwijs ter ontwikkeling daarvan ontbreekt nog vaak. Leerlingen leren zo vakken te scheiden en worden niet gestimuleerd vaardigheden te transfereren.
- De vastgelegde kerndoelen van de basisvorming maken een afstemming van vakken beter mogelijk. Zo zijn bij Nederlands en in alle moderne vreemde talenprogramma's leesstrategieën een expliciet onderdeel. Afspraken over het programma bevorderen een efficiënt gebruik van de lestijd en steunen de leerling.

leerlingen die in een minderheidspositie verkeren

- In de samenleving (en soms ook binnen de school) is de positie van allochtone leerlingen niet gelijkwaardig aan die van Nederlandse leerlingen. Dit kan de motivatie en het zelfvertrouwen van de leerlingen negatief beïnvloeden. Ook ontoegankelijke, onherkenbare thema's binnen MVT-lessen kunnen tot zo'n 'vervreemding' leiden.
- Het pedagogisch klimaat in de school blijft ook in de basisvorming natuurlijk essentieel. Nieuwe mogelijkheden biedt het onderdeel 'oriëntatie op MVT-leren', waarin motivatie en houding expliciet besproken kunnen worden. Ook binnen kennis van land en volk (socio-culturele competentie) en natuurlijk bij alle behandelde thema's kan aandacht voor de multiculturele samenleving een vanzelfsprekender plaats krijgen." (p. 28-29)

3.5 Ervaringen uit de praktijk

3.5.1 Duits in een (i)vbo-school

Indrukken van een drietal lessen in november 1999 (4 vbo, 3 ivbo, 2vbo).

- De docent begint elke les met een kort overzichtje van wat van de leerlingen in deze les verwacht wordt. De lessen hebben een voor leerlingen duidelijke structuur en een duidelijk doel.
- De voertaal tijdens de les is wat de docent betreft bijna constant Duits. Leerlingen spreken Duits vooral als ze daartoe uitgenodigd worden door de docent.

- Er is veel afwisseling in activiteiten (lezen, luisteren, spreken etc.), opdrachten en werkvormen in de lessen.
- De docent geeft communicatief les; de activiteiten en opdrachten worden in een communicatieve context geplaatst.
- Werken met de leergang (*So isses* ivbo editie voor ivbo-klassen; *Neue Kontakte* voor vbo) wordt aangevuld met eigen materiaal, bijvoorbeeld een pakketje tekstjes & illustraties rond de herdenking op 9 november 1999 van het vallen van de Berlijnse muur.
- Vooral in de ivbo-klassen vragen leerlingen regelmatig persoonlijke aandacht voor het vak Duits of voor andere zaken; hierbij wordt niet alleen een beroep gedaan op de didactische bekwaamheid van de docent, maar ook op zijn pedagogische kwaliteiten, die in meer dan ruime mate aanwezig zijn. Er is in de lessen een rustige werksfeer; leerlingen luisteren naar elkaar en naar de docent, leerlingen werken goed samen en helpen elkaar, er is ruimte voor persoonlijke zaken etc.

Een gesprek met de docent Duits levert de volgende ervaringsgegevens op:

- De verschillen tussen leerlingen in ivbo-klassen zijn vaak groter dan de verschillen tussen vbo/mavo A en D. Over het algemeen is de spanningsboog bij deze leerlingen klein, daarom wordt er maar kort klassikaal/frontaal gewerkt en gaan leerlingen snel zelf individueel of in tweetallen aan het werk. Kleine stukjes stof en variatie daarin zijn nodig voor deze leerlingen.
- Er wordt in ivbo-klassen met de ivbo-versie van *So isses* gewerkt, maar de teksten in het tekstboek zijn vaak te moeilijk en de lay-out van het werkboek laat te wensen over; er staat veel te veel op een bladzijde. Het uitgangspunt voor de ivbo-versie was toch in feite het mavo/havo/vwo materiaal van de leergang. Daarom is het noodzakelijk zelf materiaal uit verschillende bronnen en/of leergangen bij elkaar te zoeken en in pakketjes aan leerlingen te geven. De docent heeft goede ervaringen met het aanbieden van dergelijke pakketjes van teksten en van allerlei woord oefeningen. Bij de pakketjes oefeningen mogen leerlingen zelf bepalen in welke volgorde ze de oefeningen doen en of ze dat individueel of met zijn tweeën aanpakken.
- Ten aanzien van haalbaarheid van kerndoelen basisvorming voor ivbo-leerlingen. De docent ziet meer heil in een lichtere invulling van het programma dan in het schrappen van een of meerdere kerndoelen.
- Lezen is vaak een struikelblok, ook voor de andere vaardigheden. De Cito-luistertoets C-niveau wordt ook gebruikt op A/B-niveau. Deze wordt over het algemeen voldoende tot goed gemaakt. Maar leerlingen hebben vaak meer moeite met het lezen van de vragen (in het Nederlands gesteld) dan met het luisteren zelf.
- Het schoolbeleid is er op gericht leerlingen werk aan te bieden dat ze aankunnen om meer zelfvertrouwen te bevorderen. Zo wordt bijvoorbeeld op B-niveau schrijfvaardigheid voor het schoolonderzoek heel eenvoudig vormgegeven. Leerlingen schrijven een kort briefje en daarnaast beantwoorden ze enkele vragen

over een tekst. De antwoorden op deze vragen kunnen leerlingen bijna letterlijk uit de tekst overschrijven. Dit onderdeel is vooral opgenomen om leerlingen succesgevoel te geven.

- De docent benadrukt het belang van een vaklokaal voor Duits met audiovisuele apparatuur, woordenboeken etc.
- In de derde klassen ivbo is een begin gemaakt met wekelijkse werkoverzichten voor de leervakken. Op één A4tje staan voor 6 vakken wat er gebeuren moet wat betreft lezen, leren, maakwerk etc. en met welk materiaal, daarnaast staat aangegeven welke nakijkbladen gebruikt kunnen worden, waarin leerlingen instructie krijgen en, voor zover van toepassing, welk(e) vak(ken) een toets hebben in die week. De vorm van en het materiaal voor deze werkwijzers etc. zijn nog niet perfect, maar ze lijken wel te werken. Overwogen wordt om dergelijke werkwijzers ook in klas 1 en 2 te gebruiken.

3.5.2 *Frans op een mavo-afdeling*

Indrukken van een paar lessen in november 1999 (klas 1 en 2):

- Leerlingen weten duidelijk wat er van hen verwacht wordt. De school werkt met studiewijzers die voor alle vakken zoveel mogelijk hetzelfde stramien hebben: wat (moet er gedaan worden thuis en in de lessen, wanneer er met antwoordbladen gewerkt wordt), hoe, hulp, tijd, uitkomst (overhoringen, proefwerk etc.), klaar (wat leerlingen extra kunnen doen als ze hun werk afhebben). De docente deelt deze studiewijzers bij elk nieuw hoofdstuk van de leergang *Chouette* uit aan de leerlingen, die ze dan onmiddellijk in hun schrift plakken (om zoekraken te voorkomen).
- De docente hanteert Frans als voertaal met af en toe wat verduidelijking in het Nederlands. Leerlingen gebruiken vooral Frans als ze spreekoefeningen doen.
- Er is veel afwisseling in activiteiten, opdrachten en werkvormen.
- De docente geeft communicatief les; activiteiten en opdrachten worden in een communicatieve context, bijvoorbeeld praten over je eigen huisdier in de brugklas, geplaatst.
- Bij teruggeven van resultaten (voor mondelinge of schriftelijke overhoringen) prijst de docente leerlingen die dat verdienen, en spreekt ze, indien nodig, leerlingen aan op het feit dat ze onder hun eigenlijke niveau gewerkt hebben.
- Er heerst een rustig werkklimaat in de lessen. Leerlingen worden aangespoord hun werk zo goed mogelijk te doen, ze krijgen als ze daarom vragen individuele hulp en aandacht. Leerlingen luisteren naar elkaar en helpen elkaar. Het is duidelijk dat de leerlingen een beroep doen op zowel de didactische als pedagogische kwaliteiten van de docente, die ze in meer dan ruime mate in huis heeft.

Een gesprek met de docente Frans levert de volgende ervaringsgegevens op:

- Het werken met de leergang *Chouette* bevalt op zich goed, met wat aanpassingen. Zo wordt bij elk hoofdstuk aan het eind een extra productieve opdracht gemaakt,

waarin leerlingen kunnen laten zien wat ze op het productieve vlak geleerd hebben en nu kunnen. Zo moeten leerlingen van de eerste klas aan het eind van een hoofdstuk over (huis)dieren een foto van hun eigen huisdier of een tekening van een (fantasie)dier en meenemen en aan elkaar vertellen hoe dat dier is (naam, leeftijd, kleur, grootte etc.). In de tweede klas was tijdens het lesbezoek een hoofdstuk over huizen en wat daar allemaal in staat aan de orde. Hierbij maakten de leerlingen een plattegrond van hun eigen kamer en moesten ze opschrijven wat er allemaal op welke plaats in de kamer staat.

- De docente besteedt regelmatig kort tijd aan controle van werk door leerlingen gedaan op allerlei gebied en ze geeft daar feedback op. Het betreft o.a. vocabulaire leerwerk, uitspraak - waaraan ze thuis met behulp van de cassette bij de leergang kunnen werken -, en spreekoefeningen.
- Vanaf maart in de brugklas wordt aandacht besteed aan extensief lezen. Leerlingen lezen boekjes in de klas, later ook thuis en houden hierover een leesdossier (met zowel cognitieve als affectieve opdrachten) bij dat gedurende de jaren dat ze Frans hebben met hen meegaat.
- Eén les per hoofdstuk werken leerlingen in het computerlokaal waar ze met software bij de leergang *Chouette* kunnen werken.
- De docente beschikt over video-apparatuur in haar klaslokaal. Het bedieningsgemak is helaas niet ideaal en ze zou meer en beter materiaal willen hebben voor kijk- en luistervaardigheid.
- Haalbaarheid kerndoelen: op zich zou elk kerndoel aan bod moeten komen. De docente zou liever bijvoorbeeld het aantal onderwerpen en thema's verminderen dat in het programma zit, dan een of meerdere kerndoelen helemaal schrappen.

3.6 Mogelijkheden van ict

Het computergebruik in z'n algemeenheid maakt het mogelijk om de leerling op maat te bedienen en zo recht te doen aan verschillen tussen leerlingen. Allerlei basale practice and drill programma's - onafhankelijk van wat ze ook oefenen - bieden keer op keer 'geduldig' uitleg en feedback. Ook de honderdste keer herhalen ze zonder dralen de instructie. Op een fout antwoord van de leerling volgt in een goed programma een zinvolle aanwijzing waarmee de leerling verder kan. Een slecht programma overigens meldt dat (het door de leerling gegeven) antwoord A fout is zodat de leerling zonder erbij na te denken antwoord B kan geven/gokken. Zeker voor zwakke taalleerders kunnen helder gestructureerde programma's als Words en Verben, Textbaumeister en Storyboard hun nut bewijzen. Het gaat dan niet alleen om idioom en grammatica oefenen, maar ook om simpele tekstbegripsoefeningen en schriftelijke reproductie van dialogen e.d. Doordat de leerling steeds een overzichtelijke hoeveelheid gegevens (tekst, woordjes, letters e.d.) voor ogen heeft, kan ook de zwakke taalleerder de geboden stof (eerder) aan. De

meeste van dergelijke programma's hebben geen overdadige vormgeving, hetgeen voor dit type leerder eerder een voor- dan een nadeel is. De goede software registreert ook de goede en foute antwoorden (en bijvoorbeeld hoe vaak het geprobeerd is, hoe lang er gewerkt is, welk type vraag vaak misgaat en welke hulp de gebruiker opvraagt) en geeft de score weer. Juist zwakke taalleerders zijn zeer gebaat bij een 'schouderklopje' (zoals "score: 100%"), ook als ze er lang over gedaan hebben en meerdere keren mis zaten.

Een mogelijkheid om leerlingen tot een actieve leerhouding aan te zetten, zou het gebruik van programma's als Overhoor! of Geheugentrainer kunnen zijn, waarbij de gebruiker zelf het idioom kan invoeren (om er daarna mee te oefenen). Het zal dan wel nodig zijn dat de docent de ingevoerde woorden controleert.

Iets meer vrijheid bieden ICT-toepassingen als "Das Bild der Anderen", "The Image" en "L'Image". Deze correspondentieprojecten laten leerlingen de doeltaal echt gebruiken in praktijksituaties, terwijl er toch volop structuur en hulp geboden wordt. Het gebruik van de tekstverwerker - en bijvoorbeeld de spellingcontrole - is voor de zwakke taalleerder prettig omdat zijn/haar tekst goed leesbaar is en geen tikfouten meer bevat. Als bovendien een elektronisch woordenboek beschikbaar is, hoeft de gebruiker slechts een toetscombinatie in te tikken om het juiste woord te vinden. Voor de zwakke taalleerder is het dan fijn dat meestal al enkele letters van het Nederlandse woord volstaan om een vertaling op te vragen, die eenvoudig in de tekst kan worden overgenomen en dus niet (al dan niet foutief) overgetikt hoeft te worden. Een papieren woordenboek is vaak voor dit type leerder lastig te hanteren, maar de elektronische variant biedt - na enige uitleg - uitkomst. Van de correspondentiepartner volgt antwoord en als daar een fout in voorkomt, kan ook de zwakke taalleerder trots zijn dat hij/zij dat gezien heeft!

De grote vrijheid van CD-ROM en World Wide Web (WWW) moet met mate aangeboden worden. Terwijl de taalvaardige leerling met een zinvolle zoekopdracht zijn/haar weg wel vindt, zal de zwakke taalleerder strakker begeleid of zelfs geleid zijn/haar informatie verwerven van bronnen als CD-ROM of het WWW.

Vooraf door de docent geselecteerde pagina's kunnen met een duidelijk taakblad bezocht worden. Internetpagina's kunnen soms zelfs beter gedownload en offline aangeboden worden, om de kans op verdwalen (o.a. via reclame-banners en -buttons) te verkleinen. Beide bronnen kunnen volop eenvoudige teksten in de doeltaal bevatten. Met behulp van programma's als ZARB of Hot Potatoes kunnen docenten deze (digitale) teksten eenvoudig omzetten in gatenteksten, gehusselde zinnen/alinea's of idioom- en grammatica-oefeningen.

Een leuke mogelijkheid voor oriëntatie op studie en beroep is het om de leerlingen allerlei bedrijven, opleidingen en beroepen 'virtueel' (dus bijvoorbeeld op het WWW) te laten bezoeken; bijvoorbeeld een hotel in Frankrijk of Mercedes Benz in Duitsland.

De ICT-toepassingen voor gespreks- en luistervaardigheid (zoals video conferencing en MP3-bestanden) liggen voor zwakke taalleerders waarschijnlijk niet binnen hun bereik, maar voor lees- en schrijfvaardigheid zijn er volop mogelijkheden.

3.7 Mogelijkheden van het gebruik van portfolio voor afsluiting

Het huidige ivbo en A/B in vbo/mavo kent geen afsluiting zoals het C/D niveau. Scholen en secties zijn vrij om te bepalen hoe de afsluiting voor deze schooltypes verloopt. De eindtermen voor met name het programma voor de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo (dat te zien is als de opvolger van het vbo op B-niveau) vallen voor het grootste gedeelte binnen de (vernieuwde) kerndoelen basisvorming. Dit kan betekenen dat de afsluiting van de basisberoepsgerichte leerweg samenvalt met de afsluiting van de basisvorming, dus dat voor het afsluitend examen toetsen gebruikt kunnen worden van hetzelfde type als de toetsen voor de afsluiting van de basisvorming.

Een andere mogelijkheid is om de vorderingen van de leerlingen te evalueren met portfolio's. De term en het idee portfolio komt uit de kunstwereld. In een portfolio worden afbeeldingen, foto's, recensies etc. verzameld van eigen werk, zodat anderen, bijvoorbeeld opdrachtgevers, een indruk van aard en kwaliteit van de kunstenaar kunnen krijgen.

Ook in het onderwijs worden portfolio's gebruikt. Zo is er voor de moderne vreemde talen op initiatief van de Raad van Europa een Europees taalportfolio (gekoppeld aan het Europees Referentiekader) ontwikkeld. Allereerst is het samenstellen van een portfolio bedoeld om de kwalificaties en ervaringen van en door taalleerders te beschrijven en te documenteren aan de hand van de zes niveaus geformuleerd en uitgewerkt in het Europees Referentiekader, zodat zichtbaar wordt op welk niveau de leerder de vreemde taal beheerst. Een tweede doel is dat taalleerders in deze portfolio's reflecteren op hun leerervaringen, bijvoorbeeld een kort verslag schrijven over hun gebruik van een vreemde taal tijdens een stage al of niet in het buitenland, of een geprinte versie van een e-mail in een vreemde taal aan een leerling van een uitwisselingschool met daarbij een korte beschrijving van wat makkelijk en moeilijk was bij het schrijven van dat mailtje.

Momenteel wordt ook in Nederland met groepen leerlingen van het basis en voortgezet onderwijs met portfolio's gewerkt. Onderzoek hierover van het Nationaal Bureau voor Moderne Vreemde Talen, gedetacheerd aan het IVLOS (Universiteit Utrecht), is vanaf februari 1999 aan de gang. De eerste resultaten laten zien dat het ontwikkelen en implementeren van een didactiek voor het werken met portfolio's onontbeerlijk is (Van Tartwijk & Wubbels 1999). Ook is duidelijk dat docenten het moeilijk vinden om het bereikte niveau van de leerlingen in te schatten op basis van hun portfolio's.

De onderzoekers stellen dat alhoewel het ook een doel was reflectie op gang te brengen en in stand te houden over leerervaringen bij het maken van een portfolio, dit in de documenten van de Raad van Europa nauwelijks is uitgewerkt. In het Nederlandse project zijn voorstellen gedaan om deze tweede functie verder uit te werken en daarmee tevens de gesignaleerde problemen te ondervangen die spelen bij het beschrijven van het niveau van taalbeheersing.

De insteek die de onderzoekers kiezen is “dat leerlingen in de taalportfolio op een overtuigende wijze (taalleer)ervaringen moeten beschrijven en documenteren, waarvan duidelijk is dat ze het leren van een vreemde taal stimuleren. Een voorbeeld van een taalleerervaring is een verblijf in het buitenland. Ervaringen die zo’n verblijf extra leerzaam maken zijn bijvoorbeeld het logeren bij een gastgezin waar alleen de taal van dat land wordt gesproken. Andere activiteiten die bijdragen aan de leerzaamheid van zo’n verblijf zijn bijvoorbeeld het bijhouden van een leerlogboekje, het volgen van flankerende lessen, etc.” (Van Tartwijk & Wubbels, 1999, p. 10) Ze vervolgen dat er een soort puntensysteem zou moeten komen om aan dergelijke verschillende leerervaringen erkenning te geven. Bij het ontwikkelen van een dergelijke portfoliodidactiek zou een grote lijst (taalleer)ervaringen moeten worden opgesteld, waarvan op basis van theorie en onderzoek kan worden gezegd dat ze een bijdrage leveren aan vreemde-taalverwerving. Aansluitend hierop stelt Westhoff (1999) voor om een repertoire aan documentatievormen en -routines te ontwikkelen om na te kunnen gaan of en in welke mate taalleerders de beschreven ervaringen ook werkelijk hebben opgedaan. Dan wordt het ook voor beoordelaars minder problematisch om het taalbeheersingsniveau van taalleerders in te schalen in de niveaus van het Europees Referentiekader.

De vraag is of een dergelijk (of minder ‘zwaar’ ingevuld) taalportfolio voor de groep leerlingen die het onderwerp van deze voorstudie vormen een zinvolle examenvervangende zaak zou kunnen zijn. Het concreet bezig zijn met (communicatieve) activiteiten voor een portfolio gedurende de gehele periode van vreemde-taalleren binnen een schooltype levert wellicht meer motivatie op dan het leren voor de gebruikelijke proefwerken en examentoetsen.

Uiteraard zou eerst vastgesteld moeten worden welke (taalleer)ervaringen relevant en haalbaar zijn voor dit type leerlingen. Dat zal niet eenvoudig zijn. Een verblijf in het buitenland ligt minder voor de hand dan bijvoorbeeld een klein e-mailproject, of het bijhouden van een woordenlogboekje naar aanleiding van het lezen van wat langere teksten.

Het is wellicht de moeite waard om ook voor deze leerlingen in samenwerking met docenten een lijst leerzame (taalleer)ervaringen, die voor deze leerlingen hanteerbaar en uiteraard ook te beschrijven zijn, op te stellen en deze in de praktijk uit te proberen.

3.8 Nawoord

Uit de verschillende geraadpleegde bronnen en uit gegevens uit en over de praktijk komt naar voren dat leerlingen in de schooltypen die centraal staan in deze voorstudie, gebaat zijn bij talenonderwijs dat voldoet aan allerlei kenmerken en eisen op verschillende terreinen. Vooral belangrijk lijken te zijn:

- de docent: deze moet beschikken over een groot arsenaal aan zowel didactische als pedagogische kwaliteiten om met deze leerlingen en de grote verschillen tussen deze leerlingen onderling om te gaan (zie 3.3.2, 3.4 en 3.5);
- het materiaal: (te) vaak wordt voor leergangen voor (i)vbo uitgegaan van materiaal dat ontworpen en geschreven is voor havo/vwo. Individuele docenten voelen zich gedwongen tot het verzamelen en ontwikkelen van eigen, vervangend en/of aanvullend materiaal (zie 3.3.2 en 3.5).

3.9 Literatuur

Hajer, M. (1992). *Allochtone leerlingen in het moderne vreemde talenonderwijs*.

Inspectie van het Onderwijs (1999). *Duits in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*.

Inspectie van het Onderwijs (1999). *Engels in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*.

Inspectie van het Onderwijs (1999). *Frans in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*.

Meijer, D., C. van Eunen, A. Morsink, & R. Siebum (1992). *Dreisprung. Lesmateriaal Duits voor lbo/ibo*.

van Parreren, C. F. (1988). *Ontwikkeld onderwijs*.

Schouten-van Parreren, C. (1989). Een handelingspsychologische analyse van verschillen tussen leerlingen bij het leren van vreemde talen. In: *Handelingen*, 3, 18-36.

SLO (1990). *Nederlands in het individueel beroepsonderwijs, een leerplanvoorstel*.

van Tartwijk, J. & T. Wubbels (1999). Evalueren van leervorderingen met portfolio's. In: *Onderwijskundig Lexicon, Katern Evaluatie*. Concept 1 november.

van Toorenburg, H. (1994). *Andere leerlingen ... andere opties. Naar programmavarianten Engels, Duits en Frans voor ivbo-leerlingen.*

van Toorenburg, H., J. van Dijk, G. Reijnders, M. Smith & G. Stoks (1992). *Hattrick! Lesmateriaal Engels voor lbo/ibo.*

van Wendel de Joode, B. (1990). Kenmerkende eigenschappen van zwakkere leerlingen bij het leren hanteren van leesstrategieën. In: *Levende Talen*, 453, 326-331.

Westhoff, G. (1999). The ELP as an instrument for documenting learning experiences.

Presentation at the 4th European Portfolio seminar, Enschede, 22-25 April.

4. Een “schijf van vijf” voor het vreemde-talenonderwijs

Gerard Westhoff
IVLOS, Universiteit Utrecht

4.1 Leren door handelen

In de leertheorie bestaan verschillende scholen. In de loop van de jaren komen er nieuwe bij en verdampen oudere. Maar al over een betrekkelijk lange periode lijkt er bij alle verschillen één constante te zijn. Er wordt niet zo zeer geleerd door informatie te krijgen over wat je moet leren, maar door te handelen aan wat je moet leren. Dat handelen aan kan uit allerlei vormen van activiteit bestaan. Waar het om gaat is dat de leerder door die (liefst verschillende) activiteiten dat wat hij moet leren (het leerobject) van allerlei kanten leert kennen. Daardoor komt hij allerlei kenmerken van dat leerobject tegen. Hoe gevarieerder de handelingen, des te meer verschillende kenmerken komen voorbij. Dat handelen vindt plaats in een soort werkplaats (het ‘korte-termijngeheugen’). Na voltooiing van de handeling gaat het object (terug) naar het magazijn (het ‘lange-termijngeheugen’). Daar wordt het aan de hand van zijn kenmerken opgeborgen. Via die kenmerken is het daar ook weer op te vragen. Hoe vaker aan die kenmerken is gehandeld, des te sneller wordt het object later weer teruggevonden. En het zal in meer en verschillender situaties geactiveerd worden, naarmate de leerder tijdens het oefenen met meer, en verschillender kenmerken in de weer is geweest. Dat effect kun je proberen te realiseren door verschillende typen handelingen op te roepen. Deze opvatting veronderstelt drie aspecten:

- er moet iets zijn om aan te handelen: *het handelingsobject*
- *de handeling zelf* en
- *de taak of opdracht* die de handeling oproept.

Het handelingsobject kan in principe van alles zijn, van heel concrete, materiële kralen op een telraam tot de meest abstracte mentale voorstellingen. Bij het schoolse leren gaat het meestal om een mentaal object (een idee, een voorstelling, een begrip, een regel, een woord). Handelingen kunnen ook heel verschillend zijn. Handelen kan variëren van simpel herhalen (technischer: een mentaal object uit het lange-termijngeheugen halen, het naar het werkgeheugen brengen en daarna weer opbergen) tot gecompliceerde handelingen als structureren of abstraheren.

Leermateriaal bestaat uit handelingsobjecten (teksten, illustraties, regels, e.d.) met taken (opdrachten, vragen, e.d.). De bedoeling van dat materiaal is, dat daarmee ‘leerzame’ handelingen worden opgeroepen. Liefst zo gevarieerd mogelijk. De eerste vraag is natuurlijk hoe je weet of een handeling ‘leerzaam’ is. Vervolgens kun je proberen vast te stellen wat voor objecten zich het best lenen voor het uitvoeren van

die handelingen. Tenslotte hangt ook nog het een en ander van de taak af. De ene taak roept de beoogde handeling veel minder trefzeker op dan de andere. Het is het werk van een curriculumontwikkelaar, materiaalmaker of docent op deze punten verstandige beslissingen te nemen en slimme en doelmatige keuzes te maken. Je kunt dat op je gevoel doen, zoals een kunstenaar dat doet. Je kunt ook proberen houvast te vinden in de theorie. Die hoort immers volgens de klassieke definitie de werkelijkheid systematisch te beschrijven, zodat we haar kunnen verklaren en kunnen voorspellen wat er bij bepaalde ingrepen zal gebeuren. In het kader van het vreemde-talenonderwijs is dat de taalverwervingstheorie. Daar is de laatste decennia veel over gepubliceerd en, anders dan in de jaren daarvoor, nu ook gebaseerd op de resultaten van empirisch onderzoek. Niet dat die resultaten eenduidig zijn en dat iedereen het eens is. Er bestaan nog steeds verschillende scholen en richtingen. Toch zijn er wel een aantal aanknopingspunten, waar een curriculumontwikkelaar, materiaalmaker of docent houvast kan zoeken. In het onderstaande wordt geprobeerd een aantal van die hoofdzaken schetsmatig aan te geven. Op grond van de vakliteratuur kunnen dan vijf componenten worden onderscheiden in het onderwijsleerproces. Ze spelen allemaal een rol en ze vragen elk hun eigen type handelingen en navenante taken en materiaal. In compleet leer materiaal (zoals een leerboek) moeten ze eigenlijk allemaal aan de orde komen.

4.2 Vijf componenten van het vreemde-taalverwervingsproces

4.2.1 Blootstelling aan Input

Hoewel in de afgelopen decennia verhitte debatten zijn gevoerd over vrijwel alle aspecten van het vto, is er in grote lijnen consensus over het feit dat het blootgesteld zijn aan input (taalaanbod in de doeltaal) cruciaal is voor de taalverwerving: zonder 'exposure' aan input geen of weinig leeropbrengst. Ook is men het er in grote lijnen over eens dat die blootstelling het meeste oplevert als de input qua moeilijkheidsgraad net iets boven het actuele taalbeheersingsniveau van de leerder ligt. In het vakjargon: de input moet 'i + 1' zijn. ('i' staat daar voor 'interlanguage', oftewel de kennis over de vreemde taal waarover een leerling op een bepaald niveau beschikt). De grote man achter deze opvatting is Stephen Krashen. De centrale rol van exposure aan input is zo goed als het enige wat van zijn theorieën nog algemeen wordt geaccepteerd. (Krashen, 1981; Krashen, 1982; Krashen, 1985; Krashen & Terrel, 1983)

In termen van leerhandelingentheorie zou je kunnen zeggen dat de input het handelingsobject is. De verwerking ervan is dan de handeling. Als handelingsobject wordt de input geacht effectiever te zijn naarmate hij natuurlijker, levensechter en functioneler is. Nog effectiever is hij als hij attractief is, al was het maar omdat leerlingen dan langer bereid zijn ermee te werken (en dus er aan te handelen). Van handelen aan input die niets betekent leer je minder dan van handelen aan input die

een directe emotionele en sociale betekenis voor je heeft, waarbij je je betrokken voelt, en die dus motiverender werkt.

4.2.2 Inhoudsgerichte verwerking

In het algemeen is men het er ook over eens, dat die 'blootstelling aan input' alleen maar effectief is als zij er toe heeft geleid, dat de leerder zich de strekking van de input heeft gerealiseerd. Er moet dus een taak zijn, vaak in de vorm van een opdracht, die er toe leidt dat leerders zich richten op de betekenis van wat zij aangeboden krijgen. Dat werkt beter, naarmate zo'n taak levensechter en functioneler is en bij de interesses van de leerder aansluit.

Als zowel input als opdracht levensecht en natuurlijk zijn, komen bovendien ook culturele aspecten vanzelf aan de orde. Denk bijvoorbeeld aan een opdracht waarbij leerlingen voor zichzelf een programma samenstellen voor een bezoek aan een stad of kiezen uit de gerechten van een menu. Via het verwerken van natuurlijk taalaanbod komt de leerder dus in contact met elementen van het dagelijks leven en de cultuur van het vreemde land.

4.2.3 Vormgerichte verwerking

Over de rol van grammaticaonderwijs is minder consensus. Toch begint zich daar wel een soort meerderheidsstandpunt uit te kristalliseren. Ervaringen in het Canadese immersion onderwijs (dat zich in extreme vorm beperkte tot uitsluitend inhoudsgeoriënteerd laten verwerken) hebben daarbij een rol gespeeld. Via die aanpak bleken de leerlingen inderdaad bijna moedertaalniveau in lezen en luisteren te bereiken. Maar de resultaten bij de productieve vaardigheden, hoewel beduidend hoger dan in het gewone onderwijs, bleven toch achter bij de hooggespannen verwachtingen. Uit vergelijkend onderzoek bleek dat leerlingen die naast input ook grammatica-onderwijs hadden gekregen, sneller vorderden, uiteindelijk op een hoger niveau terechtkwamen, gecompliceerdere taaluitingen konden produceren en daarbij minder fouten maakten (Lyster, 1987; Lyster, 1990). Voor een goed overzicht van effecten van verschillende varianten van vormgericht onderwijs, zie Spada (1997).

Maar grammaticaonderwijs bleek alleen maar het beschreven effect te hebben als het werd gecombineerd met een overvloedig taalaanbod à la Krashen. Bij onderzoek bleken de vorderingen van leerlingen die alleen maar grammatica-onderwijs kregen nog slechter te zijn dan bij leerlingen die volgens de methode van Krashen alleen maar input te verwerken kregen. Het zit dus niet in de grammatica alleen, maar in de combinatie. Bovendien kon worden vastgesteld, dat ondanks de waarneembaar betere resultaten, de onderwezen grammaticaregels door de leerlingen niet bleken te worden gebruikt. Ook een Nederlandse lezer kan bij zich zelf snel vast stellen dat hij dat ook niet doet. Bijvoorbeeld door in het Duits te zeggen: 'Hij begrijpt het'. Volgens de grammaticaregels die op school worden aangeboden moet je voor het produceren van die vorm eerst nagaan wat de verleden tijd van dat werkwoord is. Als dan blijkt dat het

werkwoord sterk is, verandert de -e- in de stam in bepaalde gevallen (vgl.: lezen - er liest). Maar 'Er versteht es' is een uitzondering binnen een uitzondering. Daarom is het 'er versteht' en niet 'er verstieht'. Maar ook bij het regelmatige 'Dat beweegt' zou je volgens de regel eerst toch noch even moeten nagaan of het niet sterk is. Want dan zou het 'Es beweigt' moeten zijn. Dat doet niemand. Kennelijk produceer je dit soort vormen op een andere manier (Westhoff, 1989, 41-43). Onderzoek bevestigt dit inmiddels (zie voor allerlei onderzoek op dit gebied Levelt, 1989).

Een verklaring die deze paradox lijkt op te heffen is de aanname dat grammatica-onderwijs niet direct maar indirect werkt. Deze verklaring wordt de 'weak interface hypothese' genoemd, is uitvoerig onderbouwd door o.a. Ellis (1990) en vindt in de vakliteratuur tamelijk brede ondersteuning. Volgens deze hypothese maken leerders hun eigen regels. Vooralsnog voor ons tamelijk onnaspeurlijk. Waarschijnlijk in andere en veel gedifferentieerder vorm dan wij ze per beschrijvende of pedagogische grammatica aanbieden. Waarschijnlijk ook gestuurd door een streven naar de grootste mogelijke efficiëntie en niet door linguïstische systematiek. Ze leiden die af uit de hun aangeboden input. Dat verklaart waardoor leerders, die alleen maar input kregen, tot een beter resultaat kwamen dan leerders die alleen maar grammatica kregen. De laatste ontbrak het aan de grondstoffen om hun eigen regels uit af te leiden en met de aangeboden regels konden ze weinig beginnen.

Dat zou betekenen dat de door ons aangeboden regels niet worden gebruikt omdat het de verkeerde regels zijn. In dat geval zouden we leerders misschien kunnen helpen met regels die meer lijken op het soort regels dat ze zelf maken. Bijvoorbeeld door niet naar taalkundige systematiek of volledigheid te streven (in de vakliteratuur 'beschrijvingsregels'), maar eenvoudiger 'montagehandleidingen' te verzinnen. Bijvoorbeeld niet: '*Het naamwoordelijk deel van het gezegde krijgt de eerste naamval*', maar: '*Bij 'sein' en 'werden' gebeurt er niets.*'. Maar in alle gevallen blijft de rol van veel en rijke input cruciaal. Ook de formele kant van de taal wordt geleerd via inputverwerking. Ook hier dus weer een merkwaardige paradox: Hoe meer input, des te meer profiteert een leerder van de door de docent georganiseerde aandacht voor grammaticale vorm.

4.2.4 De rol van (pushed) output

Sinds enkele jaren is er ook meer systematische aandacht voor een productieve rol van de leerling. Het zal weinig verbazing wekken dat leerders hun actieve taalbeheersing vergroten door zich veelvuldig in de vreemde taal te uiten. Maar er komen steeds meer aanwijzingen dat er meer gebeurt. De aanzet komt opnieuw uit Canada, in de vorm van de zogenaamde 'output hypothese' (Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1995). De idee erachter is eigenlijk erg logisch: als je leerlingen 'dwingt' zich in de vreemde taal te uiten, ontdekken ze vanzelf de (ook grammaticale en syntactische) leemten in hun kennis die hen verhinderen te zeggen wat ze willen uiten.

Daar is zelfs lang niet altijd een reactie van de docent voor nodig in de vorm van aanmerkingen of verbeteringen. In veel gevallen merken ze het ook zo wel.

Volgens de output hypothese brengt het constateren van zo'n leemte leerlingen er toe vormgerichter met input en met hun formele kennis om te gaan. Dat leidt weer tot een natuurlijke behoefte aan uitbreiding van formele kennis. Maar dat niet alleen. In veel gevallen zullen leerlingen over de vorm wel een idee hebben, maar niet altijd even zeker zijn. Door de 'pushed' output zijn ze ook gedwongen zulke ideeën te toetsen door ze gewoon uit te proberen. Die frequente toetsing leidt weer tot grotere nauwkeurigheid, betere beheersing en (ook formele) correctheid. Experimenten lijken deze hypothese te bevestigen (Nobuyoshi & Ellis, 1993; Swain & Lapkin, 1995).

Bij het oefenen kunnen twee typen output worden onderscheiden: enerzijds *het produceren van chunks* of van combinaties van chunks. Chunks zijn ongeanalyseerde taalfragmenten van meer dan één woord. Een voorbeeld daarvan is het zonder nadenken kunnen produceren van de uitdrukking 'Guten Abend', zonder dat je nu precies zou kunnen zeggen waarom het *guten* Abend en niet *gute*, *guter* of *gutem* Abend zou moeten zijn. Of in het Frans vlekkeloos een vraag om informatie kunnen beginnen met 'Sauriez-vous me dire', zonder zelfs maar ooit van een 'conditionnel' gehoord te hebben of te weten dat de gebruikte vorm een vorm van het werkwoord 'savoir' is. Het oefenen met *chunks* 'monteren' moet leiden tot een grotere vaardigheid in het zo wendbaar mogelijk (dat wil zeggen in zo veel mogelijk verschillende combinaties) gebruiken van zulke fragmenten. Dit wordt ook wel 'formulaic speech' genoemd.

Anderzijds is er *het regelgeleide produceren*: de output hiervan wordt ook wel met de term 'creative speech' aangeduid. 'Creative speech' heeft trouwens niets te maken met creatief schrijven of gedichten maken. In tegendeel, strikt genomen vallen zelfs de saaiste grammatica-invuloefeningen hieronder. Als je 'Guten Abend' niet als 'formulaic speech' produceert, maar als 'creative speech', door de grammaticaregels toe te passen, kom je tot het produceren van die taaluiting door je te realiseren dat

- 'Abend' een mannelijk woord is,
- We te maken hebben met een onvolledige zin, waaruit het onderwerp (ich) ,de persoonsvorm (wünsche) en het meewerkend voorwerp (dir/Ihnen/euch) zijn weggelaten.
- In die 'zin-in-volledige-vorm', dat, wat we willen produceren, dus het lijdend voorwerp is.
- Het lijdend voorwerp de 4^e naamval (accusatief) heeft.
- bij het ontbreken van een 'Bestimmwort' het adjectief de uitgang van het 'Bestimmwort' krijgt,
- dat de woorden der, dieser, jeder, jener, aller, mancher, solcher of welcher 'Bestimmwörter' zijn en

- dat de uitgang van het ‘Bestimmungswort’ in de accusatief mannelijk ‘-en’ is. Doel van het oefenen van ‘creative speech’ is de toepassing van zulke regels te automatiseren.

Vanuit de theorie lijkt het aan te bevelen om output-productie van beide typen te laten organiseren. Vanzelfsprekend is zowel bij het oefenen met ‘formulaic speech’ als met ‘creative speech’ levensechtheid weer van groot belang. Dat houdt onder meer in dat wat de leerlingen zeggen of schrijven een communicatief doel moet hebben, meer gericht moet zijn op de boodschap dan op de vorm, dat er een echte reden moet zijn om iets te zeggen en dat de leerlingen liefst vrij moeten zijn in de keuze van de taalmiddelen. Dat veronderstelt wel dat leerlingen een reden hebben om zich te uiten. Zo’n situatie moet dus wel gecreëerd worden. Hoe levensechter hoe beter.

4.2.5 *Strategisch handelen*

Voor het leren van een vreemde taal is altijd maar een beperkte tijd beschikbaar. Dat betekent dat er in de beheersing altijd kleine tot zeer grote leemten zullen blijven bestaan. Daarom is het nuttig en handig om leerders te trainen in het gebruik van strategieën die kunnen helpen die gebreken te compenseren. We onderscheiden naar hun rol *receptieve* en *productieve strategieën*.

Receptieve strategieën zijn bedoeld om kennisleemten te compenseren die het begrijpen van taalaanbod bemoeilijken, zoals lees- en luisterstrategieën. Receptieve strategieën zijn het raden van onbekende woorden, het activeren van zo veel mogelijk voorkennis, e.d. Voor een goed overzicht van soorten strategieën, het onderwijs er in en het effect daarvan zie Bimmel (1999), voor meer praktische voorbeelden Westhoff (1997).

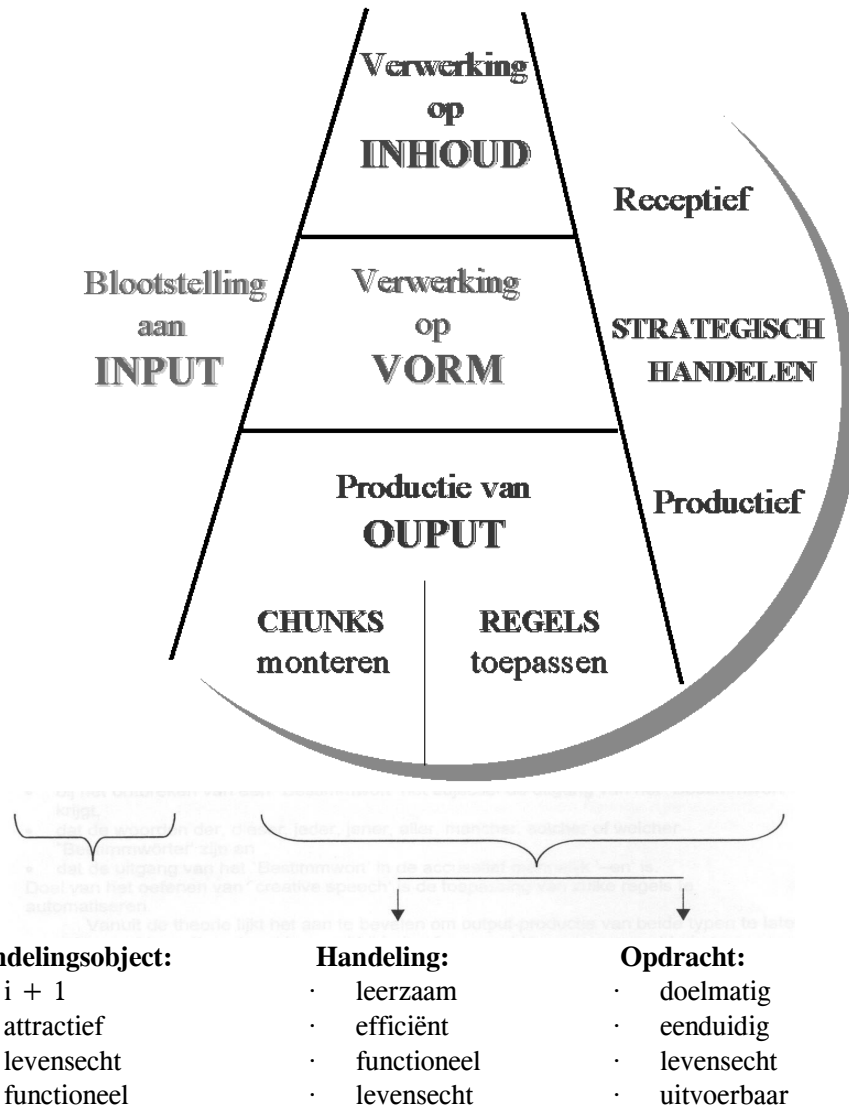
Productieve strategieën worden ook wel compensatie- of communicatiestrategieën genoemd en zijn bedoeld om te verhullen dat je iets niet kunt zeggen (fillers, of vermijdingsstrategieën) of om je te helpen om de boodschap toch te laten overkomen (omschrijven, negotiation of meaning, e.d.). Voor meer theorie zie Poulisse (1990), voor praktische voorbeelden: de Vries (1994). In relatie met het verwerven van dit soort vaardigheden wordt nogal eens aangenomen, dat bewustmaking van de uitgevoerde stappen (reflectie) een van de leerzaamste handelingen is.

4.3 De schijf van vijf

Bij de geschetste componenten, gaat het niet om een faseringsmodel. Veeleer is sprake van een analogie met de bekende “schijf van vijf” voor gezond eten. Ook daar is sprake van vijf componenten. Om gezond te zijn dient een maaltijd eigenlijk elk van deze componenten in enigerlei vorm te bevatten. De volgorde is niet zo belangrijk. Als ze er maar in zitten, liefst op een smakelijke manier, in een behoorlijke verhouding. Om de

taalverwervingscomponenten in een schema onder te brengen is daarom ook voor zo'n "schijf van vijf" gekozen. Ook hier is de volgorde niet zo wezenlijk.

Schema: De 'schijf van vijf' voor het vreemde-talenonderwijs



Ook hier is weer het belangrijkste dat we taken verzinnen die leiden tot taalleer-activiteiten waarin ze allemaal in enigerlei vorm, liefst geïntegreerd tot een smakelijk gerecht of menu voorkomen. Zoals gezegd, anders dan in vroegere fasenmodellen is de volgorde niet zo belangrijk. Input zal vaak een uitlokkende rol spelen. Maar het is niet

perse noodzakelijk. Je kunt ook best met outputproductie beginnen of met strategisch handelen. Je kunt het schema als planningsinstrument gebruiken voor het bedenken van nieuwe taken of lessen, maar ook als checklist voor het analyseren of beoordelen van bestaand materiaal.

Voor een ‘voedzaam maal’ dat wil zeggen in elk stukje effectief taalonderwijs, moeten voor elk van de componenten leeractiviteiten georganiseerd worden. Voor elke component vragen de leerhandelingen hun eigen type opdrachten. Alle opdrachten moeten aan de volgende eisen voldoen: ze moeten levensecht, functioneel, eenduidig en uitvoerbaar zijn. *Levensechte* opdrachten zijn interessanter en motiverender voor de leerders. *Doelmatig* betekent dat de opdracht geschikt is om een van tevoren bepaald doel te bereiken (bijvoorbeeld: als het doel is “leesvaardigheid ontwikkelen” heeft een grammaticale invuloefening weinig zin). Een opdracht is *eenduidig* als het voor de leerders duidelijk is wat ze moeten doen. *Uitvoerbaar* betekent dat de opdracht moet aansluiten bij het kennisniveau van de leerders.

Zoals gezegd vormen de vijf componenten niet noodzakelijkerwijze een vaste sequentie waarbij elke volgende component alle vorige veronderstelt. Strategisch handelen of creative speech bijvoorbeeld kunnen heel goed apart worden getraind, al zal daarbij in de regel sprake moeten zijn van blootstelling aan input en van verwerking op inhoud en/of vorm. Bij de deductieve opvatting over de rol van regels voor vorm, kan zo goed als zonder blootstelling aan en verwerking van input gewerkt worden. Het onderscheiden in de voorgestelde categorieën maakt het makkelijker om doelmatige taken te kiezen, beoordelen, aan te passen en te ontwerpen. Maar het zal ook bij het analyseren en beoordelen vaak voorkomen, dat in een enkele leertaak bij nadere beschouwing aan meerdere componenten wordt gewerkt. Zoals ook in een leerstofeenheid de verschillende componenten heel functioneel in allerlei volgordes kunnen voorkomen. Hoofdzaak is, dat de taken levensecht zijn en functioneel.

4.4 Literatuur

Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal, een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. 's Hertogenbosch: Malmberg.

de Vries, E. (1994). Compensatiestrategieën in de klas. *Levende Talen*, 488, 128-134.

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londen: Longman.
- Krashen, S.D., & Terrel, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge (Mass.): MIT press.
- Lyster, R. (1987). Speaking Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 43(4), 701-717.
- Lyster, R. (1990). The Role of Analytic Language Teaching in French Immersion Programs. *The Canadian Modern Language Review*, 47(1), 159-176.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focussed communication tasks and second language acquisition. *ELT journal*, 47, 203-210.
- Poullisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht: Foris.
- Spada, N. (1997). Form-focussed Instruction and Second Language Acquisition: A review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass & C.G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. (pp. 235-253). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M., & Lapking, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate. A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Westhoff, G.J. (1989). *Basisvorming Duits*. Leiden: Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff.
- Westhoff, G.J. (1997). *Fertigheid Lesen*. (Vol. Fernstudieneinheit 17). Berlin/München/New York: Langenscheidt.

5. Talen leren kunnen we allemaal

Ingrid F. Wijgh

Vakdidactiek moderne vreemde talen

IDO/VU, Amsterdam

5.1 De actualiteit

Het onderwijs haalt tegenwoordig regelmatig de voorpagina van de krant. Terwijl de commotie over het overladen tweede fase programma nog vers in het geheugen lag, diende het volgende probleemgebied zich al aan: het vernieuwde vmbo. "Veel te theoretisch", klaagden schooldirecteuren in de media. Ook het moderne vreemde talenprogramma lag onder vuur; juist op het vmbo zijn, naar men veronderstelt, veel taalzwakke leerlingen. Moeten die leerlingen dan ook nog opgezadeld worden met het leren van vreemde talen? Gemakshalve werd het leren van talen als theoretisch beschouwd.

Een taal leren gebruiken heeft uiteraard enige theoretische kanten, maar een taal is in de eerste plaats een instrument waarmee je communiceert, dingen doet, zaken voor elkaar krijgt. Ook taalzwakke leerlingen willen en kunnen communiceren, dingen doen en zaken voor elkaar krijgen met taal als instrument. Dat talen leren voor hen geen onmogelijke opgave is en geen zware opgave hoeft te zijn, zal in het onderstaande duidelijk worden.

Sommige schoolvakken zijn meer theoretisch, andere meer praktisch van aard.

Talendocenten hebben een doe-vak. Niet voor niets wordt in het talenonderwijs vaak de rijbewijsmetafoor gebruikt. Om te mogen rijden in een auto moet je wel wat regels leren, maar het gaat om het doen. Voor zover bekend wordt het halen van het rijbewijs niet als extra moeilijk beschouwd voor leerlingen in achterstandsituaties.

Integendeel; steeds meer mensen halen hun rijbewijs in één keer.

Toch dient de vraag zich aan of het wel haalbaar is, vreemde talen leren op de lagere niveaus, in het bijzonder voor leerlingen van het voormalige A en B niveau. Het antwoord luidt ja, mits. Het is namelijk niet de eerste keer dat deze vraag gesteld en ook beantwoord is.

Zo'n 20 jaar terug, in 1979 lanceerde de toenmalige Staatssecretaris van Onderwijs de Jong het OPVO: OntwikkelingsPlan Voortgezet Onderwijs. Dat plan beoogde de impasse in de middenschooldiscussie te doorbreken en schetste een ongedeelde tweejarige brugperiode voor alle leerlingen. Daarin was de talen een zeer bescheiden plaats toegedicht. Té bescheiden naar de mening van Levende Talen, de vakvereniging van talendocenten. Het bestuur van Levende Talen heeft toen een werkgroep ingesteld die op onderwijskundige en praktische gronden zou aantonen dat talenonderwijs ook voor de laagste niveaus zinvol, wenselijk en haalbaar is. Dit resulteerde in de nota 'Het opvo en de moderne vreemde talen' (1980) en een verdere

uitwerking in 'De moderne vreemde talen in de oriëntatieperiode' (1981): daarin werden eindtermen geformuleerd en werd een aanzet gegeven tot een leerplan, gebaseerd op een nieuwe didactiek. De SLO heeft die aanzet, die al snel 'het Blauwe Boek' werd genoemd, later uitgewerkt in het project 'Oriëntatieperiode moderne vreemde talen'.

Het is uiteraard niet zo dat een vraag die al 20 jaar geleden beantwoord is, een pasklaar antwoord oplevert voor de huidige situatie. Wel is het nuttig om na te gaan of er een les te trekken is uit het verleden, om na te gaan of er niet iets van de bevindingen van toen in onze hedendaagse kraam van pas komen. Terug in de tijd dus: welke oplossingen werden lang geleden aangedragen?

5.2 Terug in de tijd

De communicatieve aanpak die in de jaren 70 van de vorige eeuw de kop begon op te steken leek dé oplossing te zijn voor het talenonderwijs op de lagere niveaus. Het ging niet meer om een vreemde taal kennen, om de vreemde taal als studie-object, maar om het gebruiken van de vreemde taal, om het kunnen communiceren. Taal is gereedschap. Daarmee karakteriseert het talenonderwijs zich als 'doe-vak'. Grondstof voor die communicatieve aanpak vonden de opstellers van de nota 'het Blauwe Boek' indertijd in het onvolprezen T-Level dat in 1975 was gepubliceerd. In dat T-Level werden een 14-tal heel concrete situaties genoemd, die de werkgroep aangreep om een aantal eindtermen te formuleren. Vergeleken met de eindtermen van recenter datum, zoals die van het vmbo, munten zij uit in eenvoud. Enkele citaten:

Thema 9 boodschappen doen

De leerling kan

- Zich oriënteren in een warenhuis
- Opschriften van winkels begrijpen
- Uitdrukken wat hij nodig heeft op het gebied van levensmiddelen en kledingstukken (vragen naar maten, gewichten, prijzen).

Thema 6 Relaties met andere mensen

De leerling kan

- Een aantal beleefdheidsformules gebruiken
- Dankbaarheid uiten
- Om hulp vragen, hulp bieden
- Duidelijk maken dat hij iemand aardig vindt
- Duidelijk maken dat hij iemands gedrag niet op prijs stelt.

Essentieel bij dit leerplan was het denken van onderaf, zoals dat ook in de eerste versie kerndoelen basisvorming is gebeurd: wat heeft de leerling nodig, wat kan hij aan? In het redactioneel commentaar van de Volkskrant werd onlangs (april 2000)

gesproken van het omgekeerde verschijnsel voor het vmbo: het theezakjes beleid. Dat wil zeggen dat er van bovenaf geredeneerd wordt en dat de doelstellingen voor lagere niveaus een aftreksel zijn van die voor de hogere niveaus. Bij bestudering van de eindtermen vmbo voor de talen blijkt er inderdaad sprake te zijn van een theezakjesbeleid. Ook voor deze leerlingen naar, analogie met het tweedefase model, een leesdossier en een sectorwerkstuk.

Een eigen systematiek, meer toegespitst op de vmbo leerling zou meer op zijn plaats zijn geweest. Dan zouden de eindtermen meer praktisch van aard zijn, gericht op de doe-kant van taal.

In het Blauwe Boek worden ook uitspraken gedaan over de aanpak, de didactiek, die met het oog op het vmbo behartenswaardig zijn: geen lange-termijndoelen voor deze leerlingen, maar afzienbare zinvolle eenheden. Differentiatie zou gehanteerd moeten worden naar interesse, aanleg en verschillen in leerstijl. Dat komt tot uiting in de keuze van de leerstof (thema's), meer of minder begeleiding van de docent en in werkvormen. Bij dit laatste valt te denken aan groepswork waarin de leden van de groep elk een eigen bijdrage leveren. Ook de instructiewijze dient aangepast te zijn aan de verschillende leerstijlen van de leerling.

De grammatica was geen leerdoel op zich; leerlingen moesten beschikken over een set taalgebruiksregels voor zover nodig om te communiceren.

Met het oog op de haalbaarheid van talenonderwijs voor alle leerlingen een interessant detail: de nota wordt afgesloten met brieven van docenten uit mavo en lbo: praktijkervaringen die laten zien hoe zinvol vreemde talen onderwijs voor hun leerlingen kan zijn en ook daadwerkelijk is.

In de nota zijn enkele uitwerkingen van thema's opgenomen en er is ter illustratie een lespakket ontwikkeld rond het thema sport, jeu de pétanque. Kenmerkend voor de doe aanpak is dat de leerlingen dit spel ook daadwerkelijk spelen: niet als 'toetje' achteraf, maar als essentieel onderdeel van het lespakket.

Ook in de andere voorbeelden in de nota wordt niet alleen gelezen, of geluisterd, maar wordt ook verzameld, geknipt, geplakt en geacteerd. Communiceren is geen louter cognitief proces, het heeft ook een sociaal-affectieve component en een fysieke. Samenvattend, wat kan de les uit het verleden zijn?

Die les is drievoudig:

1. Niet 'overvragen': hier en daar kan wel in het programma geschrapt worden. Nu komen bijna alle tweede fase doelen in afgezwakte vorm terug. Mag het ietsje minder zijn?
2. Bij het formuleren van taaldoelstellingen dient men de beginsituatie als vertrekpunt te nemen om vervolgens te bepalen tot waar men de leerlingen wil en kan brengen.
3. Taalonderwijs is gericht op communiceren, op dingen doen met taal. Die praktische kant moet in de dagelijkse klassenpraktijk terug te vinden zijn.

5.3 De winst in 20 jaar

Hoewel 20 jaar geleden een aantal behartenswaardige zaken op papier zijn gezet die vandaag de dag nog relevant zijn, heeft de tijd niet stilgestaan: de kennis over taalonderwijs is toegenomen, er is meer ervaring opgedaan met communicatieve curricula en maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen hebben hun stempel gedrukt op het onderwijs. Die ontwikkelingen zijn het opmerkelijkst op de volgende gebieden:

- proces van taalverwerving
- de taalzwakke leerling
- ICT
- strategisch taalonderwijs.

Taalverwerving

Hoe leren mensen, welke processen spelen zich daarbij af en hoe leren mensen een nieuwe taal? Vandaag de dag is het inzicht hierin fors toegenomen, mede dankzij het vele onderzoek dat vooral in het buitenland is verricht. Het gaat dan in het algemeen om onderzoek naar het verwerken van informatie binnen de cognitieve leerpsychologie en in het bijzonder om onderzoek naar het proces van taalverwerving. Een overzicht van onderzoek op dit laatste gebied wordt gegeven door Ellis (1990). Vergeleken met nu was ons inzicht in de jaren 70 nog vrij beperkt. Krashen (1981) introduceerde indertijd het onderscheid tussen 'learning' en 'acquisition', hetgeen de communicatieve curriculumontwikkelaars vertaalden als: 'vreemde taal leren gaat net als je moedertaal, vooral veel doen, dan komt het vanzelf.' Hiervan getuigt nog de uitdrukking 'kilometers maken'.

Met de komst van het T-Level werd het gebruikelijk te gaan denken in termen als noties en functies: taalbeschrijving veranderde van vormgericht naar betekenisgericht. Omstreeks dezelfde tijd ontwikkelde Neuner (1981) zijn oefeningentypologie, waarin de vraag 'hoe leer je?' werd vertaald naar een opbouw in opdrachten. Neuner onderscheidde A oefeningen: begrip, B oefeningen: reproductie, C oefeningen: variatie, en D oefeningen: vrij taalgebruik. Westhoff (1996) toonde aan dat deze fasering niet meer toereikend is en geen recht doet aan recent verworven leerpsychologische inzichten.

Westhoff (Corda & Westhoff 2000) combineert nieuwe leerpsychologische inzichten met de uitkomsten van onderzoek naar tweedetaalverwerving en komt zo op het centrale thema: handelingsgericht taalonderwijs. Leren is een actief proces: door te handelen, te doen, leer je een nieuwe taal. Dat gaat in feite terug naar het werk van Sovjetpsychologen als Vigotsky en Galp'erin. Westhoff onderscheidt vijf componenten in het taalverwervingsproces: input, verwerking op vorm, verwerking op inhoud, de rol van output en strategisch handelen.

Waar zit de winst? We weten nu beter aan welke eisen opdrachten en taken moeten voldoen willen ze effectief zijn, willen leerlingen er ook werkelijk iets van leren. We

kunnen daardoor het onderwijs zo inrichten dat het een maximum aan rendement oplevert. Dat is van groot belang voor materiaalmakers, curriculumontwikkelaars en leergangauteurs.

Taalzwakke leerling

Er is veel onderzoek gedaan naar de taalzwakke leerling, maar de laatste jaren komen de resultaten van dat onderzoek ook meer naar buiten, getuige de artikelen die regelmatig in *Levende Talen* verschijnen over bijvoorbeeld dyslexie en taalbeleid. De problematiek rond de taalzwakke leerling is niet meer voorbehouden aan de remedial teaching specialisten. Een paar jaar geleden was de term 'taalbeleid' in de specifieke betekenis bijvoorbeeld nog onbekend, nu wordt er een themanummer van *Levende Talen* (december 2000) aan gewijd. We hebben op dit gebied niet alleen kennis en inzicht verworven, maar ook remedies en oplossingen voorgesteld.

We maken nu bijvoorbeeld een onderscheid tussen *taalzwak en leerzwak* en weten dat dat een andere aanpak en ondersteuning vereist. Zorg voor de taalzwakke leerling richt zich op het technisch lezen, op woordverwerving en op inzicht in grammaticale structuren. Bij de leerzwakke leerling richt de aandacht zich op zelfsturing, taakaanpak en metacognitieve vaardigheden

Verder zijn we tot de ontdekking gekomen dat we op de basisschool leren *spellen*, daarna niet meer. Als we Engels leren, kunnen we blijkbaar ook Engelse woorden spellen. Ans van Berkel (1999) heeft in haar onderzoek recentelijk aangetoond dat dat niet het geval is. Zij heeft echter ook een methode ontwikkeld om daar gericht en stapsgewijs aandacht aan te besteden (het klankspellingschrift).

Dat geldt ook voor het *leren van woorden*: hoe dat moet, hoeven leerlingen niet zelf uit te vinden. Er zijn specialisten die daar hele praktische oplossingen voor hebben aangeboden. Zo ontwikkelden de Mondria's (1991) hun handcomputer en van Berkel (1990) de flapmethode. Beide methoden zijn zeer handelingsgericht en 'doe-achtig'. Leerlingen hebben écht hun handen nodig: om te vouwen, een kolom te bedekken of een kaartje te verplaatsen. Zó leert de taalzwakke leerling, iedere leerling.

Daarnaast worden er goede resultaten geboekt met een aanpak als *rolwisselend leren* (IJendoorn 1998), reciprocal teaching. Hierbij nemen leerlingen de rol van de docent over in een gestructureerde leersituatie en treden op als discussieleider bij het gezamenlijk lezen van teksten. Sleutelwoorden bij deze aanpak zijn: uitleg, instructie, voordoen, geleide sturing, lof, steun van docent.

De voorgestelde methoden en oplossingen hebben enkele gemeenschappelijke kenmerken, die zich laten vertalen naar eisen aan leer materiaal en begeleiding van aanpakgedrag:

- Duidelijke, heldere structuur en werkwijze
- Regelmatige terugkeer van elementen
- Extra materiaal ter ondersteuning
- Sturing
- Gerichte, specifieke taken
- Veilige werksfeer

- Tussenstapjes
- Modelling
- Feedback op leerproces.

Het is hoog tijd de verworvenheden op dit gebied aan de grote klok te hangen. Vele leerlingen zullen er baat bij hebben.

Strategieën

Leer- en leesstrategieën, compenserende strategieën, dat waren zo'n 25 jaar terug nog geen bekende begrippen. Indertijd was er sprake van studievaardigheden en van taalbewustzijn, de voorgangers van strategisch taalonderwijs. Hoe snel het strategisch taalonderwijs is ingeburgerd, is te zien in de actuele examenprogramma's. Daar worden de strategieën expliciet vermeld.

Wat betreft de leesstrategieën hebben we hier in Nederland veel kennis en inzicht verworven door het werk van Westhoff (1981), Mulder(1996) en Bimmel (1999). Een trio dat zich ook inzet voor het vormgeven van zelfstandig leren: hoe pak je het aan, zo'n tekst, hoe wordt een vreemdtalige tekst toegankelijk?

Dat we daar heden ten dage wel een antwoord op hebben, daarvan getuigen de opdrachten in de nieuwe leergangen die zijn verschenen bij de invoering van de basisvorming in 1993 en van de vernieuwde tweede fase in 1999.

Compenserende en communicatieve strategieën zijn van groot belang voor de taalproductie. Mede dank zij het werk van Willems (1986), zijn artikelen in *Levende Talen*, hebben de communicatieve strategieën zich een plaats verworven in het taalonderwijs.

Ict

Pas aan het eind van de vorige eeuw gingen we inzien hoe belangrijk het gebruik van computers in netwerken voor het proces van taalverwerving kan zijn. Het gebruik van www is zinvol om vaardigheden te oefenen. Speciaal voor de taalzwakke leerling is het gebruik van een tekstverwerker en spellingchecker heel handig. Email is een laagdrempelig medium, het maakt schrijven wat minder 'deftig'. Leerlingen die nooit een brief schrijven verzenden immers wel berichten via hun mobieltjes. Daar zou het onderwijs bij aan moeten sluiten. Naar het effect van de inzet van Ict bij het talenonderwijs is nog nauwelijks onderzoek gedaan. Wel heeft het platform mvt/ict van het NaB-MVT (Corda & Westhoff 2000) in kaart gebracht welke rol de computer in het talenonderwijs kan spelen.

Het platform mvt/ict spreekt onder andere over de computer als 'input provider' voor het trainen van vaardigheden. Maar werken met de computer betekent ook bezig zijn dingen op te zoeken en vergeten dat het om een taalles gaat. Dat doen onderbouwleerlingen als ze op de Eurodisney-site opzoeken wat de nieuwste attracties zijn. Het gebruik van het internet haalt taalonderwijs uit de sfeer van de taal als schoolvak. Dat sluit naadloos aan bij de uitgangspunten van communicatief talenonderwijs: authentiek materiaal, levensechte teksten en situaties.

De bijdrage van Ict aan het talenonderwijs:

- Motiverend
- Zeer handelingsgericht
- Authentiek, levensecht
- Sociaal-culturele competentie.

5.4 Pijnpunten

Als we de examenprogramma's bekijken, kunnen we vaststellen dat we nu een heel stuk verder zijn dan in de tijd van het Blauwe Boek, maar misschien zijn we op sommige terreinen wel iets té ver gegaan. Het communicatief talenonderwijs wordt enigszins decadent, lijkt het wel.

Waren de eerste versie kerndoelen bavo bijvoorbeeld nog vrij nuchter, daar maakte de TVS saus (Toepassing, Vaardigheden, Samenhang) van het voormalige PMBO een eind aan, in ieder geval aan het zakelijke en inhoudelijke karakter dat zo kenmerkend was voor de eerste eindtermen, die nog rechtstreeks afstamden van het WRR rapport (1986) over de basisvorming.

Vervolgens richtte de aandacht zich op de tweede fase waar op vele fronten veranderd werd. De basisvorming bleek uiteindelijk vooral een inhoudelijke verandering te zijn; de vernieuwde tweede fase beoogt ook een pedagogisch- didactische en organisatorische verandering te zijn. Al heel snel kreeg de vernieuwing van de bovenbouw zijn weerslag op de onderbouw. Met het oog op het studiehuis werden ook de kerndoelen basisvorming herzien. Het theezakjesmodel deed zijn intrede. De basisvorming werd opgetuigd met algemene vaardigheden, een leesdossier, - vooral veel lezen -, reflectie en zelfstandig werken.

Ook de nieuwe examenprogramma's voor het vmbo (2000) ontkwamen niet aan de greep van het studiehuis: een leesdossier, een sectorwerkstuk en dat alles voor leerlingen die liever doen, praten (bellen!) dan lezen. De nadruk op het lezen in de bovenbouw kon nog gerechtvaardigd worden door de vervolgstudies. Daar zou immers veel gelezen en gestudeerd moeten worden, op de universiteit en in het hbo. Echter, ook de vmbo-leerlingen moesten zich al die strategieën meester maken, leren leren, reflecteren etc. Tot overmaat van ramp moeten zij ook nog reflecteren op de toekomst. Mag het ietsje minder zijn?

Zijn er geen alternatieven voor het leesdossier en het sectorwerkstuk? Het hoofddoel is het opzoeken en verwerken van informatie. Dat moeten leerlingen kunnen. Er zijn echter nog wel andere manieren om na te gaan of leerlingen dat kunnen! Geef de leerlingen goede opdrachten en laat ze maar een lijstje adressen van websites inleveren waar ze hun antwoorden gevonden hebben, dat is zinvol voor later. Het vermoeden bestaat dat de vele leerlingen die we op het oog hebben het lezen tot een minimum beperken, tenzij ze daarvoor een niet-talig doel hebben. Ze gaan heus wel dingen opzoeken op het internet. Zelfs daarvan is het de vraag of je dat op school

moet leren. Het gebruik van gsmmetjes en het verzenden van boodschappen daarmee is bepaald niet voorbehouden aan de hoger opgeleiden en het stond ook niet genoemd in een examenprogramma.

Hollandse nuchterheid is hier geboden, waar is ons didactische poldermodel?

Bovenstaande kritische opmerkingen impliceren niet dat het talenonderwijs niet haalbaar is op het vmbo. Net als 20 jaar geleden geldt nog steeds dat het kan: talenonderwijs voor iedereen. Het is heden ten dage zelfs des te noodzakelijker, gezien de internationalisering en de globalisering. Communiceren is een belangrijke, onmisbare vaardigheid voor iedereen.

Laten we daarom juist voor de groepen leerlingen waarbij het niet vanzelf gaat, onze nieuwe kennis en inzichten inzetten om voor hen het talenonderwijs zinvol, praktisch en attractief te maken.

5.5 Aanbevelingen

Ontwerp nieuwe kerndoelen, een nieuw curriculum voor de leerlingen die in 2 jaar de basisvorming afronden.

Ooit waren de eindtermen basisvorming bedoeld voor drie jaar onderwijs. Vlugge leerlingen mochten de basisvorming in twee jaar afronden, zwakkere leerlingen mochten er een jaar langer, dus vier jaar, over doen. De huidige eindtermen zijn niet geschreven met het oog op een tweejarige basisvorming. Leg andere accenten en denk vanaf het begin.

Pas het examenprogramma vmbo aan.

Zorg ervoor dat het meer passend wordt voor de beoogde groep leerlingen dan aansluitend bij didactische en pedagogische trends.

Maak gebruik van de kennis, ervaring en inzichten over taalzwakke leerlingen.

Haal die uit de hoek van remedial teaching en veralgemeeniseer die kennis. Zorg dat elke docent daarmee is toegerust. Organiseer nascholing speciaal voor talentdocenten die in het vmbo lesgeven.

Stimuleer effectieve inzet van ICT.

Stel een prijs in voor de beste leergang.

We weten waaraan leerstof en opdrachten moeten voldoen willen zij effectief zijn. Geef leergangen die in de ogen van experts en mensen uit de praktijk bruikbaar zijn in het vmbo, een keurmerk, zo niet een prijs.

Ga op zoek naar andere benaderingen, meer passend bij de groep leerlingen.

Bijvoorbeeld van Lier's onderwijstaalkundig perspectief.

Beschouw het talenonderwijs als een praktisch vak, een doe-vak.

5.6 Literatuur

Berkel, A., van (1990). *Orthodidactische gids voor het vreemde talenonderwijs*. Baarn: Coutinho.

Berkel, A. van (1999). *Niet van horen zeggen. Leren spellen in het Engels als vreemde taal*. Baarn: Coutinho.

Bimmel, P. (1999) *Training en transfer van leesstrategieën*. 's Hertogenbosch: Malmberg.

Corda, A. & Westhoff, G.(red). (2000). *Auto's met ovale wielen. Een referentiekader voor het schatten van de meerwaarde van Ict voor het Mvto*. Enschede, NaB-MVT

Daniëls, J.A.M., Dobbenberg, Hondt, J.H.W., de, Jacobs - Hessing, E.G., Maas - de Brouwer & Wijgh I.F. (1980). *Het OPVO en de moderne vreemde talen*. Utrecht.

Ek, J.A., van (1975). *System development in adult language learning, the Threshold Level*. Straatsburg: Council of cultural co-operation of the council of Europe.

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

Hondt, J.H.W., de, Jacobs - Hessing, E.G, Maas-de Brouwer, T.A., Wijgh, I.F. & Daniëls, J.A.M.(1981). *De moderne vreemde talen in de oriëntatieperiode*. Utrecht.

Ijzendoorn, T., van (1998). *Begrijpend lezen door rolwisselend leren*. Lisse: Swets en Zeitlinger.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamom Press.

Lier, L., van (1997). *Interaction in the language curriculum*. Addison Wesley Longman inc.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1979). *Het Ontwikkelingsplan Voortgezet Onderwijs*. Den Haag.

Mondria, J.A. & Mondria-de Vries, S.(1991). Woorden leren met de 'handcomputer'. *Levende Talen*, 465, p.458-461.

Mulder, H. (1996). *Training in leesstrategieën:vorm en rendement*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Neuner, G., Kruger, M. & Grever, U. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlijn.

OCenW (2000). *Examenprogramma's vmbo, talen*. Den Haag: Cfi.

Westhoff, G. (red.) (1996). *Op zoek naar een bevroagbaak*. Enschede, NaB-MVT

Westhoff, G.J. (1981) *Voorspellend lezen. Een didaktische benadering van de leesvaardigheidstraining in het MVT-onderwijs*. Groningen:Wolters Noordhoff.

Willems, G. (1986a,b). Communicatiestrategieën en hun rol in het vreemde talenonderwijs 1, 2. *Levende Talen*, 409/ 410.

WRR (1986). *Basisvorming in het onderwijs. Rapport aan de regering, nr 27*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

6. De theorie van Meervoudige Intelligentie (Multiple Intelligence Theory)

Rosie Tanner

ICLON Universiteit Leiden, inmiddels IVLOS

Universiteit Utrecht





Wat is Meervoudige Intelligentie?

Het idee van Meervoudige Intelligentie komt van een theorie van Professor Howard Gardner, een Amerikaanse leerpsycholoog die werkzaam is op de Universiteit van Harvard. Neurobiologisch onderzoek laat zien dat leeractiviteiten van de verschillende intelligentietypen plaatsvinden in verschillende delen van de hersenen en Gardner spreekt van tenminste acht 'intelligenties'. Ieder mens bezit de verschillende intelligenties en ieder mens is uniek in het gebruik ervan; verder, zegt Gardner, dat het wel mogelijk is om de intelligenties te ontwikkelen.

Wat zijn de acht intelligenties?

De tabel hieronder laat een korte beschrijving zien van elke intelligentie (terminologie, Schoor 1998).

<p>≥ Logisch-mathematische</p> <p>Iemand die een sterke logisch-mathematische intelligentie heeft is gefascineerd door getallen/cijfers en speelt er graag mee. Hij of zij redeneert logisch, precies en accuraat en denkt kritisch.</p>	<p>☺ Intrapersoonlijke</p> <p>Iemand met een sterke intrapersoonlijke intelligentie leeft in zijn eigen wereld en houdt van dagdromen. Hij of zij kent de eigen sterke en zwakke kanten goed en heeft gevoel voor reflectie.</p>
<p>•↔ Talige</p> <p>Een persoon met een sterke talige intelligentie denkt in woorden en formuleert gemakkelijk. Zij of hij houdt van lezen, praten en schrijven en leest met inzicht.</p>	<p>✍ Visueel-ruimtelijke</p> <p>Iemand die een sterke visueel-ruimtelijke intelligentie heeft tekent vaak figuurtjes of krabbels om iets vast te houden. Zij of hij neemt de werkelijkheid waar via beelden en kleuren, en werkt graag met grafieken en dergelijke.</p>

<p> Muzikaal/ritmische</p> <p>Iemand die leeft in geluid en ritmiek heeft een sterke muzikaal/ritmische intelligentie. Hij of zij pikt snel melodien op en werkt graag met muziek op de achtergrond.</p>	<p> Natuurgerichte</p> <p>Een persoon met een sterke natuurgerichte intelligentie is gefascineerd door alles wat groeit en bloeit. Zij of hij herkent snel kenmerken van planten en dieren en gaat graag met dieren om.</p>
<p> Interpersoonlijke</p> <p>Een sterke interpersoonlijke intelligentie betekent dat iemand houdt van contact met anderen. Hij of zij werkt graag samen en is bereid om anderen te helpen.</p>	<p> Lichamelijke/kinesthetische</p> <p>Een persoon met een sterke lichamelijke/ kinesthetische intelligentie heeft een sterk gevoel in het gebruik van het eigen lichaam. Zij of hij houdt waarschijnlijk van sport en leert gemakkelijk door iets te doen of door te spelen.</p>

Een intelligentieprofiel

Ons onderwijssysteem legt de nadruk op talige en logische-mathematische intelligenties, alhoewel iedereen een ‘intelligentieprofiel’ heeft, waarin elke intelligentie voorkomt. Zo’n profiel ziet er als volgt uit:



Een intelligentieprofiel

Waarom Meervoudige Intelligentie voor zwakkere taalleerders?

Er zijn veel redenen waarom Meervoudige Intelligentie nuttig is voor het omgaan met zwakkere taalleerders.

1. Er is geen 'beste' intelligentie; iedereen is 'intelligent' op zijn eigen manier en volgens zijn eigen unieke profiel daarin.
2. Zelfvertrouwen. Als leerlingen leren dat ze allemaal 'intelligent' zijn op een bepaalde manier, krijgen ze meer zelfvertrouwen.
3. Betere relaties tussen docenten en leerlingen. Als de leerlingen en docenten elkaar leren kennen door het maken en bekijken van intelligentieprofielen, kunnen relaties tussen de twee beter worden.
4. Verrijking van leeraanbod. Door meer gebruik te maken van de verschillende manieren van werken met materiaal en van activiteiten die aansluiten bij elke intelligentie, zal het leeraanbod verrijkt worden.
5. Verbeterde motivatie. Door het bekijken van zichzelf en van manieren van leren 'op een Meervoudige Intelligentie-manier', kunnen leerlingen meer gemotiveerd raken.
6. Focus op sterke kanten van leerlingen. Door het maken van intelligentieprofielen van zichzelf, leren leerlingen dat ze allemaal sterke kanten hebben, en dat ze allemaal 'intelligent' zijn.
7. Verschillen tussen leerlingen komen tot hun recht. Leerlingen worden zelfbewust van hoe verschillend zij zijn van elkaar.

Wat kunnen scholen met Meervoudige Intelligentie theorie doen?

Docenten en leerlingen kunnen veel met Meervoudige Intelligentie-theorie kunnen doen.

Docenten kunnen...

- ⇒ ... een eigen profiel maken en reflecteren op hoe hun Meervoudige Intelligentie profiel invloed heeft op hun lessen. Als docenten les geven met de nadruk op hun eigen intelligenties, kunnen ze het leeraanbod verrijken door het bedenken van andere activiteiten die te maken hebben met de andere intelligenties.
- ⇒ ... intelligentieprofielen maken van de leerlingen door middel van simpele checklisten.
- ⇒ ... lessen plannen en uitvoeren met de intelligenties in gedachte. Bijvoorbeeld, docenten kunnen gedurende een maand alle intelligenties aan bod laten komen. Een andere mogelijkheid is om een intelligentie per les extra in te bouwen en erover te discussiëren.
- ⇒ ... aansluiten op dingen waar leerlingen goed in zijn.
- ⇒ ... meer kleur, muziek, beweging, foto's, enzovoort in de klas gebruiken.
- ⇒ ... andere vormen van evaluatie gebruiken, bijvoorbeeld dossiers, portfolio's; niet alleen 'talige' toetsen creëren, maar ook toetsen door middel van tekeningen of foto's.

Leerlingen kunnen...









- ⇒ ... een eigen intelligentieprofiel (bijvoorbeeld door middel van een checklist) maken zodat ze zich bewust worden van hun eigen intelligenties.
- ⇒ ... leren hoe ze elke intelligentie kunnen ontwikkelen.

Tot slot

De theorie van Meervoudige Intelligentie biedt veel voor alle leerlingen en docenten, niet alleen zwakkere taalleerders en hun docenten.

Op de volgende pagina's vindt u een uitgewerkte tabel.

Bijgevoegd is een uitgewerkte tabel (in het Engels) over hoe docenten met elke intelligentie aan het werk kunnen gaan met de vier vaardigheden, vocabulaireverwerving en grammatica.

Intelligence → Skill↓	 Bodily Kinaesthetic	 Interpersonal	 Intrapersonal	 Linguistic	 Logical Mathematical	 Musical	 Naturalist	 Visual Spatial
Listening	Learners listen to three sections of a tape in three different places, then make groups to collaborate on their answers.	Learners check their answers to a listening task in pairs or groups before listening a second time around.	Learners think individually about how they might have reacted, compared with someone on a video they have seen.	Learners write a letter after listening to a text.	Learners listen to three pieces of text and decide which the correct sequence is.	Learners fill gaps in a pop song.	Learners listen to sounds inside and outside the classroom and discuss what they have heard.	Learners complete chart or diagram while listening.
Reading	Learners re-order a cut-up jumbled reading text.	Group tasks where learners discuss answers to questions on the text.	Learners reflect on characters in a text and how similar or different they are to them.	Learners answer true/false questions about a text.	Learners compare two characters or opinions in a text.	Learners listen to music extracts and decide how they relate to a text they have read.	Learners work with a text on environmental issues.	Learners predict the contents of a text using an accompanying picture or photo.
Writing	A groups writes stories together, by writing the first sentence of a story on a piece of paper, passing it to another learner for continuation.	Learners write a dialogue in pairs.	Learners write learning diaries.	Learners write a short story.	Learners write steps in a process, e.g. a recipe.	Learners write a song about a text or topic they have been dealing with in class.	Learners write a text describing a nature scene.	Learners make a collage with illustrations and text about a place in their country.

Speaking	Learners play a game where they obtain information from various places in the classroom and report back.	Learners read problem page letters and discuss responses.	Learners record a speech or talk on a cassette.	In groups, learners discuss statements about a controversial topic.	Learners in a group each have a picture. They re-order them, without showing them, to create a story.	Learners listen a musical video clip (TV covered up) and discuss which images might accompany the music.	Learners discuss an environmental issue.	In pairs, learners discover the differences between two pictures without showing each other the pictures.
Grammar	Learners play a board game with counters and dice to practise tenses.	Learners do a find someone who's I activity related to a grammar point (e.g. present perfect: find someone who has been to Spain).	Learners complete sentences about themselves, practising a grammar point (e.g. complete the sentence / am as O as O five times.)	Teacher provides written worksheet on a grammar point.	Learners learn grammar inductively, i.e. they work out how a grammar rule works by using discovery activities.	Learners create a mnemonic or rhyme to help them remember a grammar point.	Learners practise a grammar point while doing an outdoor activity (e.g. pictures, e.g. series of pictures of daily activities to show present simple tense.	Teacher illustrates a grammar point with a series of pictures, e.g. series of pictures of daily activities to show present simple tense.
Vocabulary	Learners label objects in the classroom with names.	Learners test each other's vocabulary.	Learners make their own vocabulary booklet which contains words they think are important to learn.	Learners make mind maps of related words.	Learners discuss how many words they can think of related to another one (e.g. photograph, photographer).	Learners decide which new words they would like to learn from a pop song.	Learners make a mind map with the word 'bird'.	Learners cut out a picture from a magazine and label it.
Literature	Learners create a similar scene to one they have read about and act it out (e.g. conflict, time you were let down).	In groups, learners discuss their preferences for characters in a book.	Learners write a diary for a few days in the life of character in the book.	Learners rewrite part of a book as a film script, with instructions for director and producer.	Learners re-order a jumbled version of events in a chapter of a novel they have read.	Learners find a piece of appropriate music to accompany a passage from a book.	Learners read descriptions of nature in a novel and then write their own.	Learners draw a cartoon version of a story.

6.1 Literatuur

Schoor, Carola. 1998. *Het brein kent vele manieren van slim*. Didaktief en School Nr. 3 April.

Annotated booklist in English

Armstrong, Thomas. 1987. *In Their Own Way*. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher. ISBN 0-87477-466-7. Aimed at parents, this book introduces the intelligences and suggests ways of helping children to learn more 'intelligently'.

Armstrong, Thomas. 1993. *Seven Kinds of Smart: identifying and developing your many intelligences*. New York: Plume. ISBN 9 780452 268197. A layperson's guide to the intelligences. Includes practical tests to explore your intelligences and suggests ways of strengthening each one.

Berman, Michael. 1999. *A Multiple Intelligences Road to an ELT Classroom*. Crown House Publishing. ISBN 1899836233. The only book so far on Multiple Intelligence and ELT. Not really recommended.

Campbell, Linda, with Bruce Campbell and Dee Dickinson. 1996. *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. ISBN 0-205-16337-8. "An excellent survey of multiple intelligences from the perspective of the educator. The book is chock full of valuable classroom exercises, resources, materials for assessment and ideas for interdisciplinary units" (Howard Gardner). I agree.

Gardner, Howard. 1993. *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks. ISBN 0-465-02510-2. The theory according to the expert. More academic.

Gardner, Howard. 1993. *Multiple Intelligences: the theory in practice*. New York: BasicBooks. ISBN 0-465-01822-x. Published ten years after the original *Frames of Mind*, this book extends the original and answers questions raised about Multiple Intelligence theory during that decade.

Goleman, Daniel. 1996. Emotional Intelligence. London: Bloomsbury. ISBN 0-7475-2830-6. This has become a 'number one best-seller'; Goleman explores the importance of the interpersonal and intrapersonal intelligences and explains why he believes emotional intelligence is important.

Gottman, John. 1997. Raising an Emotionally Intelligent Child. New York: Simon and Schuster. ISBN 0-684-83865-6. A parents' guide to teaching children to understand and regulate their emotional world. Emotional awareness self-test and applications to help you help your children to become emotionally intelligent.

Lazear, David. 1991. Seven Ways of Teaching: the artistry of teaching with multiple intelligences. Arlington Heights, IL:IRI/SkyLight Training and Publishing. ISBN 0-932935-32-X. This book translates educational research on Multiple Intelligence into practical classroom techniques.

Lazear, David. 1994. Multiple Intelligence Approaches to Assessment: solving the assessment conundrum. Tucson Arizona: Zephyr Press. ISBN 0-913705-95-0. A whole book on assessment related to Multiple Intelligence theory.

Lazear, David. 1994. Seven Pathways of Learning: teaching students and parents about multiple intelligences. Tucson, Arizona: Zephyr Press. ISBN 0-913705-92-6. More classroom techniques related to Multiple Intelligence.

Segal, Jeanne. 1997. Raising your Emotional Intelligence. New York: Henry Holt and Company. ISBN 0-8050-5151-1. Self-assessment quizzes, and suggestions on how to build and develop active emotional awareness.

Websites

Websites change and develop. These were last checked in March 2000.

<http://www.ldpride.net/learningstyles.MI.htm>

Learning styles and multiple intelligence. Includes an online test and clear explanations of each intelligence.

<http://www.coedu.usf.edu/~morris/>

The 21st Century Schoolhouse. A page on this site

<http://www.coedu.usf.edu/~morris/multiple.html>

shows different types of classroom activity for each intelligence. Another page

http://www.coedu.usf.edu/~morris/multi_ec.html shows classroom activities for early childhood.

<http://www.newhorizons.org> New Horizons is an inspiring American site. It includes the following pages (The Building Tool Room), which recommends some readings on Multiple Intelligence theory: http://www.newhorizons.org/trm_intelligence.html

More books and links on Multiple Intelligence can be found here:

<http://www.newhorizons.org/bibmishelf.html>

Harvard Project Zero. <http://pzweb.harvard.edu> Project Zero is Dr Howard Gardner's research project at Harvard University.

<http://www.angelfire.com/oh/themidas/index.html>

Multiple Intelligence Development Assessment Scales (MIDAS) page. provides an efficient method of obtaining a descriptive assessment of a student's multiple intelligence profile. You can subscribe here to a free newsletter on MIDAS.

<http://www.literacynet.org/diversity/home.html>

Multiple Intelligences for Adult Literacy and Adult Education explores innovative ways to apply the theory of multiple intelligences to basic skills, learning styles, and adult literacy education.

7. Wider den Glaubenssatz “Deutsch ist für Niederländer eine schwere Sprache”. Ein kurzer Bericht aus dem Goethe-Institut Amsterdam

Gabriele Schmitz-Schwamborn

Leiterin Spracharbeit am Goethe-Institut Amsterdam

“Deutsch kann man nicht lernen!” “Deutsch war für mich noch schwieriger als Griechisch.”

Wer kennt sie nicht, die Stoßseufzer (ehemaliger?) Deutschlerner in den Niederlanden. Dem möchte ich in einem kurzen Bericht Erfahrungen entgegenstellen, die wir über viele Jahre in den Deutschkursen für Erwachsene im Goethe-Institut gesammelt haben.

Aus dem breiten Kurs-Spektrum greife ich hier nur die sogenannten allgemeinsprachlichen Kurse für Anfänger heraus.

Die Rahmenbedingungen

Die Zielgruppe sind erwachsene Lerner, vielfach mit MBO-Vorbildung und in praktischen Berufen tätig. (Die Lerner mit Vorkenntnissen aus der Schule steigen in der Regel in fortgeschrittenen Stufen ein.) Sie sind echte Anfänger oder halten sich für solche. Die häufig vertretenen Nicht-Niederländer sprechen in der Regel gut Niederländisch.

Die Klassengröße beträgt 10 - maximal 15 Teilnehmer.

Alle Lehrer haben Deutsch als Muttersprache.

Die Lernzeit ist extensiv und umfasst in der Regel 2x2 Unterrichtsstunden à 45 Minuten pro Woche.

Das Ziel ist das Bestehen des “Zertifikat Deutsch”. Diese Prüfung entspricht im “European Framework of Reference” der Stufe B1 (Threshold-Level). Dafür brauchen Lerner international in der Regel zwischen 400-600 Unterrichtsstunden; selbst in England werden im Schnitt 400 benötigt. Die niederländischen Lerner in unsern Kursen bestehen diese Prüfung problemlos bereits nach 190 Unterrichtsstunden, also mit weniger als 50% der Lernzeit von Englisch-Muttersprachlern. (Zum Vergleich: in der ‘Basisvorming’ stehen 240 SLU zu Verfügung.

Im folgenden möchte ich vier Prinzipien vorstellen, die dem Sprachunterricht zugrunde liegen.. Vielleicht sind sie mitverantwortlich dafür, daß die Niederländer aus unsere Sicht die schnellsten Deutschlerner der Welt sind.

1. Prinzip: Der Unterricht ist einsprachig

Wir verfahren nach dem Grundsatz der "aufgeklärten" Einsprachigkeit, halten sie also in Prinzip, aber nicht in jeder Situation und nicht um jeden Preis ein. Die Teilnehmer unserer Kurse erwarten, daß von der ersten Stunde an Deutsch gesprochen wird. Die Atmosphäre eines deutschen Instituts mit Muttersprachlern als Lehrern leistet deshalb natürlich viel für diese positive Grundeinstellung und Erwartungshaltung..

Wir wissen zudem, daß das prinzipielle Einhalten der Einsprachigkeit von der ersten Stunde an mehr für den Abbau von Lernhemmungen leistet als jede andere methodisch-didaktische Bemühung.

Wir unterrichten mit einsprachigem Lehrmaterial, wodurch wir den dauernd erzwungenen Wechsel zwischen Ausgangs- und Zielsprache ebenfalls vermeiden können.

Die Lehrer beherrschen eine Progression der Unterrichtssprache, arbeiten mit Listen zu elementaren Strukturen der, 'classroom-language' und richten besondere Aufmerksamkeit auf eine schnelle und systematische Entwicklung des Grundwortschatzes.

2. Prinzip: Können vor Wissen

Ziel des Sprachunterrichts ist die „geglückte Kommunikation: Verstehen und Verstanden werden“. Die Sprache wird gelernt und gelehrt, um sie in konkreten Verständigungssituationen anwenden zu können. Das Vorgehen, mitbestimmt durch die Struktur der Zertifikatsprüfung, ist fertigungsorientiert. Von Beginn an werden alle vier Fertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben - angelegt und entwickelt, aber in unterschiedlicher Gewichtung.

Im Anfängerunterricht herrscht der Primat der direkten Kommunikation, also die gezielte Förderung von Hörverstehen und Sprechen bei gleichzeitig hoher Fehlertoleranz im formalen Bereich. Je weiter die Lerner vorankommen, desto mehr Gewicht gewinnt die indirekte Kommunikation, also Leseverstehen und Schreiben bei graduell abnehmender Fehlertoleranz.

3. Prinzip: Grammatik spielt eine untergeordnete Rolle

Grammatik wird nicht “an sich”, also um ihrer selbst willen unterrichtet und auch nicht explizit geprüft. Der Abschlußtest zur Grammatik ist ein Multiple-Choice-Test zu Sprachstrukturen, der nur 12.5% der Gesamtwertung ausmacht.

Die wichtigsten Grundsätze dabei sind:

Sprachmuster statt Regeln

Das Regellernen tritt zurück. An ihre Stelle tritt ein Fundus von gut ausgewählten, d.h. einfachen und produktiven Sprachmustern, die häufig wiederholt erinnert werden. Mit fortschreitendem Vertrautwerden mit der Sprache und bei entsprechender grammatischer Vorbildung werden die Muster auch abstrakter und damit mobiler einsetzbar für den eigenen Lernprozess. Grammatische Paradigmen, Erklärungen und Regelmäßigkeiten werden in dem Maß angeboten, wie sie verlangt werden – aber nicht unaufgefordert. Auch dabei gilt:

Induktives statt deduktives Lernen

Das Eindringen in die Struktur der neuen Sprache verläuft entspannter und nachhaltiger, wenn das Regelhafte in Mustern erkannt und selbst abgeleitet wird. Darauf wird durchaus Zeit verwendet. D.h. Grammatik wird gelernt, aber eben “anders”.

Komplexitätsreduktion

Von Beginn an wird die Fähigkeit entwickelt, sich zunächst so einfach wie möglich auszudrücken. Das Bewußtsein dafür wird gestärkt, wie man das, was man sagen will, klar und unkompliziert oder umschreibend ausdrücken kann. Dazu werden Strategien vermittelt, die auch das Verstehen einschließen: Was man verstanden hat, ist wichtig, und nicht, was man nicht verstanden hat.

4. Prinzip: Vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren

Je höher die Deckungsähnlichkeit von Ausgangs- und Zielsprache, umso leichter ist diese zu erlernen. Das trifft auf das Paar Niederländisch – Deutsch in höchstem Maße zu - und gilt natürlich auch umgekehrt. In den Niederländischkursen im Goethe-Institut Amsterdam lernen deutschsprachige Anfänger Niederländisch zunächst in zweiwöchigen Intensivkursen und bestehen danach bereits – wenn auch nicht glorios -

die Prüfung Niederländisch als Fremdsprache Stufe I, sehr gute Sprachlerner auch die Stufe II.

Der Grundwortschatz, so vermuten wir (ohne wissenschaftliche Untersuchungen dazu zu kennen) hat einen Anteil von 50 – 70 %, der mehr oder weniger unmittelbar verständlich ist. Das erklärt u.a. auch die Kürze der Gesamtlernzeit und das insgesamt gute Abschneiden von Niederländern bei Prüfungen Deutsch als Fremdsprache, die einen hohen Verstehensanteil haben, wie die Zertifikate und Diplome des Goethe-Instituts.

Die Syntax unterscheidet sich wenig - im Gegensatz zum Englischen, das in diesem Bereich für Niederländer wesentlich mehr Lernprobleme bietet.

Erhebliche Abweichungen gibt es allein im Bereich der Morphologie (Konjugation/Deklination-Pluralbildung). Und die spielt, wie man weiss, in der Kommunikation nur selten eine ausschlaggebende Rolle.

Nach unserer Erfahrung ist Deutsch als Fremdsprache für Niederländer, jedenfalls im Anfängerbereich, schnell zu erlernen – und umgekehrt.

Warum also Dinge schwierig machen, wenn es auch einfach geht?

Daß die Rahmenbedingungen, die in unseren Instituten bestehen, nicht eins zu eins auf Institutionen wie Schulen und Hochschulen in den Niederlanden zu übertragen sind, versteht sich. Jedoch das ein oder andere könnte vielleicht zum Nachdenken anregen.

8. Noch Spaß mit Deutsch im vmbo Bereich?

Trix Eindhoven-Eschweiler

Docente Duits

Ashram College, Alphen aan de Rijn

Dumme Frage, so dachte ich immer, allerdings scheint die Stimmung ständig schlechter zu werden. Nicht nur die sich negativ auswirkenden Erneuerungen haben Einfluß auf die Qualität, sondern auch die Verzweiflung vieler Lehrer mit dem Gefühl der Machtlosigkeit fördert das negative Stimmungsbild.

Ausgerechnet mich haben Sie dann eingeladen, um zu zeigen, daß es auch anders sein kann. Sie, die Fachleute von NaB-MVT und SLO.

Als hätte ich das "Gelbe vom Ei" gefunden. Weit gefehlt!

Das Einzige, was ich wahrscheinlich überzeugend übermitteln kann, ist meine Begeisterung an der Sache und ein bißchen Fingerspitzengefühl für Kinder aus dem vmbo Bereich.

7 Jahre Erfahrung im AOC Groen College hat mir eine gewisse pädagogische Basis gegeben. Mein Motto "Überleben" hat sich in "Spaß an der Sache und Qualität im Unterricht" verwandelt.

Ich bin wirklich davon überzeugt, daß man auch bei vmbo viel erreichen kann, besser gesagt mehr, als man denkt.

Die Aufgabe, die man mir stellte war die, das zu übermitteln.

Ob mir das gelungen ist, weiß ich nicht. Tips habe ich auch nicht auf Lager, denn nicht alles, was bei mir gut läuft, ist für jeden Lehrer die Methode schlecht hin.

Aber doch will ich einige Beispiele aus meinem Alltag im AOC erzählen, denn momentan arbeite ich im Ashram College und habe nicht mehr so viel mit vmbo zu tun.

AOC Groen College ist eine (i)vmbo Schule mit Kindern, die echt nicht auf Deutsch warten. Erst scheren sie 2 Stunden Kühe, versorgen andere Kleintiere oder arbeiten

im Garten und dann in den Unterricht Deutsch. Wer die Kinder motivieren kann, so dachte ich, der hat's in den Fingern.

Was tun um in einem stinkenden Klassenzimmer 25 desinteressierte Schüler zu Top Leistungen zu bringen?

Nicht zu glauben, aber es ist kein so großes Problem. Es kommt nämlich hauptsächlich auf die eigene Einstellung und Stimmung an. Eine positive Rolle spielen und darauf achten, daß man sich selber bleibt ist sicher mein Geheimrezept. Ich bin ein lachender und fröhlicher Mensch mit viel Energie zur Perfektion. Ich bin motiviert!
So wie man in den Wald hineinruft, ruft es zurück.

Diese Schüler haben die Eigenschaft alles zu fühlen und mit dem Gefühl zu funktionieren. Sie kriegen alle Stimmungen mit und leben meist auch intensiv mit den Gefühlsausbrüchen ihrer Mitschüler. Ist die Stimmung in der Klasse durch etwas verstört, dann läuft der Unterricht schon nicht mehr so, wie man gedacht oder geplant hat.

Flexibilität und die Finesse die Kinder wieder in seine eigene Richtung zu steuern, ist die Kunst.

Ich habe feste Regeln eingeführt, die wir klassikal erstellt haben. Z.B. Wenn was besonders los ist oder war, darf darüber geredet werden, aber nur in den ersten 5 Minuten. Es wird viel Deutsch geredet. Jeder hat sein eigenes kleines Vokabel/Idiom-Büchlein erstellt, in dem die wichtigsten Sätze oder Wörter gesammelt werden. Jeder Schüler hat seine eigene Auswahl getroffen. "Darf ich eben zur Toilette – kann ich das Fenster auf /zu machen – ich habe mein Buch vergessen – ich verstehe das nicht...."

Dies Büchlein wird vom ersten Tag an angelegt und hat nach 3 Jahren (4mavo) schon einen gewissen Umfang.

So etwas ähnliches mache ich auch mit Kapiteln aus dem Lehrwerk. Ich arbeite mit *Salzgitter*, eine sehr kreative Methode. Normalerweise darf man ja keine Reklame machen, aber ich habe sie selbst geschrieben und glaube an das was ich mache.

Jeder Schüler von mir hat sein eigenes "Plakboek" ein Buch ohne Linien in dem sich jeder individuell verewigt. Das ist wie folgt zu verstehen: Kapitel 1 ist sich vorstellen... So kann jeder Einzelne sich selbst darstellen, so wie er will. Mit Fotos,

Zeichnungen von seinem Haus, seinem Zimmer, seiner Familie, alles was ihm wichtig ist. Das muß mit den Mitteln geschehen, die zu jedem Schüler selbst passen. Kreativität hat keine Grenzen, es dürfen allerdings nur deutsche Wörter gebraucht werden. Auch darf jeder Schüler seine eigene Auswahl bezüglich Grammatikregeln treffen.

Es liegt also an jedem selbst, wie ausführlich sein Buch wird. Bei einigen Klassenarbeiten erlaube ich sogar das Buch zu benutzen.

Denn Erfolg und gute Noten sind natürlich auch ein unbezahlbares Zugpferd. Wir benutzen auch ein Wörterbuch oder Lexikon, wenn wir was nicht wissen, außerdem sehen dann die Schüler den Nutzen ihrer Arbeit und der Zeit, die sie investieren.

Clever ist es auch, aus dieser Aufgabe keine reine Hausarbeit werden zu lassen, um die Übersicht von Qualität zu behalten.

Die meisten Schüler finden es toll, um dieses kleine Lebenswerk ihrer Deutschjahre zusammen zu stellen. Sie nehmen das Buch in jedes neue Schuljahr mit und ergänzen es.

Es macht auch Spaß, um eine Klassenkassette herzustellen, auf die jeder Schüler ab und zu etwas erzählt. Deutsch muß man benutzen. Am Ende der Schulzeit kann man dann so eine Kassette kopieren und als Abschiedsgeschenk mitgeben. Die ersten kleinen Versuche des Vorstellens bis hin zum ersten Urlaubserlebnis oder Erinnerungen an einen Schüleraustausch.

Wie man das macht, ist jedem selbst überlassen. Ich mache das regelmäßig mit einem einfachen Kassettenrekorder in dem ein Mikro integriert ist. Die ganze Angelegenheit dauert keine viertel Stunde und macht Spaß. Ist auch eine gute Hausaufgabenkontrolle.

Schüler im vmbo brauchen viel Abwechslung und persönliche Zeit. Wichtig ist mit ihnen zu jeder Minute Kontakt zu halten. Jedes persönliche Wort so zwischendurch ist für mich das Rezept zum Erfolg. Zuhören, Geduld und jedes Wehwechen ernstnehmen ist ein notwendiger Schritt zu Vertrauen. Ich selbst kann keinen für mich guten Unterricht machen, wenn es mit der Klasse nicht klickt. Da stecke ich unermessliche Energie rein, denn dann kann ich ihnen alles anbieten, auch wenn es einmal über ihre Verhältnisse geht. Dann sind sie auch bereit sich für mich anzustrengen. Sie tun das nämlich nicht aus cognitiven Überlegungen, sondern nur aus dem Gefühl heraus, die mag ich, ich will ihr den Gefallen tun und aufpassen.

Hoffentlich habe ich nicht zu weit ausgeholt und meine Leser gelangweilt. Ich bin Praktiker mit Leib und Seele. Ich würde es jedoch toll finden, wenn ich mehr Leute mit meinem Denken – Handeln – Schreiben begeistern könnte. Ein regelmäßiger Austausch von Erfahrungen und Praktiken sind mehr wert als theoretische Floskeln. Vielleicht noch ein letzter Reklamespot. Junglehrer und auch alte Hasen sind herzlich eingeladen, um nach Lunteren (6^e Nationale Congres Duits, Februar 2001) zu kommen, um dem Frust des Alltags zu trotzen. Dies ist ein persönlicher Aufruf, da man immer die selben Menschen trifft, und ich es mir zur Aufgabe gemacht habe, die Neuen/Jungen/Energiegeladenen und Erwartungsvollen anzusprechen, also jeden, der Deutsch gibt.

“Leraar zijn is een roeping...” aber ich habe es auch gelernt !!!!

Viel Spaß mit der weiteren Arbeit

9. Ontdekkend leren in de basisvorming

Riet Temme

Docente Frans

Bertrand Russell College, Krommenie

Vanuit de gedachte dat het in de basisvorming voor de leerlingen gaat om henzelf en de wereld om hen heen, staat *ontdekkend leren* voor mij centraal in het onderwijs. Uitgaande van dit principe wil ik mijn manier van werken met (taalzwakke) leerlingen presenteren aan de hand van twee voorbeelden:

1. het werken met een grammaticaal onderdeel
2. onze ervaring met extensief lezen.

Het grammaticaal onderdeel

Het onderwerp is 'de klok'. Leerlingen hebben al kennisgemaakt met de Franse werkwijze van kloktijden met behulp van een basistekst met vocabulaire. Nadat de vragen over de tekst en enkele woord oefeningen aan bod zijn geweest, geef ik de leerlingen een communicatieve opdracht. Deze opdracht ziet er als volgt uit:

Bedenk zes activiteiten van vandaag voor verschillende tijdstippen. Maar je moet je houden aan één regel. Er moet in voorkomen: een heel uur, een half uur, kwart voor, kwart over, minuten voor en minuten over. Schrijf deze activiteiten met de bijbehorende tijdstippen voor jezelf op.

Leerlingen in de klas vragen zich dan al snel hoe je dit of dat ook weer in het Frans zegt. Ook is er vanzelf interesse in de uitleg over de klok, die ze voor zich hebben in een paar kaders. Als ze allemaal zo'n beetje hun eigen verhaal bedacht hebben, vraag ik ze aan elkaar - in tweetallen - te vertellen wat ze vandaag gaan doen. Over het feit dat sommige activiteiten al achter de rug zijn en dat ze voor deze zinnen hierover de verleden tijd nodig hebben, die nog niet aan bod is geweest, doe ik niet moeilijk. In de volgende en afsluitende fase vertellen één of twee leerlingen aan de hele groep hoe hun eigen dag er uitziet. In dergelijke opdrachten gaat het over de leerlingen zelf, ze delen hun gedachten met elkaar en als afsluiting volgt uitwisseling met de hele groep. In de klas worden bij een dergelijke opdracht alle leerlingen actief, ook die ene eigenlijk intelligente, maar voor het 'gewone' schoolwerk ongemotiveerde leerling.

Hij of zij kan er zijn of haar eigen verhaal in kwijt. Juist deze leerling zoekt in het woordenboek de moeilijkste woorden op. Andere slimme, maar niet al te ijverige leerlingen zoeken naarstig in de tekst naar bruikbare zinnen. En de minder goede leerling stelt me, terwijl ik rondloop in de klas, een vraag over hoe je dit of dat ook weer moet zeggen. Hem of haar moet je dan wel eens helpen in de trant van: “Dat is wel een heel lastige zin. Lijkt het je wat om het zó te zeggen?” Vaak gaan ze vervolgens akkoord met een vereenvoudigde versie van hun in principe zelf bedachte zin. Zo wordt bijvoorbeeld “Ik sta op het doel” eenvoudiger “Ik ben keeper”! Bij deze manier van werken is er volop ruimte voor differentiatie. Alle leerlingen zijn op hun eigen niveau bezig. Uitleg is na een dergelijke opdracht nauwelijks meer nodig en de leerlingen kunnen verder gaan met de oefeningen in het boek. Alhoewel een dergelijke werkwijze tijd vraagt, is het zeker de moeite waard. Je krijgt er veel voor terug van de leerlingen. Het is in feite door een nauwkeurige planning dat dit soort activiteiten hun plaats krijgen in het programma. Er is slechts één ‘maar’: je kunt deze aangename manier van werken niet steeds hanteren. Elke eenzijdigheid is taboe, ook deze!

Andere praktijkvoorbeelden van communicatieve opdrachten met betrekking tot het werken met (grammaticale) onderdelen en onderwerpen zijn:

1. Dagen van de week + werkwoord ‘aller’: de leerlingen bedenken dingen die ze op iedere dag van een week willen gaan doen.
2. Zelfstandig naamwoord + bijvoeglijk naamwoord: de leerlingen bedenken dingen die ze hebben of graag zouden willen hebben. Ze plaatsen daar een eigenschap bij en vertellen erover aan hun medeleerlingen.
3. Eenzelfde opdracht kan voor de plaats van het bijvoeglijk naamwoord in de zin gebruikt worden.
4. Ontkenning: de leerlingen bedenken een zelfstandig naamwoord en vertellen er iets over. Bijvoorbeeld: “Le chien est grand”. Hoe zou je het zeggen als dat niet waar is? Daarna bedenken leerlingen meer dingen die niet waar zijn en vertellen ze weer aan elkaar.
5. Voor de zomervakantie: in, naar voor namen van landen en plaatsen, die leerlingen bedenken voor hun vakantie.
6. Noem dingen die je graag doet en dingen waar je niet zo van houdt.
7. Voorzetsels ‘rechts, links, voor, achter’: leerlingen vertellen elkaar over hun plaats in de klas.

8. Toekomst + verleden tijd: leerlingen vertellen elkaar wat ze vandaag gaan doen. Daarna praten ze over deze activiteiten alsof deze morgen gaan gebeuren en gisteren gebeurd zijn.

Een andere werkvorm voor verwerking van het geleerde zijn de productieve 'doe'-opdrachten na elk hoofdstuk. Een paar voorbeelden:

1. Het beroep van je ouders: verzamel plaatjes en zet er plaatjes of tekeningen met de Franse namen erbij van dingen die nodig zijn om het beroep uit te oefenen.
2. Zoek een foto of plaatje van een bekende persoon en vertel over hem/haar.
3. Je huisdier. Neem een foto mee en vertel erover.
4. Schrijf een kaartje naar een Franse vriend(in) die je deze zomer op de camping hebt ontmoet
5. Maak een werkstukje van tekeningen of plaatjes van dingen die je mee zou nemen naar een onbewoond eiland. Zet de Franse namen erbij.
6. Maak een verlanglijstje met plaatjes en namen van kledingstukken die je graag wilt hebben.
7. Plaatjes en omschrijvingen van bedrijven en winkels in de stad.
8. Naar aanleiding van een recept in het boek: wie gaat het thuis maken?
9. Je eigen kamer. Teken de plattegrond met de dingen die er in staan. Zet de Franse namen erbij. Vertel elkaar over de plaats in je kamer van bepaalde dingen (voorzetels).
10. Maak met behulp van een recent weerbericht van het internet een weerkaartje van Frankrijk.

Onze ervaring met extensief lezen

Ook al zijn er hier en daar wat twijfels te horen over de mogelijkheden voor het handhaven van het kerndoel extensief lezen (zie o.a. Rapporten Basisvorming van de Inspectie van het Onderwijs uit 1999), hebben wij op school zeer prettige ervaringen met het werken aan deze vaardigheid.

Het samenstellen van een leesdossier is voor ons een goede manier om leerlingen te motiveren voor het lezen van boekjes. Ik heb lezen altijd heel belangrijk gevonden vanwege het affectieve aspect. Het is voor leerlingen een geweldige ervaring om te ontdekken dat ze over een onderwerp dat hen interesseert kunnen lezen in de vreemde taal. Gevoel en fantasie worden gestimuleerd en tegelijkertijd herkennen ze woorden die ze eerder gehad hebben maar die nu in deze context een heel andere lading krijgen. In het leesdossier verzamelen leerlingen opdrachten over alles wat ze gelezen hebben.

De vraag is alleen: hoe pak je dat aan in een klas met dertig leerlingen? Wij hanteren de volgende werkwijze:

Vanaf de maand maart kunnen de leerlingen van klas 1 een langere tekst lezen. Wij vragen hen voor de leesmap een titelblad te maken. Dit vaak prachtig uitgevoerde blad komt in een zichtmap en dan samen met de titelbladen van de andere leerlingen van de klas in een multomap. Voor ieder leerjaar een andere kleur. Vóór in de map komt een kopie van een agendablade met de namenlijst van de leerlingen. Voor ieder gemaakt opdrachtenblad met cognitieve en affectieve opdrachten, inclusief de eigen mening over het boekje, krijgt de leerling een cijfer. Ook telt het aantal gelezen boekjes. Het gemiddelde van deze cijfers telt mee als een proefwerk. Het gemaakte en nagekeken blad wordt bewaard achter het eigen titelblad in de klassenmap. Regelmatig is er een leesuur, bijvoorbeeld na afloop van een hoofdstuk uit de leergang, maar in ieder eenmaal in de maand. De leerlingen vragen vaak zelf wanneer we weer gaan lezen. Het is jammer dat er soms wat tijd zit tussen twee leesuren. De leerlingen merken dat ze een aantal dingen van het voorgaande weer vergeten zijn. Tijdens een leesuur zijn leerlingen bezig met lezen, het maken van de opdrachten en het opzoeken van woorden in het woordenboek.

We merken steeds vaker dat leerlingen zeker te motiveren zijn wanneer we maar de juiste opdrachten geven. Positieve reinforcement is voor leerlingen, die vaak de indruk hebben dat ze falen, van groot belang. Succesbeleving en het halen van goede cijfers voor lezen telt voor leerlingen. Daarbij blijkt dat de wijze van beoordelen heel belangrijk is. Het succes van een gemengde beoordeling van *wát je doet* en *hóe je het doet* nodigt uit tot nadenken over de vraag hoe je een dergelijke beoordeling ook zou kunnen toepassen bij het werken met de leergang.

10. Het lesgeven aan taalzwakke leerlingen

Wim de Bruin

Docent Duits

Scholengroep Arnhem Oost, Afdeling IJsseloord

Vertrouwen

Als ik aan het begin van een schooljaar een nieuwe groep leerlingen op A-niveau krijg zorg ik er eerst voor dat ik het vertrouwen van die groep krijg. De Duitse les staat nog even op het tweede plan.

Hoe doe ik dat?

- Persoonlijke belangstelling tonen, ook buiten de lessen. Laten merken dat je de leerling respecteert. Dat is voor deze leerlingen niet vanzelfsprekend omdat ze vanwege hun matige prestaties en/of hun gedrag vaak in het verdomhoekje zaten of nog zitten.
- Bij geleverde prestaties het positieve benadrukken, schouderklopjes uitdelen zodat het negatieve zelfbeeld wat positiever wordt.
- Samen afspraken maken over hun gedrag in de klas:
 - ⇒ Luister naar elkaar en laat elkaar uitspreken.
 - ⇒ Schreeuw niet door de klas.
 - ⇒ Lach elkaar niet uit bijvoorbeeld bij een ‘stom’ antwoord of een slechte uitspraak van een woord.

Al snel worden de leerlingen aanhankelijk, hebben vertrouwen in mij en voelen zich veilig. Vóór de lessen en in pauzes zoeken ze je op om over de meest onbenullige dingen te praten. Geef hun een gewillig oor, ook al komt het niet goed uit. Deze leerlingen zullen alles voor je doen. Natuurlijk zijn ze nog vaak lastig, maar het wordt wel beheersbaar. De toon voor de rest van het jaar is gezet.

Materiaal

Maar er moet ook les (in mijn geval Duits) worden gedaan. En dan heb ik meteen een probleem waar ik zelf weinig aan kan doen: het boek. Een paar problemen hierbij zijn:

- De meeste oefeningen zijn te complex.
- De opdrachten zijn niet duidelijk.
- De luisteroefeningen te lang.

Naast het gebruik van het boek betekent dat dus zelf werk maken. Het werk moet er aantrekkelijk uitzien en uitdagend zijn voor de leerlingen. En leertaken moeten zinnig zijn voor leerlingen en aansluiten bij waar zij belangstelling voor hebben. Zo maken leerlingen zelf spreekvaardigheidsoefeningen. Bijvoorbeeld over voetbal, uitgaan, een televisieprogramma, een vervelende les die ze gehad hebben, hun huisdier, hun hobby.

In het begin zijn de gesprekjes kort en eenvoudig maar ze worden al vrij snel langer en gecompliceerder, want ze worden ook handig in het gebruik van het woordenboek. Deze gesprekjes lezen ze voor of ze spelen ze in de klas. Daarna (soms hebben ze dat ook al gedaan) verwerken de leerlingen ze op een computer en printen ze daarna uit.

Radio & video

In de klas heb ik een radio staan (van thuis meegebracht). Deze gaat regelmatig aan. De leerlingen moeten bijvoorbeeld luisteren naar de Duitse verkeersberichten en noteren hoe lang de files zijn. Wat later moeten ze ook het nummer van de autoweg noteren waar de file staat. Er ontstaat vaak zelfs een (onbedoelde) wedstrijd welke klas de langste file kan noteren.

Daarna maken ze zelf een kaart van Nord-Rhein-Westfalen en geven op de kaart aan waar vaak files zijn.

Omdat de verkeersberichten vlak achter het nieuws zitten zet ik de radio vaak vlak voor het begin van de nieuwsberichten aan. De leerlingen noteren dan welke onderwerpen genoemd worden.

Ook als de leerlingen aan het werk zijn staat de radio vaak aan op WDR2. Deze zender brengt muziek die leerlingen aanspreekt afgewisseld met reportages over actuele onderwerpen en ook daar laten de leerlingen vaak blijken best te weten waar het over gaat.

Uiteraard wordt ook de video op een soortgelijke manier gebruikt. Bij zelfstandig werken gaat deze echter niet aan omdat de leerlingen dan gaan kijken en niet verder werken. Wat dat betreft is de radio vaker en makkelijker inzetbaar.

Met andere woorden: een vaklokaal met daarin de nodige audio- en video-apparatuur is een absolute noodzaak voor moderne vreemde talen.

Doeltaal is voertaal

Achter dit principe sta ik helemaal en ik hanteer het ook tijdens de lessen. **Máár:** dat is zeker in het eerste jaar Duits bij A-niveau leerlingen niet haalbaar. Leerlingen raken heel snel vermoeid en haken dan af. Het is wel mijn streven om zo snel mogelijk het doel van 'doeltaal is voertaal' te bereiken.

Tot slot

De vraag: wanneer bij mij een les wel of niet lukt en waar het dan aan ligt, kan ik als volgt beantwoorden:

Als ik

1. een goede sfeer weet te scheppen (is de eerste uren makkelijker dan bijvoorbeeld een zevende uur),
 2. geschikt en uitdagend materiaal weet aan te bieden,
 3. zelf in goede doen ben,
- lukt een les altijd!

Als één van de genoemde drie voorwaarden niet aanwezig is - bijvoorbeeld als de leerlingen ruziënd binnenkomen of in de vorige les is iets fout gegaan - is het resultaat onvoorspelbaar. Als twee voorwaarden ontbreken, mislukt de les!

En na een mislukte les (en dat komt nogal eens voor, ook bij een ervaren leerkracht) is het prettig dat je bij collega's kunt 'uithuilen' om je frustraties kwijt te raken.

11. Slotwoord

De conclusies van het symposium, die zowel uit de verschillende discussiegroepen als uit de plenaire slotsessie naar voren zijn gekomen, zijn uit te splitsen in aanbevelingen op verschillende terreinen en/of verschillende groepen belanghebbenden: algemeen, docenten en didactiek voor zwakke taalleerders, materiaal voor zwakke taalleerders, opleiders/nascholers, beleidsmakers en onderzoekers.

Algemeen

De idee dat het leren van vreemde talen voor zwakkere taalleerders in het vmbo te moeilijk zou zijn, is gebaseerd op verouderde ideeën over taalverwervingsdidactiek. Moderne-vreemdetalenonderwijs volgens de laatste inzichten biedt juist deze categorie leerlingen kansen op successen die vroeger buiten hun bereik lagen.

Docenten en didactiek voor zwakke taalleerders

- Onderwijs de taal zelf, niet over de taal. Geen grammaticale gymnastiek, maar oefenen met het gebruik van de taal. Beschouw het talenonderwijs als een praktisch vak, een 'doe'-vak.
- Hanteer daarom de vreemde taal consequent als voertaal in de vreemde-taallessen. Maar ga hier wel liberaal mee om. Bouw de mate waarin je als docent de vreemde taal als voertaal hanteert - en dat ook van je leerlingen verwacht - gedoseerd op.
- Plaats taken in een voor de leerlingen herkenbare, functionele context, bijvoorbeeld als voorbereiding op een reëel of virtueel contact met doeltaalsprekers.
- Leer leerlingen, om zelf beter de vreemde taal als voertaal te kunnen gebruiken, veel kant en klare 'chunks' (dat wil zeggen ongeanalyseerde taalfragmenten van meer dan één woord), en bied ze gebruiksregels voor veel voorkomende structuren in de vreemde taal.
- Ontwikkel bij leerlingen strategieën om zaken die ze niet in de vreemde taal kunnen zeggen te parafraseren of eenvoudiger te verwoorden.
- Vergroot in het algemeen het strategisch repertoire van de leerlingen. De kans op succes bij de uitvoering van een (leer)taak neemt toe wanneer leerlingen goed weten hoe ze die taak het beste kunnen aanpakken. Leerlingen die beschikken over een breed repertoire aan leerstrategieën zijn in het voordeel vergeleken met

leerlingen die aangewezen zijn op nauwkeurige instructies van docent of lesmateriaal. Bewustmaken en trainen van (taal)leerstrategieën is noodzakelijk tijdens de hele schoolcarrière van de leerlingen.

- Creëer een ‘warme’ leeromgeving. Benader leerlingen positief. Hanteer geen rood, maar een groen potlood. Wees tolerant ten aanzien van (taal)fouten die leerlingen maken.
- Zorg voor succeservaringen. Vergroot het zelfvertrouwen van de leerlingen. Geef ze daarom taken die ze met succes kunnen uitvoeren. Geef veel positieve feedback.
- Zorg voor een vaklokaal met de nodige faciliteiten: band- en videorecorder, radio, computers. Maak verschillende ‘hoeken’ in het lokaal voor verschillende activiteiten.
- Bied aansprekende, vanuit de leerling gezien, realistische situaties en uitdagende inhouden en taken aan, ook naast de leergang, naar aanleiding waarvan leerlingen, in samenwerking met elkaar, (willen) leren handelen door middel van taal.
- Stel leerlingen zo natuurlijk mogelijk bloot aan taalaanbod in de doeltaal, of dit nu in geschreven of gesproken vorm is. Bijvoorbeeld: vreemde taal als voertaal in de klas, buitenlandse nieuwszenders, leerlingen in contact brengen met native speakers. Veel taalaanbod, van aan leerlingen aangepast niveau, is cruciaal voor de taalverwerving.
- Zorg dat leerlingen kunnen samenwerken. Veel leerlingen vinden samenwerken aan een taak leuker dan alleen. Bovendien weten twee meer dan één. De kans op succes neemt hiermee ook toe. Maak hierbij gebruik van de ontwikkelingen ten aanzien van samenwerkend leren.

Materiaal voor zwakke taalleerders

- Maak de besturing van het lesmateriaal (Wanneer doe ik dit? Waarvoor is dit symbool? Waar vind ik de woordenlijst?) helder voor leerlingen.
- Bied veel visuele ondersteuning bij tekstmateriaal aan.
- Bied begripsondersteunende illustraties bij oefeningen voor gespreksvaardigheid aan.
- Formuleer opdrachten duidelijk.
- Bied opdrachten voor zowel individueel werken als paarwerk aan.
- Gebruik zo weinig mogelijk grammaticaal jargon.
- Gebruik zo weinig mogelijk Nederlands bij de instructies.
- Bied uitdagende (leer)taken aan.
- Bied de leerstof in te overziene eenheden aan.

- Zet niet te veel op één pagina en gebruik een relatief groot en helder lettertype.
- Laat leerlingen ook dingen met hun handen doen: bijvoorbeeld een plakboek aanleggen naast de leergang.

Opleiders/nascholers

- Organiseer speciale trainingen voor taaldocenten die met het gebruik van de doeltaal als voertaal in de les nog geen ervaring hebben opgedaan.
- Ontwikkel voor (aanstaande) docenten (na)scholing op het gebied van het aanleren en trainen van compenserende strategieën en (taal)leerstrategieën.
- Gebruik in scholingstrajecten goede praktijkvoorbeelden ten aanzien van het omgaan met zwakke taalleerders.
- Stimuleer effectieve inzet van ICT.

Beleidsmakers

- Zorg voor een aanbod van minstens twee talen in alle leerwegen van het vmbo.
- Pas het basisvormingsprogramma (kerndoelen, curriculum) en het examenprogramma vmbo (eindtermen, curriculum) aan voor de beoogde groep leerlingen.
- Bekijk de lessentabellen voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs en het vmbo en versterk hierin de positie van het vreemde-talenaanbod.

Onderzoekers

- Ga door met de ontwikkeling van recent verworven inzichten over de effectiviteit van (na) scholing en geef deze door aan opleiders en nascholers.
- Doe onderzoek naar goede praktijk in het lesgeven aan zwakke taalleerders.
- Doe onderzoek naar de bruikbaarheid van de theorie van Meervoudige Intelligentie voor het omgaan met zwakke taalleerders.
- Ga op zoek naar andere benaderingen, meer passend bij taalzwakke leerlingen.

Het zal duidelijk zijn dat bovenstaande lijst aanbevelingen niet van vandaag op morgen in de praktijk verwerkt kan worden. Hier zijn meerdere ontwikkel- en onderzoeksprojecten voor nodig, waarbij vooral docenten uit het vmbo-veld nauw betrokken moeten worden.

Om deze projecten te kunnen starten en uitvoeren zijn nieuwe veldaanvragen, bijvoorbeeld van de Vereniging van Leraren in Levende Talen, en initiatieven van de deelnemers aan het symposium zeer welkom en noodzakelijk.

Bijlage

Deelnemers Expertsymposium 19 april 2000

Peter Bimmel, docent vakdidactiek ILO Universiteit van Amsterdam

Wim de Bruin, docent Duits Scholengroep Arnhem Oost, Afdeling IJsseloord

Petra Corvers, Sectie Duits, Vereniging van Leraren in Levende Talen

Trix Eindhoven-Eschweiler, docente Duits Ashram College, Alphen aan de Rijn

Marie-Louise Elamri, docente Frans Bertrand Russell College, Krommenie

Maria van der Hoeven, Voorzitter Vaste Kamercommissie Onderwijs

Heleen de Hondt, Centrum voor Frankrijkstudies, CEVO

Jan Hulstijn, hoogleraar tweede-taalverwerving Faculteit der Geesteswetenschappen, Universiteit van Amsterdam

Frans Janssen, contactpersoon vmbo Vereniging van Leraren in Levende Talen

Maaïke Hajer, Nederlands als tweede taal, FEO Hogeschool van Utrecht

Theun Meestringa, SLO Enschede

Dick Meijer, SLO Enschede

Thomas Peters, SLO Enschede, docent Duits Pieter Nieuwlandcollege Amsterdam

Gabriele Schmitz-Schwamborn, Leiterin Spracharbeit, Goethe-Institut Amsterdam

Francis Staatsen, SLO Enschede, docente vakdidactiek FEO Hogeschool van Utrecht

Gé Stoks, SLO Enschede, voorzitter Vereniging van Leraren in Levende Talen

Rosie Tanner, docente vakdidactiek ICLON Leiden, inmiddels IVLOS Universiteit Utrecht

Riet Temme, docente Frans Bertrand Russell College, Krommenie

Dirk Tuin, coördinerend beleidsadviseur NaB-MVT Enschede

Ger Vosselman, docent Frans RSG Noord Oost Veluwe Epe, Didactiekcommissie

Frans Vereniging van Leraren in Levende Talen

Jan-Paul de Vries, Centrum voor Frankrijkstudies, docent vakdidactiek FEO Hogeschool van Utrecht

Fré Weerts, Inspectie Voortgezet Onderwijs

Gerard Westhoff, hoogleraar didactiek IVLOS Universiteit Utrecht, directeur NaB-MVT

Ingrid Wijgh, docente vakdidactiek IDO Vrije Universiteit Amsterdam

