



Dr. J. van Wijk (red.)

Het voertuig

Onderzoeksverslag lectoraat Engels

Literatuuronderzoek



Driestar hogeschool

TALENT IN ONTWIKKELING

Dr. J. van Wijk (red.)

Het voertuig

*Onderzoeksverslag lectoraat Engels
Literatuuronderzoek*

Colofon

Publicatierreeks Lectoraat Engels nr. 6

www.lectoraatengels.nl

www.driestar-educatief.nl

Burg. Jamessingel 2

2803 PD Gouda

Postbus 368

2800 AJ Gouda

Telefoon: (0182) 540333

Uitgave: Driestar Educatief, lectoraat Engels

September 2013

De symboliek van de gebruikte publicatietitels is ontleend aan het beeld van een kloof die moet worden overbrugd. De eerste publicatie van het lectoraat, De kloof, wijst op het verschil dat er bestaat in examenresultaten voor het vak Engels van reformatorische en niet-reformatorische scholieren. In de publicatie De zijden gaat het om een situatiebeschrijving voor het vak Engels aan beide zijden van de genoemde kloof. Tevens gaat het over het verschil in beleving tussen docenten, leerlingen en hun ouders. In de publicatie De bruggen is verslag gedaan van interventies die reformatorische scholen hebben uitgevoerd om de resultaten van Engels te verbeteren. In De aanloop is verslag gedaan van onderzoek uitgevoerd in het primair onderwijs. Alle bovengenoemde rapporten zijn samengevat voor docenten in De polsstok. Onder de titel Het voertuig worden nu inzichten over tweedetaalverwerving gepubliceerd.

Rapportage literatuuronderzoek

Inhoudsopgave

| | |
|--|----|
| Woord vooraf | 4 |
| Hoofdstuk 1 Inleiding <i>Door Johan van Wijk</i> | 5 |
| Hoofdstuk 2 AHA, de weg naar verbeterd idioomonderwijs <i>Door Dick van Boven en Raymond Schroevers</i> | 8 |
| Hoofdstuk 3 Betekenis én vorm Welke rol krijgt grammatica in het taalonderwijs? <i>Door Jacobine Rijkse en Henriëke van Schothorst</i> | 16 |
| Hoofdstuk 4 Wie leest leert! Over leesstimulering, leesproces en leesprofijt <i>Door Elise Louisse</i> | 26 |
| Hoofdstuk 5 Het roer om: van product naar proces Een nieuwe start maken met luistervaardigheid <i>Door Rens Krijger en Erwin Meerkerk</i> | 38 |
| Hoofdstuk 6 Uitleiding | 53 |

Woord vooraf

Nadat het lectoraat Engels in de eerste twee jaren een analyse gemaakt heeft van de bestaande situatie, is de focus in het derde jaar vooral gericht op de aanpak van het vak. Het eerste jaar van het lectoraat zijn de cijfers onderzocht en via uitgebreide enquêtes is nagegaan hoe het komt dat Engels op reformatorische scholen achterblijft. Verslag hiervan is gedaan in de rapporten *De kloof* (de cijfers), *De zijden* (enquêtes secundair onderwijs) en *De aanloop* (enquêtes primair onderwijs). Het tweede jaar is gebruikt om te onderzoeken wat scholen gedurende tien jaar hebben ontwikkeld om de situatie te verbeteren. Interventies zijn beschreven in het rapport *De bruggen*.

Aan vier onderwerpen is aandacht besteed. Omdat de artikelen door verschillende scribenten geschreven zijn, kan de lezer verschillen opmerken in aanpak en stijl. Hoewel de opbouw van de artikelen volgens afspraken is opgesteld, vraagt het ene onderwerp net een iets andere aanpak of invalshoek dan het andere.

Wie als docent Engels kennisneemt van het onderzoek en constateert dat hij of zij het altijd anders gedaan heeft, moet natuurlijk niet het gevoel krijgen dat de lestaak altijd verkeerd is uitgevoerd. Kennisneming van dit rapport moet niet leiden tot defaitisme. Aangezien de docenten Engels uit veel verschillende individuen bestaan en er in het rapport generaliserend geschreven wordt, maakt dat uitspraken voor sommige docenten 'niet van toepassing' zijn. Toch dringen we erop aan dat niet te snel vast te stellen. De docent Engels die het beste uit zichzelf en uit zijn leerlingen wil halen, zal ongetwijfeld iets vinden waarmee hij voordeel doen kan. Vooral hoopt het lectoraat erop dat secties in gesprek gaan. Ook voor directies ligt hier materiaal dat bruikbaar is om leiding te geven aan secties. Volgens de kenniskring moeten scholen niet 180 graden van koers wijzigen, maar zorgvuldig een of twee zaken uit de rapportage kiezen en daarmee (school)breed aan de slag gaan. Kortom: we hopen erop dat we met dit rapport een goede handreiking hebben gedaan, maar de daad tot verbetering moet op de scholen gebeuren.

Een woord van dank is op zijn plaats. Dit rapport is het laatste in een reeks. We danken onze opdrachtgevers en degenen die het mogelijk hebben gemaakt dat we vier jaar lang onderzoek konden doen. In de Commissie Onderwijszaken (COZ) van de reformatorische scholen is het idee van een lectoraat geboren en het Directieoverleg van Reformatorische Scholen (DORVO) heeft gefaciliteerd. Ook het College van Bestuur van Driestar Educatief heeft geïnvesteerd in het werk. Bijzonder noemen we in dit verband de naam van ir. P.M. Murre, die niet alleen Engels een warm hart toedraagt, maar die ook als directeur van de lerarenopleiding (LVS) het proces heeft gevolgd en adviezen heeft gegeven. Verder geldt de dank uiteraard de lector, die op een bijzonder sympathieke wijze de afgelopen jaren deskundig leiding gaf aan het lectoraat en aan de leden van kenniskring die met veel genoeg hun zinvolle bijdragen leverden aan de discussies en die in dit rapport de schrijvers van de artikelen zijn. Het lectoraat kon geregeld terugvallen op wetenschappers die hun sporen verdiend hebben. Prof. dr. S. Goorhuis- Brouwer, dr. M.H. Verspoor, en prof. dr. M. Pike hebben op verzoek steeds een waardevolle bijdrage geleverd. We zijn hen er zeer erkentelijk voor. Zelden of nooit krijgt het onderwijsondersteunend personeel in een voorwoord een pluim, maar die pluim hebben Corine de Jong, Hendrika Buizer en Jannet Lagendijk ten volle verdiend, want zonder hun hulp hadden onze rapporten niet de vorm gekregen die ze hebben.

Leo Kosten, projectleider

Hoofdstuk 1 Inleiding

Door Johan van Wijk

De geschiedenis van het vreemde-taalonderwijs laat vreemde golfbewegingen zien. Hoewel ervan kan worden uitgegaan dat het taaldidactisch doel min of meer constant is geweest, namelijk het leren van een levende taal, zijn de gekozen middelen wel heel verschillend geweest. De directe methode, audio-linguale methode en communicatieve methode zijn allemaal even grote bewegingen geweest die het vreemde-taalonderwijs diepgaand hebben beïnvloed. Over deze methoden later meer.

Bij deze golfbeweging speelde naast de didactische variatie een ander belangrijk aspect een rol, namelijk dat van spanning tussen leerlinggerichte en leerstofgerichte aanpak. Er waren zeker gradaties, maar de uitersten waren de Vom-Kinde-aus-beweging aan het begin van de vorige eeuw tot 'mastery learning' van de jaren zestig. Bij de eerste beweging leerde het kind zelf ontdekken en was de werkwijze inductief; het leren van de grammatica werd dus niet expliciet, maar verweven in de leerstof aangeboden. Bij de laatste beweging echter overheerste een leerstofgerichte aanpak, met een sterke gerichtheid op expliciete, deductieve aanpak van de grammatica. 'Mastery learning' werd in de jaren zeventig verdrongen door een nieuwe leervorm, waarbij de nadruk lag op autonoom, samenwerkend en zelfverantwoordelijk leren. Die vorm stemde overeen met de dan heersende visie op leerlinggericht denken. Docentgestuurd of leerstofgericht werken werd sterk verafschuwd. Merkwaardig genoeg zorgde de toegenomen aandacht voor zelfstandig werken juist voor een toename van het traditionele, veelal schriftelijk werken in de les.

De taaldidactische modellen hebben een duidelijke ontwikkeling vertoond in de richting van het doeltaal-voertaal ideaal. Toch is dit bepaald niet zonder slag of stoot gegaan. Een paar voorbeelden. Hoewel de grammatica-vertaalmethode op een gegeven ogenblik echt passé was, bleek de rol van grammatica in de taalles hardnekkig en sterk eenzijdig te zijn. De overheersende opvatting uit de jaren zeventig dat grammatica deductief (waarbij expliciete uitleg van grammatica plaatsvindt vóór deze in context wordt toegepast) moet worden aangeboden met behulp van 'pattern drills', is nooit echt helemaal verdwenen uit de Engelse les. Hoewel de opvatting dat het bij Engels niet om het memoriseren van grammaticaregels gaat vrij algemeen gehoor heeft gekregen, blijkt in de praktijk dat een doorsnee Engelse les nog altijd een substantieel deel grammatica kent. Een tweede voorbeeld betreft de vaardigheden. De strijd tussen de vaardigheden is langzamerhand gewonnen door leesvaardigheid. Wel ligt er een vrij duidelijke nadruk op het aanleren van leesstrategieën ten koste van de hoeveelheid lezen, maar toch is de grotere rol van lezen vooral algemeen positief gewaardeerd. Een derde voorbeeld is er geen met een positieve wending. Het betreft de rol van gespreksvaardigheid. Vreemde-taalonderwijs is succesvol als er in de vreemde taal gecommuniceerd wordt over onderwerpen die ertoe doen. Juist daar ontbreekt het vaak aan in het reguliere vreemde-taalonderwijs. De gebruikelijke aanpak bleef die van schriftelijke voorbereiding op een vaak weinig spontane en vlotte mondelinge productie, zoals een thuis grondig voorbereide spreekbeurt die uit het hoofd werd opgelept. In feite bestaat er nog altijd geen effectieve, algemeen aanvaarde didactiek om de mondelinge vaardigheden van de leerlingen voldoende te ontwikkelen. Wel is er aandacht voor. Ook de pendant van een didactiek voor spreekvaardigheid, de didactiek van de (kijk)luistervaardigheid heeft zich minder goed ontwikkeld. De training blijft meestal steken in het selectief of zoekend luisteren aan de hand van vooraf gestelde vragen. Niet zelden betreft het uitsluitend luistermateriaal dat bij de methode hoort, of is de luistertekst een oud examen. Het laatste voorbeeld is de schrijfvaardigheid. Nog altijd krijgt het leren schrijven minder ruimte dan vroeger, toen schrijven vooral gebruikt werd om grammatica te oefenen. Ook nu blijft de schrijfvaardigheidstraining sterk gericht op het formuleren van zinnen in geleide opgaven. Het lijkt er overigens op, dat er een sterkere nadruk op vrijere schrijfopdrachten komt zoals het schrijven van een brief of een opstel als examenopdracht.

Onderzoek

Het onderzoek dat wordt uitgevoerd door het lectoraat Engels van Driestar Educatief (2010-2014), laat zien dat veel van de bovengenoemde aspecten ook opgaan voor de huidige praxis in de reformatorische scholen. Hoewel de wijze van lesgeven of de visie op taalverwerving tussen

reformatrische en niet-reformatrische docenten grosso modo niet sterk verschilt, zijn er in de praktijk wel opmerkelijke verschillen te constateren¹. Enkele voorbeelden hiervan kunnen vanuit het onderzoeksrapport *De zijden* (2012) gegeven worden. Zo blijkt bij luistervaardigheid dat door reformatrische collega's het verschil tussen intensieve en extensieve luistervaardigheid minder wordt onderscheiden dan door niet-reformatrische docenten. Daarnaast blijkt dat de laatstgenoemden vaker feedback aan leerlingen geven, zodat deze weten hoe ze het een volgende keer beter kunnen doen. Hetzelfde geldt voor leesvaardigheid en het leren van woordjes. Dit laatste laat nog een ander merkwaardig verschil zien. Reformatrische docenten werken veel vaker met een aparte leergang voor idioom dan niet-reformatrische collega's.



De bevindingen van het lectoraat bieden voldoende aanknopingspunten om te zoeken naar verbeteringen in het aanbieden van het Engels op de scholen. Die verbeteringen zijn gewenst, omdat resultaten voor Engels op de reformatrische scholen achterbleven bij niet-reformatrische scholen, een van de redenen om het lectoraat te starten. Besloten is om uitgebreid studie te doen in vakliteratuur om erachter te komen hoe 'Engels in het vo' verbeterd kan worden. Omdat dat een te brede scopus oplevert, is er een forse beperking aangebracht. Het lectoraat heeft ervoor gekozen om die vaardigheden onder de loep te nemen die belangrijk zijn voor taalverwerving. Tegelijk bleek uit het onderzoek dat juist déze onderwerpen opmerkelijke bevindingen hebben opgeleverd. De vier gekozen onderdelen zijn grammatica, vocabulaireverwerving, luistervaardigheid en leesvaardigheid. Van elk van deze deelonderwerpen is onderzocht wat de (internationale) vakliteratuur erover zegt. De meest relevante bevindingen zijn geselecteerd en beschreven in de artikelen die in dit rapport zijn opgenomen. In elk artikel wordt gedetailleerd toegelicht waarom bepaalde keuzes gemaakt zijn. Vanuit deze artikelen is een selectie van vuistregels gedistilleerd die als aanbevelingen aan het onderwijsveld worden gepresenteerd.

Hoewel de verschillende vaardigheden afzonderlijk behandeld worden in deze vier artikelen, wordt gestreefd naar een eclectische aanpak van de vragen rondom het vak Engels. De vaardigheden binnen de taalverwerving zijn immers sterk geïntegreerd. Als voorbeeld kan de verhouding leesvaardigheid en vocabulaireverwerving genoemd worden. Deze twee zijn nauw verweven. Hoe groter de woordenschat, hoe beter de leesvaardigheid, terwijl veel lezen ook de woordenschat vergroot. Hetzelfde geldt voor de verhouding luisteren en vocabulaire. Om goed te kunnen spreken in de taal zal er een ruim voldoende woordenschat aanwezig moeten zijn, terwijl de woordkennis door veel gesprekken te voeren ongetwijfeld wordt vergroot. Er zal in de afzonderlijke artikelen ook herhaaldelijk verwezen worden naar andere vaardigheden dan degene die besproken wordt. Het zal duidelijk zijn dat in de praktijk van de les de genoemde integratie van vaardigheden ruim voldoende aandacht verdient. Uit de onderzoeken van het lectoraat blijkt dat veel vaardigheden te geïsoleerd worden aangeboden, terwijl juist de verwevenheid van de taalonderdelen in de lespraktijk zo belangrijk is.

Met dit rapport rondt het lectoraat het derde onderzoeksjaar af.

Literatuur

Kwakernaak, E. 2011. Drie vernieuwingsgolven in het vto. *Levende Talen Magazine*. 98-7. p. 18-22

¹ Van Wijk, 2012

Wijk, J. van (red), 2012. *De Zijden, Onderzoeksverslag lectoraat Engels. Enquêtes voortgezet onderwijs*. Publicatierreeks Lectoraat Engels nr. 2. Driestar Educatief.

Hoofdstuk 2 AHA, de weg naar verbeterd idioomonderwijs

Door Dick van Boven en Raymond Schroevers

Samenvatting

De resultaten van de enquêtes die in 2010-2011 in opdracht van het lectoraat Engels onder leerlingen uit het voortgezet onderwijs (met name onderbouw) zijn afgenomen, zijn geanalyseerd. Voor idioomverwerving is de rol van het idioomboek, de behandeling van idioom in de klas, de leerfrequentie en de toetsing onderzocht. Onderstaand verslag richt zich voornamelijk op de vraag op welke manier idioom het beste door leerlingen bestudeerd kan worden. Ook komt de vraag aan de orde welke woorden geleerd moeten worden (welk corpus). Daarnaast krijgt de 'voorkomfrequentie' van idioom aandacht en ook het toetsen van idioom wordt belicht. Om het juiste zicht te krijgen op deze vragen is literatuuronderzoek verricht. Na de conclusie volgen enkele vuistregels. Dit artikel staat in nauwe samenhang met de artikelen over luister- en leesvaardigheid en grammatica, zoals verwoord in de algemene inleiding.

Introductie

De aanleiding tot dit deelonderzoek zijn de resultaten van de enquêtes die in 2010-2011 in opdracht van het lectoraat Engels zijn afgenomen op 32 scholen voor voortgezet onderwijs. In deze enquêtes werden vragen gesteld aan leerlingen over allerlei facetten van het leren van een tweede taal. Naast vragen over onder andere de rol van grammatica, over lees- en luistervaardigheid of over het gebruik van de doeltaal in de les en daarbuiten werden ook verschillende vragen gesteld over het leren van idioom.

Eerst worden resultaten uit de enquête beschreven, waarop een probleemstelling volgt. Voor oplossingen is onderzoek naar succes- en faalfactoren in literatuur over idioomverwerving gedaan. Uit de enquête blijkt dat praktisch alle docenten aan de leerlingen opdracht geven om woorden te leren. Daarbij is er sprake van een significant verschil tussen reformatorische en niet-reformatorische scholen, omdat bijna 75% van de reformatorische leerlingen aangeeft dat naast de reguliere methode ook uit een apart idioomboekje geleerd moet worden. Op niet-reformatorische scholen is dat 43%. Een extra idioomboek is 'gemakkelijk' in te zetten. Leerlingen krijgen de opdracht een bepaalde bladzijde te bestuderen, waarna ze na een aantal bladzijden een toets maken. De vraag die gesteld moet worden, is of leerlingen de goede woorden leren, hoe efficiënt de huidige werkwijze is en of er alternatieven aan te reiken zijn. Hoewel het aanbieden van idioom in zinvolle context uiterst belangrijk is, ervaren leerlingen het leren van een lijst met woorden zónder context toch als zinvol en nuttig (IATEFL, Liverpool). In paragraaf 5 wordt hierop ingegaan. Uit het onderzoek komt ook naar voren dat bijna 30% van de docenten op reformatorische scholen de woorden zelden of nooit in de klas bespreekt. Dit percentage is op niet-reformatorische scholen vrijwel identiek. 34,9% van de leerlingen geeft aan dat er in de les geen aandacht aan idioom wordt besteed. Een derde van de docenten laat dus na in de les aandacht te vragen voor woorden die hun leerlingen moeten leren. De vraag is hoe docenten het aanleren van woorden zo effectief mogelijk kunnen doen.

Reformatorische docenten verschillen significant van niet-reformatorische docenten als het gaat om het aantal fasen waarin zij woordjes laten leren. 32,2% doet het vier keer of meer. Bij niet-reformatorische docenten ligt het percentage dat het in vier of meer fasen laat leren met 44,4% hoger. De vraag is hoe vaak woorden minimaal herhaald moeten worden en hoe dat vorm gegeven kan worden in het huiswerk van leerlingen.

Het toetsen van woorden gebeurt op beide categorieën scholen op vrijwel dezelfde wijze. Ongeveer 85% laat de woordjes vertalen, 70-80% van de docenten laat leerlingen de woordjes invullen in een zin. Bijna 40% laat de leerlingen zelf een zin maken met de te leren woorden. Ruim 20% toetst de woorden op een andere manier. De vraag is welke adviezen wetenschappers geven over het toetsen van vocabulaire.

Probleemstelling

Uit de enquête is gebleken dat er verschillen zijn op het gebied van idioomverwerving tussen reformatorische en niet-reformatorische leerlingen. We richten ons op de vraag hoe leerlingen woorden moeten aanleren en welke woorden dat zijn. Verder stellen we aan de orde hoe er in de lessen en thuis aandacht aan de te leren woorden besteed kan worden. We gaan na hoe vaak woorden herhaald moeten worden om ze ook op langere termijn te onthouden. Ten slotte besteden we aandacht aan de rol van het toetsen van idioom.

De bedoeling is uiteraard docenten handreikingen te doen, zodat ze in hun klassen verbeteringen tot stand kunnen brengen. De bevindingen uit de gehouden enquêtes onder docenten en leerlingen én de inzichten uit de literatuur over succesvol idioomverwerving, gecombineerd met de adviezen uit de resonansgroep liggen aan de basis van deze handreikingen.

Onderzoek

1. Idioomverwerving

Voor leerlingen kan het leren van woorden moeilijk zijn. Zij moeten meer weten dan de vertaling van een woord alleen. Thornbury (2002) noemt de volgende aspecten:

- The word's form / de vorm (zowel gesproken als geschreven);
- The word's meaning / de betekenis. Bijvoorbeeld: *change*: veranderen, wisselgeld, overstappen;
- Connotations / andere betekenissen / gevoelswaarde. Bijvoorbeeld: *wicked*. This is really wicked (great)! He is a wicked (bad) man;
- Whether the word is specific to a certain register or style / De vraag is tot welke categorie een woord behoort. Bijvoorbeeld: in spreektaal: What time does the next plane *leave/go*? Niet: *depart*;
- The word's grammatical characteristics / part of speech / de grammaticale eigenschappen. Bijvoorbeeld: *It's a pity, my own room, the police are/is*;
- The word's common collocations / welke woorden met dit woord samengaan. Bijvoorbeeld: *run a risk, take a photo, do your homework*;
- The word's derivations / afleidingen. Bijvoorbeeld: *fortune, fortunate* en *unfortunately*.
- The word's relative frequency / frequentie.

Idioom leren omvat dus veel meer dan alleen de vertaling uit en naar de doeltaal. Het is daarom van belang dat docenten zich bewust zijn van het onderscheid tussen categorieën woorden (woordsoorten) en dit onderscheid ook een plaats weten te geven in hun lessen.

2. Idioomverwerving is belangrijk

Verwerving van vocabulaire is belangrijk. Wetenschappers wijzen op dat (haast vanzelfsprekende) belang. Met de volgende woorden laat de Australische taalwetenschapper David Wilkins zijn studenten weten van welke betekenis de studie van vocabulaire is:

"If you spend most of your time studying grammar, your English will not improve very much. You will see most improvement if you learn words and expressions. You can say very little with grammar, but you can say almost everything with words" (Wilkins, 1974).

In een publicatie van Herder en De Bot (2007) getiteld 'Vroeg Engels in het Nederlandse taalcurriculum', staat dat "woordenschatverwerving de kern moet zijn van iedere benadering. Grammaticakennis volgt uit woordkennis en niet andersom". Het belang van het opbouwen van een woordenschat in de vreemde-taalverwerving wordt hiermee onderstreept.

In de achterliggende jaren is er door taalwetenschappers veel gepubliceerd over idioomverwerving. Taalwetenschappers in binnen- en buitenland (o.a. Schmitt 2000, Nation 2001, Thornbury 2002, Laufer 2009) geven aan dat idioomverwerving nodig is om te kunnen lezen, luisteren, spreken en schrijven. Met de tweeduizend meest frequente woorden zijn leerlingen in staat om 80% van een tekst te lezen. Wil een tekst goed begrepen worden, dan moeten de leerlingen 98% van de woorden kennen. Woordkennis is een bepalende factor voor het verwerven en beheersen van een

taal. Nation schrijft dat woordenschatverwerving uiterst belangrijk is en dat het daarom ook effectief moet gebeuren. Lewis (2008) stelt zelfs dat het verwerven van woorden de centrale plaats moet hebben in het taalonderwijs.

Interessant is de vraag hoe vroeg je met het leren van woordjes kunt beginnen. We verwijzen daarvoor naar de eerder genoemde publicatie van Herder & De Bot (2007). Er is consensus over de voordelen van een vroeg begin van VVTO. Beginnen in groep 1 heeft meer voor- dan nadelen. Dat kan niet worden gezegd van een begin in de leeftijdscategorie 8/9 jaar (groep 5/6). Herder en De Bot schrijven dat uit onderzoek blijkt dat deze leeftijdsgroep zich minder optimaal ontwikkelt in vergelijking met de 11/12-jarigen. Voor de intensiteit zijn er geen harde gegevens die aangeven hoeveel uur Engels minimaal noodzakelijk is om enig effect te hebben en hoeveel uur Engelse les een optimaal effect heeft. Wel zijn er suggesties: met 3 tot 5 uur Engels per week kan een redelijk niveau worden bereikt. Daarnaast is het van belang om juist aan het begin een flinke hoeveelheid tijd aan de vreemde taal te besteden. Op basis van hun competentie kunnen kinderen zelf via allerlei activiteiten die ze deels zelfstandig uitvoeren, hun taalarsenaal uitbreiden. Voor idioomonderwijs is het DUB-principe (dynamic usage-based) van wezenlijk belang (Verspoor, 2012). Net als bij Wilkins en anderen gaat deze benadering ervan uit dat het leren van woorden en idioom het belangrijkste is bij het leren van een taal. De idioomverwerving is vooral gebaat bij het gebruik van zo authentiek mogelijk materiaal (echte talige interacties tussen echte mensen over echte onderwerpen). Ook moet de nadruk volgens deze benadering allereerst op 'input' liggen. De leerlingen moeten de taal vooral eerst horen en lezen, voordat er mee geoefend wordt. Na een urgente basale benadering van idioomverwerving volgt een integrated vocabulary learning principe.

Het is dus niet alleen belangrijk op welk moment het leren van Engels begint, maar ook de manier waarop dat gebeurt telt mee. Dit is naast de verantwoordelijkheid voor de scholen voor voortgezet onderwijs ook een zaak voor de basisscholen. Het ontwikkelen van een leerlijn idioomverwerving in het basisonderwijs is van belang voor een goede aansluiting op de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Hier is afstemming van po en vo nadrukkelijk vereist.

3. Idioomverwerving gebeurt expliciet en impliciet

Het leren van woorden is een ingewikkeld proces en van een sluitende theorie die de vocabulaireverwerving kan verklaren, is (nog) geen sprake (Schmitt 2000). Vocabulaireverwerving als Nederlandse student te midden van Engelse klasgenoten en in een Engelstalige omgeving verloopt heel anders dan in de praktijk van de onderbouw van een middelbare school, waar we uitgaan van drie tot vier Engelse lessen per week. Er worden twee processen verondersteld. Het



eerste is het expliciet leren door gerichte studie van woorden, het tweede is het impliciet leren door blootstelling waarbij de aandacht meer gericht is op het gebruik van de taal dan op het leren van de woordjes zelf. Voor leerlingen in het voortgezet onderwijs is zowel expliciet als impliciet leren van woorden noodzakelijk. Er zijn diverse manieren om woorden expliciet te leren. De computer kan ervoor ingezet worden met programma's zoals wrts en teach 2000. Ook woordkaartjes bewijzen hun nut: op de voorkant van de kaartjes staat het te leren woord of zinnetje en op de achterkant is de betekenis vermeld, eventueel aangevuld met een voorbeeldzin.

Verhallen & Verhallen (1994) spreken over incidentele en intentionele woordleersituaties. Intentionele situaties zijn woordleermomenten die de leerkracht bewust heeft gepland. Bij incidentele situaties duikt er (bijvoorbeeld in een leesles) een onbekend woord op. Een vocabulaireprogramma is een goede mix van expliciet leren en activiteiten waarbij het incidenteel leren van woorden een plaats heeft. De herhaaldelijke blootstelling aan grote hoeveelheden woorden binnen een context biedt leerlingen de mogelijkheid om nieuw idioom, maar ook eerder

geleerde woorden vast te houden. Het leren van woorden in context is een houvast voor leerlingen, maar uiteindelijk zullen ze moeten toewerken naar het kennen van de woordbetekenis zonder de oorspronkelijke context. De fysieke (tekstuele) koppeling tussen woord en context moet uiteindelijk worden tot een mentale koppeling in het hoofd van de leerling (Mondria, 2007).

4. Idioomverwerving met verschillende strategieën

Het actief betrekken van leerlingen bij het oefenen met het vocabulaire is dus aanzienlijk meer dan het opgeven van bladzijden idioom om thuis te leren en op school te toetsen. Ferreira en Van Wijk² adviseren docenten meer aandacht te besteden aan de manier van woordjes leren door in de klas te oefenen, door de uitspraak voor te doen en gericht aandacht te besteden aan vocabulaire door oefeningen aan te bieden waarin leerlingen ook met de woorden actief aan de slag moeten. Op basis van literatuuronderzoek bevelen Ferreira en Van Wijk vier strategieën aan. De eerste strategie is om de meest frequente woorden te leren en laagfrequente woorden over te slaan. Strategie twee wijst op het belang van het leren van combinaties met andere woorden (collocations). Dergelijke woordcombinatie dient de docent direct aan leerlingen uit te leggen en te laten leren. De derde strategie is het vaststellen van de betekenis. Leerlingen moeten volgens vaste patronen leren, zoals het herkennen van woordsoorten, het kijken naar voor- en achtervoegsels, het gebruiken van een woordenboek en het zoeken naar verwante woorden (lijkt het op een woord in het Nederlands of in een andere taal die ze kennen). Met de laatste strategie vragen leerlingen zich af: Hoe ga ik de betekenis onthouden? Leerlingen onthouden beter wanneer het in hun beleving zin heeft om het woord te leren. Betrokkenheid van leerlingen op de te leren woorden is essentieel. Het woord moet passen in de voorkennis van een leerling en het moet relevant zijn. Het is de taak van docenten om leerlingen attent te maken op de verschillende manieren van leren en deze in de klas voor te doen of te laten oefenen, aansluitend bij hun leerstijl. Meara (2005) onderstreept het nut van het gebruik van ezelsbruggetjes en geheugensteuntjes door leerlingen, eveneens aansluitend bij hun individuele leerstijl. Dat leerlingen ook werkelijk gemotiveerd zijn om idioom te leren is een voorwaarde voor succes. Beglar & Hunt (2005) tonen in hun onderzoek aan dat het stellen van specifieke doelen, bijvoorbeeld 'Ik leer deze week veertig woorden', de voorkeur heeft boven algemene doelen als 'Ik ga mijn Engels verbeteren'. De gestelde doelen moeten voldoende uitdagend zijn wat de moeilijkheidsgraad betreft; al te gemakkelijk te bereiken doelen werken niet motiverend. Wanneer leerlingen merken dat het leren van idioom een succeservaring oplevert als hun kennis getoetst wordt, zal het hen stimuleren zich in te zetten. Succes in het leren van vocabulaire zal ook het zelfvertrouwen van leerlingen doen toenemen en dat is uitermate belangrijk (Clément, Dörnyei & Noels, 1994).

5. Idioomverwerving: het corpus

Om te bepalen welke woorden leerlingen moeten kennen, is het nodig het doel van vocabulaireverwerving helder voor ogen te hebben. Wie zich richt op het doel om leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op het centraal schriftelijk examen, kan zich het best focussen op het beheersen van de meest voorkomende woorden. Voor het gericht leren van woorden wordt aangeraden gebruik te maken van een woordenlijst met daarin de meest voorkomende woorden. Schmitt (2005) noemt als voorbeelden The General Service List (West, 1953), een lijst met 2000 woorden, vooral gericht op de praktijk om je te kunnen redden in het dagelijkse leven en een lijst met 3000-5000 woordfamilies (Natim and Waring, 1997). Een 'woordfamilie' is een basiswoord met (alle) mogelijke voor- en achtervoegsels. Thornbury (2002) adviseert om de leerlingen zo spoedig mogelijk de lijst met 2000 meest voorkomende woorden te laten leren. Dat zou volgens Thornbury met 50 woorden per week in 40 weken te realiseren zijn. Beheersing van de tweeduizend woorden is minimaal. Daarin opgenomen zijn woorden als *the, a, there, has, she, etc.* Dat zijn veelal functiewoorden en geen inhoudswoorden zoals *student, question, expensive, etc.* De meeste wetenschappers bevelen een basisvocabulaire aan van tenminste 3000 woordfamilies (Thornbury, 2002). De General Service List van 2000 woorden komt sterk overeen met de in het voortgezet onderwijs aangeboden vocabulaire van de gebruikte idioommethodes (o.a. Build Up).

² Niet gepubliceerd artikel door C. Ferreira en J. van Wijk t.b.v. lectoraatsonderzoek.

6. Idioomverwerving buitenom de les

Behalve tijdens de lessen op school zullen leerlingen ook buiten de schoolsituatie moeten investeren in het vermeerderen van hun woordenschat. Leerlingen maken hun huiswerk, waarbij ook het leren van woordjes behoort. Dit kan mede door extensief lezen, het zogenaamde 'kilometers maken'. Nation (2005) gaat uit van het lezen van één boek per veertien dagen. Als belangrijk aandachtspunt noemt hij dat leerlingen plezier moeten krijgen in het lezen. Voor reformatorische scholen, maar ook voor andere, is dit een grote opgave. Een leesprogramma kan ook worden aangevuld met het laten lezen van actuele artikelen uit kranten of tijdschriften, korte verhalen en berichten uit de media. Diversiteit in het leesprogramma zorgt voor diversiteit in het vocabulaire dat verworven dient te worden.

7. Idioomverwerving veronderstelt recycling

Zoals de enquête laat zien, worden woordjes op reformatorische scholen in minder fasen aangeleerd dan op niet-reformatorische scholen. Daarmee doen docenten leerlingen tekort. Wetenschappers geven juist aan dat woorden 'gerecycled' moeten worden (Thornbury, 2002; Schmitt, 2000; Nation 1990). Nation stelt dat het vergeefse moeite is om woorden aan te leren als ze later niet meer gebruikt worden of als op een later moment geen blootstelling aan het woord plaatsvindt. Laufer (2005) benadrukt dat het belangrijk is om de geleerde woorden tien tot vijftien keer te herhalen, zodat een leerling ze in het langetermijngeheugen opslaat en later kan gebruiken. Een leerling moet dus van tijd tot tijd het geheugen opruimen. Het van tijd tot tijd herhalen van 'oude vocabulaire' zal het onthouden van deze woorden verbeteren (Batia Laufer). Paul Meara (2007) geeft aan dat eerder aangeleerde woorden makkelijk vergeten worden, als ze niet regelmatig herhaald worden. Leerlingen leren een woord, herhalen het binnen 24 uur en zien of horen het een derde keer binnen 48 uur. Vervolgens moet het woord minimaal tien keer binnen verschillende contexten terugkomen. Het beste is het om woorden te 'recyclen' tijdens de verschillende taalvaardigheden. Leerlingen die woorden receptief (luister- en leesvaardigheid) kennen, moeten uitgedaagd worden om deze woorden productief te gebruiken bij andere vaardigheden (spreken en schrijven). Woorden dienen bij de verschillende vaardigheden aan bod te komen (Sousa, 2006; Wood, 2006). Door middel van dit 'recyclen' komt het geleerde woord in het langetermijngeheugen. Woorden thuis laten leren is goed, maar deze moeten dan wel in de les gebruikt (gerecycled) worden. De herhaalde blootstelling aan een groot aantal woorden bij de vaardigheden geeft de leerling de mogelijkheid om eerder geleerde woorden te herhalen en nieuwe woorden te verwerven (Nagy, 1997; Sökmen, 1997; Nation, 1990; Schmitt, 2000). Omdat 'recycling' van groot belang is, moeten leerlingen worden aangemoedigd tot een communicatieve inbreng, zodat ze woorden blijven oefenen en gebruiken. Dit geeft leerlingen de mogelijkheid om een persoonlijke inbreng in de vreemde taal te verkrijgen (Nation 2001). Woorden krijgen op deze manier voor de leerling ook 'echt' betekenis. Leerlingen moeten in de les de nieuwe woordenschat aanleren. Daarna krijgen ze de bladzijde met nieuwe woorden op als huiswerk. Op deze manier kan het thuis laten leren van de woorden gezien worden als 'revision'. Dit betekent dat de woorden op school al min of meer zijn aangeleerd, maar deze woorden thuis extra aandacht krijgen op het gebied van bijvoorbeeld de spelling. Wat in de les is aangeleerd, wordt thuis herhaald.

8. Idioomverwerving vraagt om toetsing

Docenten toetsen om het niveau van een leerling uit te drukken in een cijfer. Het toetsen van woordkennis gebeurt regelmatig. Toetsen voorzien in een vorm van feedback voor zowel de leerling als de docent (Nation, 1990; Schmit, 2001; Thornbury, 2002). Het toetsen vindt plaats om te controleren of het leren heeft plaatsgevonden.

Nation, Schmitt en Thornbury spreken allemaal over vier soorten toetsen: placements test, diagnostic test, achievement test en proficiency test. Docenten maken weinig tot geen gebruik van placement en diagnostic tests in hun les. Achievement en proficiency tests worden het meest gebruikt. In de achievement test wordt gemeten wat de leerling kent. Het toetsen van de hoeveelheid opgegeven woorden gebeurt dan vaak door schriftelijke overhoringen of repetities. In

de proficiency test meten docenten wat de leerling kan. Dat gebeurt bijvoorbeeld in luistertoetsen waarin de aangeleerde woorden gebruikt worden. Het resultaat van een toets moet aangeven hoe goed woorden bekend zijn. Het bespreken van de antwoorden van een toets kan volgens Thornbury gezien worden als een onderdeel van het 'recyclen' van woorden.

Iedere toets heeft zijn eigen doel. Er zijn vele manieren waarop vocabulaire getoetst kan worden, wat ook Schmitt stelt: "There is no commonly accepted standardised test of English vocabulary".

Bij het toetsen kunnen de eerdergenoemde aspecten van woordkennis (zie paragraaf 1.

Idioomverwerving). receptief (luisteren en lezen) en productief (schrijven en spreken) gerealiseerd worden. Wat de docent kiest, hangt af van de vraag welke aspecten van het woord de docent wil toetsen: de vertaling, de beheersing ervan of het gebruik en de vaardigheden (Nation, 1990; Schmitt, 2001; Thornbury, 2002). De docent moet zich dus afvragen wat hij wil toetsen en welke toetsvorm daar het beste bij past. Gaat het om klank en herkenning van het woord bij het luisteren of lezen (receptief) of om het gebruik ervan bij spreken en schrijven (productief)? De manier van toetsen moet aansluiten bij de manier van aanleren. Wat op de toets gevraagd wordt, moet wel een weerspiegeling zijn van wat aangeleerd en gebruikt is tijdens de les.

Conclusie

Het belang van idioomverwerving wordt in de taalwetenschap niet betwist. Er kan al vroeg in het primair onderwijs begonnen worden met het opbouwen van een woordenschat. Het is belangrijk dat leerlingen meerdere aspecten van een woord leren en kennen. Woordenschatverwerving dient effectief te gebeuren. Woorden moeten zowel expliciet als impliciet geleerd worden. Er zijn meerdere strategieën om leerlingen actief te betrekken bij vocabulaireverwerving. Belangrijk is om aan te sluiten bij de leerstijl van leerlingen, bij hun voorkennis en de relevantie die de woorden voor hen heeft. Naast de lessen op school dienen leerlingen ook thuis in Engels te investeren. Leerlingen kunnen zich het beste richten op de 2000 meest voorkomende woorden zoals in de General Service List staan vermeld. Leerlingen dienen woorden tien tot vijftien maal te herhalen, zowel receptief als productief in de diverse vaardigheden. Door te toetsen krijgt de docent inzicht in het niveau van de leerling. Toetsing dient ook om te meten of de leerling genoeg idioom kent om bij de diverse vaardigheden te gebruiken. Voor het toetsen van idioom is geen standaardtoetsvorm aan te wijzen. De toets moet weerspiegelen wat in de les is aangeleerd en gebruikt.

Vuistregels

Om docenten te helpen zijn de volgende vuistregels uit het onderzoek gedestilleerd. Met een verwijzing naar een Aha-Erlebnis, die iemand plotseling helderheid biedt in een bepaalde situatie, bieden we de vuistregels onder de naam AHA aan. De letters staan respectievelijk voor: aandacht geven, herhalen en activeren.

Vuistregels

A aandacht geven

- a. **Besteed expliciet aandacht aan woorden in de les en zie huiswerk als ´revision´.**
- b. **Leer diverse aspecten van een woord aan; bijvoorbeeld bruikbare voor- en achtervoegsels.**
- c. **Leer woorden aan in context.**

H erhalen

- a. **´Recycle´ enkele minuten per les de recent geleerde woorden tijdens training van diverse vaardigheden.**
- b. **Toets regelmatig op de goede manier; dit ´stimuleert´ het leren. Toets om te meten, maar ook om te ´recyclen´.**

A ctiveren

- a. **Laat leerlingen met eerder geleerde woorden actief werken in spreek- en schrijfactiviteiten.**
- b. **Laat leerlingen iedere dag iets (nieuws) lezen en schrijven. Implementeer een uitgebreid leesprogramma.**

Literatuur

- Aitcheson, J. 1994. *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. Lincoln United Kingdom, Wiley-Blackwell.
- Carter, R. 1998. *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. Routledge.
- Coady, J., & Huckin, T. (Eds.). 1997. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Cobb, T. 2002. Review of Norbert Schmitt, *Vocabulary in language teaching*.
- Langhoff, D. 2011. Making words stick. In: *English Teaching Professional*, 72.
- Gu, P.Y. 2003 Vocabulary Learning in a Second Language. In: *Person, Task, Context and Strategies*.
- Hulstijn, J.H. 2011. Incidental Learning in Second Language Acquisition. In: C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*.
- Lewis, M. 1993. The lexical approach. In: Hove, *Language Teaching Publications*.
- Meara, P. 1980. Vocabulary Acquisition. In: *Language Teaching and Linguistics Abstracts*.
- Meara, P. 1997. The vocabulary knowledge framework, *Studies in Second language acquisition*. 01, p.17-36. Cambridge University Press.
- Mondria, J.A. 2006. Mythen over vocabulaireverwerving. In: *Levende Talen Tijdschrift*.
- Nation, P. 1987. *Teaching and learning vocabulary*. English Language Institute, Victoria University of Wellington.
- Nation, P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Schmitt, N. & McCarthy, M. 1997. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press.
- Schmitt, N. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Schmitt, N. & Sonbul, S. 2010. Direct teaching of vocabulary after reading: is it worth the effort? In: *ELT Journal Volume 64*.
- Schmitt, N., Xiangying and Grabe, W. 2011 *The percentage of words known in a text and reading comprehension*. In: *The Modern Language Journal*.
- Thornbury, S. 2002. *How to teach vocabulary*. Pearson Education Limited.
- Verspoor M, Phuong Hong, N, T. 2012. *A dynamic usage-based approach to Communicative Language Teaching*.
- Waring, R & Nation, P. 2004. Second language reading and incidental vocabulary learning. In: *Angles on English speaking world*.

Hoofdstuk 3 Betekenis én vorm.

Welke rol krijgt grammatica in het taalonderwijs?

Door Jacobine Rijkse en Henriëke van Schothorst

Samenvatting

Het gaat in dit artikel over de vraag hoe grammatica vormgegeven kan worden in het vreemde-taalonderwijs. Eerst wordt de geschiedenis van de didactiek van vreemde-taalonderwijs beschreven en dit wordt verbonden met de rol die grammatica daarin door de jaren heen gespeeld heeft. Vervolgens komen de argumenten voor verschillende vormen van didactiek aan de orde. Op basis daarvan volgt welke benadering als uitgangspunt voor grammaticaonderwijs zal worden geadviseerd. Er wordt een didactiek beschreven die hierop aansluit.

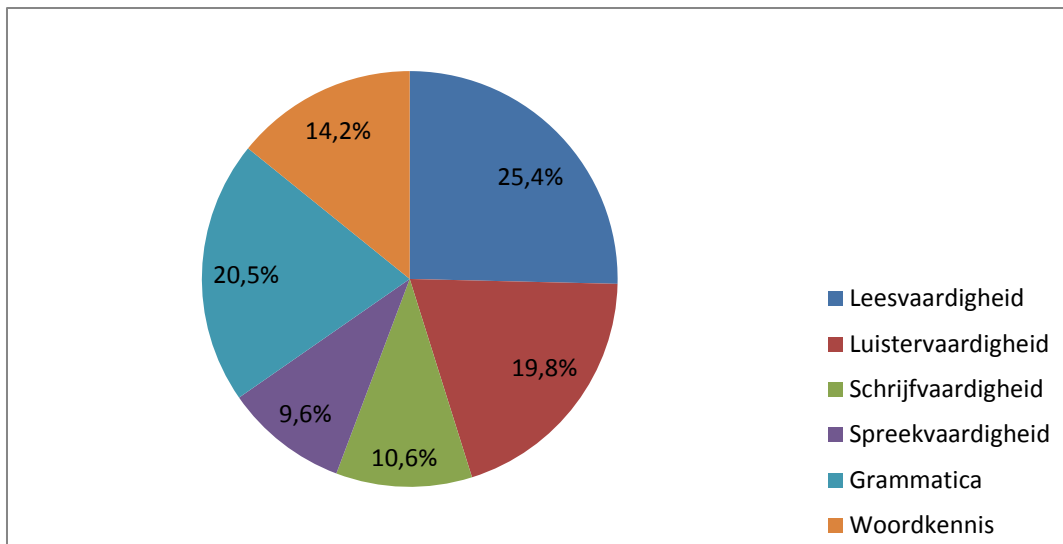
Inleiding

Uit onderzoek van het lectoraat (Van Wijk, 2013) blijkt dat in lessen op zowel reformatorische scholen als niet-reformatorische scholen voor voortgezet onderwijs veel aandacht besteed wordt aan grammatica. De vraag rijst waarom docenten zoveel aandacht aan grammatica besteden. Volgens Swan (2002) zijn daar zeven redenen voor. De eerste reden is dat grammatica beschikbaar is als leerstof via de methode. Het tekstboek bevat een zekere hoeveelheid onderwerpen en grammatica en een docent vindt dat hij alles moet behandelen. Swan wijst wel op de gevaren: hierdoor blijft er weinig tijd over voor andere belangrijke lesstof en leerlingen zijn met grammatica bezig in plaats van met de vaardigheden van het Engels. Een tweede reden waarom docenten veel grammatica aanbieden is, dat grammatica structuur biedt in de les. De derde reden is dat dit onderdeel makkelijk te toetsen is. Het geeft docenten een tevreden gevoel om iets aan te leren wat getoetst kan worden en vervolgens te toetsen wat geleerd is. Verder zorgt het ervoor dat leraren zich veilig voelen. Grammatica biedt namelijk overzicht: je weet waar je bent en waar je heen gaat. Een vijfde reden is dat de leerkracht het idee heeft dat hijzelf de taal ook door grammatica heeft geleerd. Hierdoor heeft de docent het onbewuste gevoel dat hij deze kennis ook aan de leerlingen moet overdragen. Als zesde punt geldt dat veel leraren grammatica als ruggengraat van de taal beschouwen. Willen leerlingen dus effectief kunnen spreken en schrijven, dan moeten ze de grammatica totaal beheersen. De laatste reden is dat kennis van grammatica docenten een gevoel van macht geeft. Leerkrachten voelen zich zeker en machtig, als ze op dit terrein meer kennis hebben dan hun leerlingen.

Resultaten enquêtes

Het eerdergenoemde onderzoek van het lectoraat laat zien dat er geen significant verschil is tussen de hoeveelheid aangeboden grammatica op reformatorische scholen en niet-reformatorische scholen. Ongeveer 4% van de docenten besteedt helemaal geen aandacht aan grammatica. In 15% van de lessen is het grammaticadeel maximaal 10%. In 28% van de lessen wordt 11-25% van de tijd gebruikt voor grammatica. Ruim 30% van de docenten biedt 26-50% van de les grammatica aan; ongeveer 20% van de docenten is hier meer dan 50% van de les mee bezig. Op de stelling 'Als ik de regels beter ken, kan ik beter Engels' reageren beide categorieën wel significant verschillend. Van de reformatorische respondenten is 65,9% het hiermee eens, tegen 71,8% van de niet-reformatorische respondenten. Dit laat zien dat een groot deel van de leerlingen het gevoel heeft dat het kennen van de regels hen helpt bij het gebruiken van de taal. Op basis van het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat er veel nadruk ligt op grammaticaonderwijs.

Naast de gegevens uit de enquêtes zijn er in het kader van triangulatie ook observaties in de klassen gedaan. Deze onderstrepen dat grammatica een grote plek inneemt in de lessen Engels. De resultaten worden weergegeven in figuur 1.



Figuur 1 lesinhoud VO

Dit artikel zal verder ingaan op de vraag welke rol grammatica dient te krijgen in het onderwijs. Centraal staat de vraag hoe grammatica het beste aangeboden kan worden. Allereerst komt dan naar voren hoe het grammaticaonderwijs tot nu toe vormgegeven is in vreemde-taalonderwijs. Wat geeft de literatuur als onderbouwing voor de verschillende wijzen van didactiek en welke is het meest effectief? Hoe wordt dit vakonderdeel concreet vorm gegeven?

Theoretisch kader

Theorieën over hoe men een taal leert, zijn door de jaren heen in ontwikkeling geweest en hebben invloed gehad op de didactiek van het vreemde-taalonderwijs. Weideman (2002) beschrijft de verschillende vormen van didactiek. De eerste didactiek voor het leren van een taal die Weideman beschrijft, is de Grammar-translation method. Deze didactiek is ontwikkeld in de 18^e eeuw voor het aanleren van Grieks en Latijn. Zoals de naam al aangeeft, speelt vertalen een belangrijke rol in deze methode. Er is een duidelijke relatie tussen de doeltaal en de eerste taal van een leerling. Bij deze didactiek wordt de nadruk op schrijf- en leesvaardigheid gelegd. Spreek- en luistervaardigheid komen niet aan bod. Om deze twee vaardigheden wel aandacht te geven kwam men halverwege de 19^e eeuw met de volgende methode, de Direct method.

In tegenstelling tot de Grammar-translation method is bij de Direct method geen sprake van vertalen. De nadruk ligt op spreek- en luistervaardigheid. Een belangrijk verschil met hedendaagse spreekvaardigheid is dat de Direct method geen communicatie of interactie tussen leerlingen vereist, maar alleen gebruik maakt van monologen of voorspelbare dialogen.

In zowel de Grammar-translation method als de Direct method wordt gefocust op twee van de vier vaardigheden. De nieuwe Audio-lingual method, die halverwege de 20^e eeuw opkwam, was echter een didactiek waarin luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid allemaal aan bod kwamen. De Audio-lingual method is grammaticagericht. Deze didactiek is gebaseerd op de gedachte dat taal een structuur is die je geheel eigen kunt maken. Dat gebeurt door structuren eindeloos te herhalen. Vaardigheden worden in een vastgestelde volgorde aangeboden (spreekvaardigheid vóór schrijf- en leesvaardigheid, enz.). Fouten zijn niet toegestaan, omdat verkeerd gebruik kan leiden tot fossilisatie van verkeerde vormen. De juiste structuren worden gedruild. Wetenschappers stelden zich de vraag of er echt maar één juiste manier is om een taal te leren. Kan een leerling door veel te herhalen en te drillen wel goede communicatieve vaardigheden ontwikkelen? Zulke vragen leiden tot verdere ontwikkeling op het gebied van didactiek van vreemde-taalverwerving.

Later in de 20^e eeuw werd Communicative Language Teaching (CLT) geïntroduceerd, vooral als reactie op de eerder genoemde ontwikkelingen. In deze didactiek zijn sociale en communicatieve doelstellingen belangrijker dan literaire of esthetische. In dit soort onderwijs is de taalsyllabus gerelateerd aan de taalbehoeften van leerlingen. De nadruk ligt dus niet op de structuren die worden aangeleerd en achteraf aangevuld met betekenis, maar de nadruk ligt vanaf het begin op

betekenis. De taal wordt aangeboden in een contextrijke omgeving (Spada, 2007).

Bij de Grammar-translation method, de Direct method en de Audio-lingual method was er veel aandacht voor grammatica. Deze vormen van didactiek focussen allemaal op vorm. Communicative Language Teaching (CLT) richt zich juist niet op grammatica (form) maar op betekenis (meaning). Tegenwoordig wordt er gezocht naar een balans tussen vorm (form) en betekenis (meaning).

Grammaticaonderwijs

De zojuist beschreven vormen van didactiek geven de historische lijn weer. Uit onderzoek van Long (1998) blijkt dat het aanbieden van grammatica in een vreemde taal op te splitsen is in drie hoofdcategorieën, namelijk Focus on Forms (FoFs), Focus on Meaning (FoM) en Focus on Form (FoF). Dit sluit aan op de lijn die in de loop van de jaren gezien wordt. Deze drie categorieën gebruikt Long niet alleen voor grammatica, maar om een algemene splitsing in het vreemde-taalonderwijs aan te duiden.

Bij *Focus on Forms* worden de grammaticale constructies één voor één zonder betekenisvolle context expliciet aangeboden in volgorde van complexiteit. Zowel het materiaal als de les zelf is gericht op het aanbieden en oefenen van grammaticale constructies.

Docent X vindt het belangrijk dat zijn leerlingen de present simple en past simple beheersen. Hij legt deze tijden uit en behandelt het gebruik ervan. Dit kan zowel inductief als deductief gedaan worden. Nadat hij alles goed heeft uitgelegd, zet docent X de leerlingen aan het werk: ze gaan oefenen en maken invullesjes. De grammatica wordt aangeboden omdat de docent het belangrijk vindt, niet vanuit een betekenisvolle taak.

Bij *Focus on Meaning* richt men de aandacht op input en betekenisvol gebruik van de vreemde taal en dit kan leiden tot incidentele verwerving van de grammaticale constructies in de vreemde taal. Deze aanpak is gebaseerd op de gedachte dat kinderen en volwassenen het beste een taal leren door het natuurlijk gebruik daarvan en door de taal als communicatiemiddel en niet als doel te zien. Dit houdt in dat versimpeling vermeden dient te worden.

Docent Y is van mening dat zijn leerlingen een taal leren door exposure. Hij geeft zijn leerlingen de opdracht om een sollicitatiegesprek te voeren in het Engels. De helft van de groep zijn de interviewers, de andere helft de sollicitanten. Vooraf laat docent Y zijn leerlingen een video over een sollicitatiegesprek zien. Aan de hand hiervan bereiden beide groepen het gesprek voor. Vervolgens voeren de leerlingen de gesprekken in tweetallen uit.

Bij *Focus on Form* richt de docent bewust de aandacht op grammaticale constructies die problemen veroorzaken tijdens betekenisvolle communicatie bij leerlingen. De docent heeft hierbij geen leerlijn in gedachten (Norris en Ortega, 2000). Focus on Form is dus een combinatie van FoFs en FoM.

Spada (1997) introduceert een nieuwe term *Form-Focussed Instruction* (FFI). Zij neemt de term FoF over, omdat de docent ook volgens haar spontaan aandacht aan grammatica kan geven. Het verschil met FoF is dat zij wel degelijk vindt dat docenten die aandacht ook vanuit een leerlijn kunnen bieden.

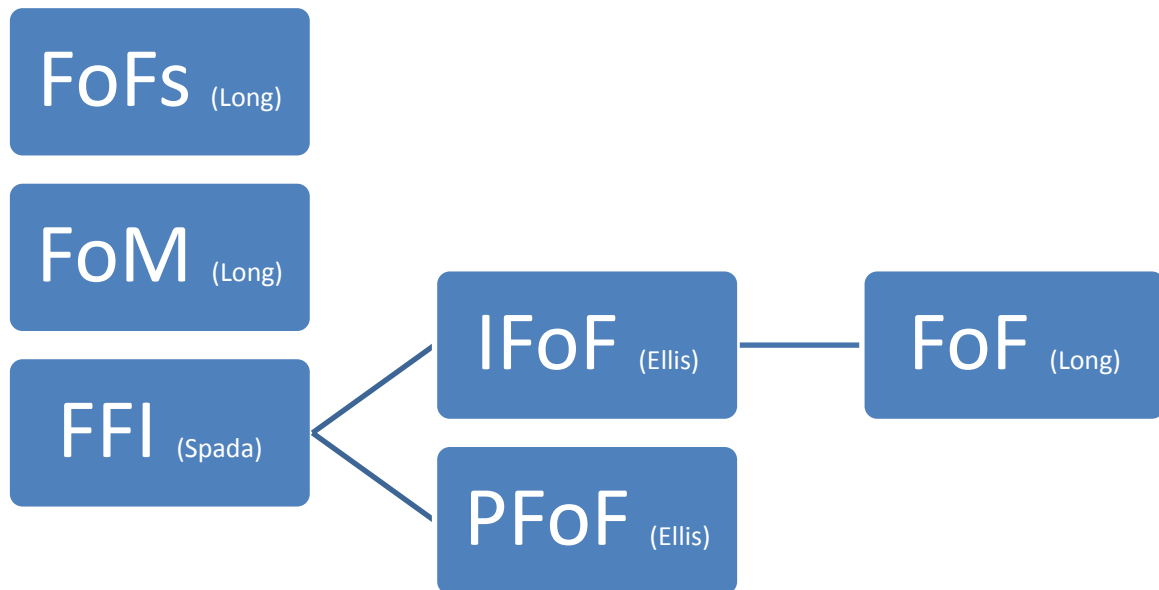
Ellis (2002) splitst FoF op in *Planned Focus on Form* (PFoF) en *Incidental Focus on Form* (IFoF). PFoF houdt in dat de docent de aandacht van leerlingen bij een betekenisvolle taak bewust richt op een taalkundige vorm.

Docent A wil zijn leerlingen de toekomstige tijd aanleren. Hij geeft zijn leerlingen de opdracht om een sollicitatiebrief te schrijven. Hij weet dat zijn leerlingen ertegenaan zullen lopen dat ze de toekomstige tijd nodig hebben. Vanuit de opdracht biedt de docent vervolgens de verscheidene vormen van toekomstige tijd aan.

IFoF houdt in dat de docent betekenisvolle taken geeft waarbij de aandacht niet gericht wordt op taalkundige vormen.

Docent B wil zijn leerlingen in het Engels leren solliciteren. Hij geeft de opdracht om een sollicitatiebrief te schrijven. Terwijl de leerlingen bezig zijn, merkt hij dat ze moeite hebben met het juist formuleren van de toekomstige tijd. De docent speelt hierop in en legt uit hoe ze zinnen met de toekomstige tijd maken.

IFoF zoals beschreven door Ellis is hetzelfde als Long's FoF. De definitie van Spada (FFI) is een combinatie van PFoF en IFoF.



Figuur 2 Overzicht definities

Aandacht voor zowel betekenis als vorm

Het is moeilijk om een keuze tussen de verschillen wijzen van het aanbieden van grammatica te maken, aangezien wetenschappers hierover van inzicht blijven verschillen. Vergelijken van onderzoeken is moeilijk, omdat de gebruikte toetsing in de onderzoeken veelal een bias hebben naar de vormen die ook echt uitgelegd worden in de klas en niet andere vormen die sowieso impliciet geleerd worden. Een recent artikel van Rouse-Malpat-Verspoor (2012) wijst daarop en komt uiteindelijk tot de conclusie dat FoM daarom beter is.

Uit diverse onderzoeken blijkt wel dat aandacht voor betekenis én vorm (IFoF of PFoF) in vreemdetaalonderwijs effectiever is dan aandacht voor slechts één van beide (FoFs of FoM) (Savignon, 1972; Harley, Allen, Cummins & Swain, 1990; Lightbown, 1991; Lightbown & Spada, 1990; Spada, 1987 (in Spada, 1997)). Daarvoor is een aantal argumenten te noemen.

1. Leerlingen kunnen alleen nieuwe taalkundige vormen verwerven als deze in *betekenisvolle taken* geoefend zijn. Als die ontbreken, blijken ze niet in staat om spontaan te communiceren (Prabhu in Ellis, 2002 en Norris en Ortega, 2000). Bij FoFs worden wel taalkundige vormen geoefend, maar niet in een betekenisvolle context. Dit is de voornaamste reden waarom FoFs minder effectief is voor het goed leren van een taal.
2. Een tweede argument voor aandacht voor vorm én betekenis is dat verwerving van taalkundige vormen alleen volledig plaatsvindt, als er tijdens betekenisvolle taken *aandacht voor deze vormen* is (Long in Ellis, 2002). Bij FoM is er wel sprake van een betekenisvolle context, maar de aandacht wordt niet bewust op de vormen gericht. De kracht van PFoF en IFoF is dat beide elementen (betekenis en vorm) goed verbonden zijn in tegenstelling tot FoFs en FoM.

3. Een derde argument is te vinden in het verschil tussen taalonderwijs en taalontwikkeling. De taalontwikkeling is niet een weerspiegeling van het gegeven taalonderwijs door de docent (Doughty en Williams, 1998). Er kunnen vormen behandeld worden (taalonderwijs) die nog niet door leerlingen verworven zijn (taalontwikkeling). Dit betekent niet dat aandacht geven aan de vorm van de taal, bijvoorbeeld voor grammatica, tijdverspilling is. Leerlingen moeten er in hun taalontwikkeling aan toe zijn. Dat is niet bij iedere leerling op hetzelfde moment (Lightbown en Spada, 2006). Een leerlijn die misschien heel goed opgezet is, heeft daarom soms niet het beoogde resultaat. Dit is een belangrijk argument voor IFoF.
4. Een ander argument voor het gebruik van IFoF en PFOF is het feit dat leerlingen het moeilijk vinden om *tegelijkertijd* aandacht te schenken aan zowel vorm als betekenisvolle communicatie. Leerlingen geven dan voorrang aan de communicatieve kant ten koste van de formele kant (VanPatten in Ellis, 2002). Om hen toch de juiste vormen te laten verwerven is het dus noodzakelijk dat de aandacht bewust op deze vormen gericht wordt. Dat is wat plaatsvindt bij IFoF en PFOF.

Naast deze vier argumenten voor PFOF en IFoF zijn er nog twee argumenten waaruit blijkt dat FoM onvoldoende is.

1. Oudere leerlingen hebben niet hetzelfde *vermogen* als jonge kinderen om de nieuwe taal op basis van exposure tot native niveau te leren, ook niet na *extra langdurige exposure*.
2. Een tweede argument is dat sommige grammaticale constructies niet alleen op basis van positive evidence geleerd worden. Het op deze manier leren van een taal is *inefficiënt*.

Op basis van genoemde argumenten vallen FoFs en FoM af als effectieve manieren om een vreemde taal te leren. IFoF en PFOF blijven over, omdat er bij deze twee varianten aandacht blijft voor zowel betekenis als vorm. Beide varianten zullen dus in het vervolg van dit artikel verder uitgewerkt worden.

Incidental Focus on Form

IFoF maakt gebruik van communicatieve opdrachten die gericht zijn op *algemeen taalgebruik* in plaats van op specifieke vormen. Hierbij krijgt de vorm van de taal incidenteel aandacht; deze komt voort uit de leerlingen of de docent i.p.v. uit een leerlijn. Er is aandacht voor verschillende vormen tegelijk in plaats van intensieve aandacht voor één bepaalde vorm (Ellis, 2002). Deze aanpak is onder andere gebaseerd op de Interaction Hypothesis (Long, 1996) wat inhoudt dat vreemde-taalverwerving niet alleen plaatsvindt door het aanbieden van grammatica, maar ook niet alleen door exposure.

Long was het met Krashen eens dat input nodig is, maar keek er vooral naar hoe er gezorgd kan worden voor begrijpelijke input. Versimpeling van input is niet wenselijk maar *negotiation* voor betekenis (meaning) en vorm (form) is heel effectief (Spada, 1997 en Lightbown en Spada, 2006). De input moet minimaal 50% van de lesinhoud zijn. Negotiation voor betekenis vindt plaats als het niet duidelijk is wat er bedoeld wordt. De docent of medeleerling kan om bevestiging of om opheldering vragen.

In voorbeeld 1 (Ellis, 2003) moet de leerling herformuleren wat er gezegd is. Dit leidt tot verbetering van de uitspraak. Hoe meer mogelijkheden voor negotiation (betekenis en inhoud) des te groter de kans op verwerving. Onderzoek laat zien dat negotiation tussen een non-native speaker en een native speaker taalverwerving bevordert (1) als aanpassingen leiden tot begrijpelijker input, (2) als leerlingen feedback ontvangen, en (3) als leerlingen gestimuleerd worden om iets te herformuleren (Ellis, 2003). Interactie tussen non-native speakers kan tot gevolg hebben dat ze fouten van elkaar overnemen.

Voorbeeld – Negotiation voor betekenis

Non-native speaker: I went to the beach tomorrow?

Native speaking: Tomorrow?

Voorbeeld – Negotiation voor vorm

Non-native speaker: Why he is very unhappy?

Native speaker: *Sorry?*

Met negotiation voor vorm bereik je dat leerlingen taalkundige vormen gaan opmerken. In de taalwetenschap wordt voor dit opmerken de term *noticing* gebruikt. Noticing houdt in dat een leerling iets signaleert zonder het 'waarom' te doorgronden. Dit stimuleert het mentale leerproces wat invloed zal hebben op wat de leerling vervolgens gaat produceren. Het doorgronden van het waarom wordt samengevat in de term *understanding* (Schmidt in Long, 1998).

Voorbeeld van noticing IFoF

Een leerling merkt bijvoorbeeld op dat een native speaker gebruik maakt van de -ing vorm. Vervolgens kan een leerling zelf de -ing vorm gebruiken in output, zonder te weten wanneer die wel en niet gebruikt wordt.

Hoe vaker noticing van een taalkundige vorm plaatsvindt, hoe sneller deze vorm verworven zal worden (Lightbown en Spada, 2006). Bij IFoF wordt noticing niet vanuit de docent gestuurd, maar ze vindt op een natuurlijke manier plaats.

Planned Focus on Form

Bij PFoF worden communicatieve opdrachten gegeven die bedoeld zijn om het gebruik van *specifieke vormen* aan het licht te brengen. De focus op vorm is in dit geval vooraf bepaald. Een docent heeft een bepaalde grammaticale leerlijn in gedachten. Dit type FoF-instructie is vergelijkbaar met FoFs omdat ook hier een bepaalde vorm vooraf geselecteerd is, maar het verschilt ervan in twee belangrijke opzichten. Het eerste is dat er tijdens de interactie aandacht voor de vorm is, hoewel de primaire focus op de betekenis blijft liggen. Het tweede is dat leerlingen niet bewust gemaakt worden van het feit dat een specifieke vorm geoefend wordt en dus wordt verwacht dat zij in de eerste plaats 'taalgebruikers' zijn in plaats van 'leerlingen' die een taak uitvoeren. Door het gebruiken en noticing zullen ze toch de vorm verwerven (Ellis, 2002). De noticing-hypothese is net als bij IFoF een belangrijk uitgangspunt. Bij IFoF wordt noticing niet vanuit de docent gestuurd, maar ze vindt op een natuurlijke manier plaats. Bij PFoF kan noticing wel door docenten gestimuleerd worden. Als de leerling veel exposure krijgt die noticing stimuleert, dan bevordert dat het taalverwervingsproces. Noticing krijgt vorm in een pedagogische opdracht en staat niet op zichzelf.

Voorbeeld van noticing PFoF:

Docent X is bezig met het thema 'oorlog'. Hij wil de regelmatige werkwoorden in de past simple behandelen en laat leerlingen een artikel schrijven over de oorlog in Syrië. De docent geeft vervolgens alleen feedback op de werkwoorden.

Incidental Focus on Form versus Planned Focus on Form

Zoals reeds eerder beschreven is, was Ellis (2002) degene die FoF opsplijste in IFoF en PFoF. Nadien zijn er wel onderzoeken gedaan naar het effect van de ene of de andere aanpak, maar er is geen onderzoek verricht dat de twee varianten vergelijkt en het verschil in effect zichtbaar maakt. Op basis van de huidige wetenschap is het dus moeilijk te onderbouwen welke methode effectiever is.

Dit artikel begon met een korte inleiding met redenen waarom docenten graag grammatica aanbieden (Swan, 2002). Docenten houden van de structuur en hebben het gevoel duidelijk boven de stof te staan en dus de expert te zijn. In de wetenschap dat docenten eerder meer dan minder grammatica zullen aanbieden, zou IFoF de voorkeur kunnen hebben. Bij PFoF kan de docent gemakkelijker in de valkuil lopen een leerlijn op te zetten met veel grammatica, waardoor het toch weer snel richting FoFs gaat. Er zal dan te weinig aandacht zijn voor de betekenis. Dit pragmatische argument kan leiden tot de keuze van IFoF.

Hoe moet IFoF/PFoF worden vormgegeven?

Bij zowel IFoF als PFoF wordt gebruik gemaakt van communicatieve opdrachten die ingebed zijn in een context van betekenisvol taalgebruik. Task-based language teaching is een didactiek die hierbij goed aansluit.

Voorbeeld van Task-based Language Teaching

Docent M is in zijn lessen bezig met het thema – The Past, the Present and the Future... Hij ontdekte in de krant een artikelje over het plaatsen van een tijdscapsule. Omdat dit een interessant en actueel onderwerp is, besloot hij het in zijn lessen te gebruiken. Als eerste stelde hij de vraag waar leerlingen aan dachten bij het woord 'tijdscapsule'. Deze woorden werden op het bord genoteerd. Vervolgens liet hij een korte video zien over het openen van een tijdscapsule die honderd jaar geleden geplaatst was. De docent liet de video drie keer zien. De eerste keer om te begrijpen waarover het gaat. De tweede keer om goed te letten op wat er werkelijk gezegd wordt. Na bespreking van deze input liet de docent de leerlingen nog een derde keer luisteren om zeker te weten dat alles nu goed begrepen werd. Als vervolg hierop moesten de leerlingen zelfstandig vijf dingen opschrijven die zij in een tijdscapsule zouden doen, om 100 jaar later te openen. Daarna werd in groepjes overlegd en kwam ieder groepje tot een gezamenlijke lijst. Docent M verzamelde de lijsten en gaf ieder groepje de lijst van een andere groep. De volgende taak voor de leerlingen was om een dagboekstukje te schrijven (100 jaar later) over het openen van de betreffende capsule. Wat zat erin? Wat vonden ze ervan?

Task-based language teaching maakt gebruik van 'unfocused tasks' (IFoF) of 'focused tasks' (PFoF). Bij unfocused tasks zijn de onderwerpen afkomstig uit het echte leven of misschien vanuit het curriculum waarvan de leerlingen gebruik maken. Zij zijn niet ontworpen met een specifieke grammaticale vorm in gedachten. Daarentegen is een focused task erop gericht om de leerlingen zich een bepaalde grammaticale vorm eigen te laten maken. Het is echter niet makkelijk om zulke taken te ontwerpen, aangezien leerlingen altijd communicatieve strategieën kunnen gebruiken om de doelvorm te ontwijken (Ellis, 2003). Zowel focused als unfocused tasks zijn gericht op communicatie. De boodschap blijft centraal staan.

Om goed gebruik te kunnen maken van task-based language teaching is het belangrijk te onthouden dat de taal een middel is en geen object van studie.

De docent moet niet de verwachting hebben dat de leerling de taken foutloos kan uitvoeren. Leerlingen maken tijdens het leerproces verschillende soorten fouten (De Vries en Verspoor, 2010). Er zijn fouten die komen door de invloed van de eerste taal (interferentie), maar er zijn ook fouten die behoren bij het nog beperkte begrip van de vreemde taal. De laatste worden ontwikkelingsfouten genoemd. Het verschijnsel van deze fouten in de taal van de leerling wordt *interlanguage* genoemd (Doughty en Williams, 1998). Deze fouten kom je bij alle leerlingen tegen, ook al verschillen ze in eerste taal.

Voorbeeld van interlanguage bij het leren van een 'past simple':

Als leerlingen ontdekken dat ze *-ed* achter het werkwoord moeten plaatsen leidt dat tot hypercorrecties. Wisten ze eerst nog dat de verleden tijd van *go went is*, nu wordt het *goed*. Pas later beseffen ze dat deze regel niet op onregelmatige werkwoorden van toepassing is.

Een leerling die *goed* zegt i.p.v. *went* zou wel eens in een verdere fase van taalverwerving kunnen zijn dan een leerling die *went* gebruikt (Lightbown en Spada, 2006).

Het is belangrijk dat docenten hiermee rekening houden bij het aanbieden van grammatica. Docenten moeten zich bewust zijn van het bestaan van interlanguage, zodat ze daar rekening mee kunnen houden als een leerling fouten maakt. Niet iedere gemaakte fout moet uitgelegd worden. Het kan een fase zijn in de ontwikkeling.

Conclusie

Het doel van dit artikel was om te beschrijven hoe grammatica het beste vorm gegeven kan worden. Eerst is gekeken naar de wijze waarop grammaticaonderwijs tot nu toe vormgegeven is in het vreemde-taalonderwijs. In de tijd van de Grammar-translation method was er veel aandacht voor grammatica. Er was sprake van Focus on Forms: veel aandacht voor de vorm, veel minder aandacht voor de betekenis. Het accent verschoof van Focus on Forms naar Focus on Meaning, waarbij er veel aandacht kwam voor de betekenis en veel minder aandacht voor de vorm. Nu wordt er meer gezocht naar een balans tussen vorm en betekenis. Dit krijgt gestalte in Focus on Form waarin Focus on Forms en Focus on Meaning gecombineerd worden. Focus on Form kan op twee manieren worden vormgegeven: incidenteel of gepland.

Uit diverse onderzoeken blijkt dat aandacht voor betekenis én vorm in vreemde-taalonderwijs effectiever is dan aandacht voor slechts één van beide (Savignon, 1972; Harley, Allen, Cummins & Swain, 1990; Lightbown, 1991; Lightbown & Spada, 1990; Spada, 1987 (in Spada, 1997)).

Goed onderwijs krijgt vorm in betekenisvolle taken. Leerlingen zijn daarin gericht op betekenis. Voor leerlingen is het moeilijk om tegelijkertijd hun aandacht te richten op vorm en betekenis. Daarom is expliciete aandacht voor vorm belangrijk.

Extra langdurige exposure is bij oudere leerlingen niet voldoende om op near-native niveau te komen. Daarnaast is positieve evidence inefficiënt om bepaalde grammaticale constructies te verwerven. Beide gegevens pleiten dus ook voor aandacht voor vorm in het vreemde-taalonderwijs naast de aandacht voor betekenis.

Op basis van de verschenen onderzoeken dient zowel vorm als betekenis een plaats te krijgen in het grammaticaonderwijs. Of er incidenteel of gepland aandacht moet zijn voor vorm, is moeilijk te onderbouwen. Het pragmatische argument dat docenten bij PFoF gemakkelijk in de valkuil kunnen lopen een leerlijn op te zetten met veel grammatica en daardoor weer snel bij FoFs terecht komen, kan leiden tot een keuze voor IFoF.

Ten slotte was er de vraag hoe grammaticaonderwijs op deze wijze gestalte gegeven kan worden. Task-based language teaching is een didactiek die goed bij IFoF en PFoF aansluit, omdat het gebruik maakt van unfocused tasks (IFoF) of focused tasks (PFoF). Leerlingen hoeven deze taken niet foutloos te kunnen doen. Docenten moeten zich bewust zijn van het bestaan van interlanguage. Sommige fouten horen bij een fase in de taalontwikkeling van de leerling en ze hoeven daarom niet altijd uitgelegd te worden.

Na dit onderzoek blijven er nog steeds vragen liggen. Is IFoF/PFoF voor volwassenen en kinderen hetzelfde? Speelt het niveau daarin een rol? Heeft de mate van analytisch denken invloed op het effect van IFoF dan wel PFoF? Als je PFoF gebruikt, welke grammatica bied je dan aan? Vervolg onderzoek zou wenselijk zijn.

Vuistregels

Uit dit onderzoek kunnen enkele vuistregels, rules of thumb, geformuleerd worden. Omdat grammatica op scholen een vrij dominante plaats heeft gekregen, houden we als het ware een stopbord voor. Ga zo niet verder. Het woord grammatica lijkt het bijna zelf te zeggen: Grammatica – Gram-matig-a. In sommige talen spreek je de –g- immers uit als een zachte k-klank. Wees dus matig met grammaticalesen en kies voor compléét taalonderwijs.

Vuistregels

S timuleer eerst betekenis, daarna vorm.

Thema moet de leerlijn zijn, niet grammatica.

Zorg voor een betekenisvolle taak: task-based language teaching.

T oelichtingen zijn eenvoudig, kort en krachtig.

O ntwerp lessen met noticing en negotiation.

P as aanbieden als de leerling ertegenaan loopt.



Literatuur

- Doughty, C. en J. Williams. 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 2002. Doing focus-on-form. *Elsevier Science Ltd.* 30-4, p. 419-432.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2006. Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly* 40.1, p. 83-107.
- Lightbown, P.M. en N. Spada. 2006. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of Second Language Acquisition*. Ed. W. Ritchie en T. Bhatia. New York: Academic Press.
- Long, M. en P. Robinson. 1998. Focus on Form. Theory, research, and practice. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Ed. C. Doughty en J. Williams. New York: Cambridge University Press.
- Norris, J.M. en L. Ortega. 2000. Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50-3, p. 417-528.
- Rousse-Malpat en Verspoor. 2012. Measuring effectiveness in Focus on Form versus Focus on Meaning. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 1-2, p. 263-276.
- Spada, N. 1997. Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, 30-2, p. 73-87.
- Spada, N. 2007. Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects. *International Handbook of English Language Teaching*. Ed. J. Cummins en C. Davison. New York: Springer Sciences-Business Media.
- Swan, M. 2002. Seven Bad Reasons for Teaching Grammar - and Two Good Ones. *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Ed. J.C. Richards en W.A. Renandya. New York: Cambridge University Press.
- Vries, F. de en M. Verspoor. 2012. Foutjes maken mag. *Levende Talen*, 11-3, p. 18-28.
- Weideman, A. 2002. *Designing language teaching – on becoming a reflective professional*. Pretoria: Business Enterprises at University.
- Wijk, J. van (red.). 2013. *De zijden. Onderzoeksverslag lectoraat Engels*. Gouda: Driestar Educatief. Publicatierreeks Lectoraat Engels nr.2.

Hoofdstuk 4 Wie leest leert!

Over leesstimulering, leesproces en leesprofiel

Door Elise Louisse

Samenvatting

Het lectoraat Engels heeft de tegenvallende examenresultaten voor het vak Engels op de reformatorische scholen onderzocht. Uit de resultaten van de enquêtes die in 2010-2011 in opdracht van het lectoraat Engels onder voortgezet onderwijs leerlingen van zowel reformatorische als niet-reformatorische scholen zijn afgenomen, blijkt dat de lessen leesvaardigheid lang niet altijd op de juiste manier worden gegeven. Dit probleem wordt in dit artikel in kaart gebracht. Door middel van een selectie uit relevante literatuur worden voor deze situatie vervolgens enkele zaken besproken: de motivatie en interesse van leerlingen, het implementeren van leesvaardigheid in de lessen als geheel, de selectie van het leesmateriaal en de benodigde leesstrategieën. Dit mondt uit in een aantal praktische tips en enkele vuistregels voor het geven van leesvaardigheid in de praktijk.

Inleiding

Dit deelonderzoek en dit artikel komen voort uit de enquêtes die in 2010-2011 in opdracht van het lectoraat Engels zijn afgenomen op 32 scholen voor voortgezet onderwijs. In deze enquêtes werden aan leerlingen vragen gesteld over allerlei facetten van het leren van Engels als tweede taal. Daarbij werden ook vragen gesteld over de verschillende vaardigheden o.a. over leesvaardigheid.

Uit de enquête blijkt dat 49,3% van de leerlingen op reformatorische scholen minder dan 10% van de huiswerktime aan leesvaardigheid besteedt, wat een significant verschil oplevert met niet-reformatorische scholen waar dat 41,2% is.

Wanneer de vraag gesteld wordt hoeveel boekjes er per jaar worden gelezen, blijkt dat bijna 15% van de leerlingen op reformatorische scholen nooit een boekje leest en dat 22% slechts één boekje per jaar doorwerkt. 42,3% leest één boekje per periode en 21% leest er meer dan één. In dit artikel komt niet alleen het belang van veel lezen aan de orde, maar ook de manier waarop hieraan het beste kan worden vormgegeven.

Reformatorische en niet-reformatorische docenten gaan op dezelfde manier te werk als ze opdrachten bij een tekst geven. Respectievelijk 73,5% en 75,5% van de leerlingen meldt dat een docent vaak of altijd een opdracht bij de tekst geeft. Toch bespreekt maar 48,9% en 52,2% van de docenten hoe je een leesopdracht het beste kunt aanpakken. Het artikel zal ingaan op het belang van een goede voorbereiding op het lezen: dat geldt voor achtergrondkennis en voor het aanleren van leesstrategieën, maar ook voor de manier waarop opdrachten het beste kunnen worden ingezet. Verder komt het belang van een goede afronding van de leesopdracht aan bod: het evalueren en analyseren van de aanpak. 58,8% van de leerlingen op reformatorische scholen laat weten, dat hun docenten zelden of nooit tips geven hoe de leesopdracht volgende keer beter kan. Op niet-reformatorische scholen gebeurt dit zelden of nooit volgens 50,5% van leerlingen. Uit het onderzoek onder docenten blijkt dat 18,2% van de docenten op reformatorische scholen geen onderscheid maakt tussen intensieve en extensieve leesvaardigheidstraining. Op niet-reformatorische scholen gaat dat om 9,5%. In het artikel zal duidelijk onderscheid worden gemaakt tussen deze twee verschillende typen leesvaardigheidstraining en zal het belang daarvan ook naar voren komen.

Belang van leesvaardigheid(sonderwijs)

Iedereen onderschrijft het belang van goed leesonderwijs. Niet alleen de hele schoolcarrière van een leerling, maar ook zijn maatschappelijke carrière zal worden beïnvloed door de vaardigheid de inhoud van een leestekst te kunnen begrijpen. Het onderzoek van het lectoraat Engels heeft duidelijk aangetoond dat het met de leesvaardigheid Engels van leerlingen op de reformatorische scholen niet goed gesteld is. Daarom is het van het grootste belang dat het begrijpend leesonderwijs verbeterd wordt. De vraag is welke doelen daarbij gesteld kunnen worden en hoe bepaald wordt of de juiste maatregelen worden genomen voor de reformatorische scholen.

Taaldocenten zullen voldoende begrip van leesprocessen moeten hebben, gebaseerd op onderzoek in het veld, om adequaat te kunnen handelen. Wanneer zij begrijpen wat een lezer ervaart wanneer deze betekenis uit een geschreven tekst haalt, zullen ze ook inzicht krijgen in hun moeilijkheden bij het lezen. Ook zullen ze met oplossingen hun lezers leeshindernissen kunnen helpen overwinnen.

Een onderzoek door de American Council in 2008 toont aan hoe belangrijk het leren van een tweede taal is voor de mentale ontwikkeling van kinderen.

“Linguistic skills require completing of four steps – speaking, listening, reading and writing. Ignoring any of these four skills cannot give the child an accurate know-how of the language” (Patel, 2008, p. 23).

Niettemin beweren veel wetenschappers (o.a. Homstadt en Thorson in Bräuer, 2000) dat het belang van lezen vaak ernstig onderschat wordt, hoewel de huidige communicatieve methodes alle vier vaardigheden als even belangrijk beschouwen. Het onderzoek stamt uit 1993 en toen al stelde Bernhardt vast dat de tijd die in scholen besteed wordt aan effectieve leesinstructie, sterk ontoereikend is (Bernhardt, 1993, p. 177-178). Te vrezen valt dat deze situatie er niet veel beter op geworden is. Behalve het feit dat lezen erg veel informatie oplevert voor algemene ontwikkeling, is er ook veel winst te verwachten voor de talige ontwikkeling van leerlingen (o.a. Krashen, 1994). Brantmeier (2001) stelt dat vaardigheden in het lezen in de initiële periode van taalverwerving benadrukt zouden moeten worden om te voorkomen dat leerlingen grote frustraties oplopen op ‘intermediate’ en ‘advanced’ niveaus. (Grabe (2001) voegt hier overigens aan toe dat het schrijven over wat gelezen is, studenten helpt met hun gevorderde lees- en schrijfvaardigheden op alle niveaus). Docenten moeten voortdurend het besef hebben van het feit dat het leesproces multidimensionaal en sterk gevarieerd is. Het is niet slechts een eenvoudig lineair proces, maar een dat veel verscheidene vaardigheden vergt van de leerling die een tweede taal leert.

Facetten van leesvaardigheid

Wat is lezen?

Het is niet eenvoudig een goede definitie van leesbegrip te geven. Kathleen McCormick (1994) beschouwt lezen als een ontmoeting tussen de lezer en een tekst. Een van de definities die daarnaast reeds lange tijd gehanteerd wordt, beschrijft het als het proces van het overbrengen van de gedachten van de schrijver naar de lezer. Anders gezegd: de schrijver heeft een idee, vertaalt dit naar geschreven taal waarna de lezer naar de geschreven woorden kijkt en hierover een idee vormt. Vervolgens kan lezen gezien worden als een proces op twee niveaus. Eerst verwerft de lezer de objectieve, feitelijke tekstinformatie. Hiervoor is weinig interpretatie of oordeel nodig. Op een hoger niveau moet de lezer subjectievere informatie opdoen, zoals de toon van een tekst, ongenoemde ideeën of de algehele strekking van een tekst.

“It might only hint at other situations with which the reader is supposed to be familiar. Or the reader might be expected to generalize from the specific facts given, in order to get a main idea ...” (Fry, 1965, p. 26).

Het zal duidelijk zijn dat lezers die slechts de feiten herkennen, zelden in staat zullen zijn de subjectieve aspecten te onderkennen. Ze zullen dus ook nooit goede lezers zijn. Onderzoek toont aan dat lezen een proces is waarin de lezer nieuw uit de tekst opgedane informatie verbindt met een ‘permanent cognitief domein’ (Brantmeier, 2001). Ook is bekend dat succesvol tekstbegrip de activering van een veelheid aan vaardigheden en kennis vereist. Om een tekst in een tweede taal te begrijpen moet een lezer in staat zijn zowel tekst-gestuurde als kennis-gestuurde handelingen te verrichten die tot succesvolle (of onsuccesvolle) reconstructie van de tekst leiden. Tekst-gestuurde handelingen zijn woordherkenning, syntaxis en tekststructuren. Kennis-gestuurde handelingen zijn handelingen op basis van achtergrondkennis en inzicht (Bernhardt, 1991, 2005). Deze laatste worden de onzichtbare eigenschappen van een tekst genoemd. Dit soort tekstuele aspecten is vaak ‘cultureel’ bepaald. Brantmeier (2005) stelt daarbij

dat taaldocenten in staat moeten zijn te onderscheiden welk soort kennis door iedere tekst geactiveerd wordt. Dit impliceert dat voor de juiste instructie niet alleen het soort inhoud van een tekst vastgesteld dient te worden, maar ook dat deze gekoppeld wordt aan de culturele herkenning van de lezer. Dit kan bereikt worden door gerichte pre-reading activiteiten toe te passen. Later hierover meer.

Vaardig in lezen

Onderzoek van Kees Vernooij (Van der Beek, 2011) laat zien dat het met de leesvaardigheid van leerlingen uit het vmbo en soms ook de havo slecht gesteld is. En dat heeft ook effect op de andere vaardigheden. Zo hebben verscheidene onderzoeken aangetoond dat zij die meer in hun tweede taal lezen ook beter in die taal schrijven (Janopoulos, 1986; Salyer, 1987). Daarom is een belangrijke vraag hoe leerlingen die een tweede taal leren vaardig gemaakt kunnen worden in het lezen van die tweede taal. Daarbij komt een tweetal aspecten steeds weer naar voren: ervaring in het lezen (veel lezen) en de motivatie van de lezer.

Veel lezen

Onderzoek van Suzanne Mol (Mol & Bus, 2011) toont aan dat leerlingen die in hun vrije tijd fictie lezen zich veel beter ontwikkelen op het gebied van taal dan leerlingen die zelden lezen in hun vrije tijd. Leerlingen die lezen, vergroten hun leesbegrip en basisleesvaardigheid. Door middel van meta-analyse heeft Mol drie hoofdcategorieën bestudeerd: peuters en kleuters, leerlingen van het basis- en voortgezet onderwijs, studenten aan het hoger onderwijs. Het blijkt dat de rol van lezen per schooljaar toeneemt. Belangrijk is om een goede basis te leggen en om leerlingen te enthousiasmeren voor het lezen. Het lezen van boeken beïnvloedt namelijk de woordenschat, het leesbegrip en de technische leesvaardigheid van basisschoolleerlingen en middelbare scholieren, onafhankelijk van het niveau. Of een leerling nu een zwakke of sterke lezer is, de woordenschat zal groeien. De lezers hebben een hoger begrip en technisch leesniveau dan zij die niet lezen. Juist voor zwakke leerlingen is het lezen extra belangrijk, omdat de groep zwakke leerlingen steeds meer zal gaan achterlopen als ze die leeservaringen missen. Hieruit mag geconcludeerd worden dat het belangrijk is om leerlingen tijdens de lessen te enthousiasmeren voor lezen, zodat dit (hopelijk) ook buiten de lessen zal worden voortgezet.

Wanneer leerlingen veel lezen, zullen zij ook vloeiender gaan lezen. Dit betekent dat de



leessnelheid wordt verhoogd, wat een belangrijk aspect is van goede leesvaardigheid. Hirsch (2003) beschrijft *fluent reading* als *vloeiend* en *snel* en geeft aan dat er een connectie is tussen hoe snel je een tekst begrijpt en hoe goed je die tekst begrijpt. Ook Day (1998, 2004, 2011) toont uit literatuuronderzoek aan dat leerlingen die snel en vloeiend lezen, hoger scoren bij leesbegrip. Uiteindelijk resulteert dit weer in een grotere motivatie en betere houding bij leerlingen die een tweede taal onder de knie moeten krijgen, wat weer zichtbare resultaten laat zien in de taalbeheersing als geheel.

Het is op dit punt wel belangrijk om te beseffen dat er onderscheid moet worden gemaakt tussen extensief en intensief lezen. Wanneer het doel is om de tekst globaal te begrijpen, spreken we van extensief lezen, terwijl we van intensief lezen spreken wanneer een (vaak relatief korte tekst) helemaal moet worden doorgrond. Zo spreekt Westhoff hier over extensieve leesvaardigheid wanneer hij het grote belang benadrukt van veel lezen om de leesvaardigheid te verbeteren (o.a. 2011). Hij spreekt van *kilometers maken*, waarbij hij aangeeft dat het belangrijk is om relatief makkelijke leesteksten te geven. Dit heeft ook te maken met de motivatie van leerlingen, naast leessnelheid en leeskilometers een derde aspect dat naar voren komt in de onderzoeken naar het vaardig maken van leerlingen in lezen.

Motivatie

Zonder voldoende motivatie kunnen individuen met de beste vaardigheden toch hun langetermijndoelen niet bereiken. Zelfs een passend curriculum en goed lesgeven zijn niet genoeg om te zorgen dat leerlingen deze doelen bereiken (Guilloteaux & Dornyei, 2008). Babaeë geeft aan dat de meeste leerlingen een intrinsieke motivatie missen (2012). Leerlingen worden eerder extrinsiek gemotiveerd, gerelateerd aan het ontvangen van een beloning of het voorkomen van straf. Babaeë noemt drie dingen die belangrijk zijn voor de docent om de leerlingen te motiveren, namelijk *attitude and needs, stimulation and affection, competence and reinforcement*: de docent moet in eerste instantie zorgen voor een goede houding van kinderen die een tweede taal leren. Ze moeten de tweede taal positief tegemoet treden. De docent moet tegelijk zorgen voor een samenwerkende, en niet een competitieve omgeving. Vervolgens moet hij de aandacht van leerlingen stimuleren en een positieve atmosfeer scheppen. Ten slotte zullen leerlingen actief bij de activiteiten betrokken moeten worden en ze moeten het gevoel krijgen dat ze een prestatie hebben verricht. Verschillende onderzoeken onderstrepen dit en onderzoekers komen met de praktische invulling ervan (o.a. Witte, Rijlaarsdam en Schram, 2008; Land, 2009; Baniabdelrahman, 2010). Guilloteaux & Dornyei (2008) benadrukken dat de motivatie van studenten in nauw verband staat met de motiverende praktijk van de docent. Uit hun onderzoek blijkt het belang van een goede sfeer in de klas (bijvoorbeeld door *social chat*), het teruggrijpen naar vorige lessen (*scaffolding*), het creëren van samenwerking (wisseling tussen zelfstandig werken, in tweetallen en in groepjes) en het belonen. Hierdoor en door o.a. het scheppen van verrassingselementen, het gebruik van verrassend en vernieuwend materiaal, kan de docent zijn leerlingen motiveren en betrokken houden bij de les. De sfeer in de klas is heel belangrijk (Wu & Wu, 2008 in Babaeë). Het gebruik van spelletjes, liedjes, en verhalen beïnvloedt de motivatie in SLA (Ajibade & Ndububa, 2008). De onderzoeken laten zien dat het erg belangrijk is om leeractiviteiten plezierig te maken, zodat studenten leergierig zijn of worden wat de tweede taal betreft (Guilloteaux & Dörnyei, 2008). Het materiaal mag niet te moeilijk zijn (dit geeft het gevoel dat ze dat niet kunnen) en het mag niet te makkelijk zijn (omdat ze dan het idee hebben dat ze niets meer leren (2008)). De input, het niveau van de tekst moet *i+1* zijn, wat inhoudt dat de moeilijkheidsgraad van de tekst net boven het beheersingsniveau van de leerling moet liggen (o.a. Westhoff, 2000, Krashen, 2003). Om de eerder genoemde leeskilometers te maken adviseert Westhoff zelfs om af en toe onder het beheersingsniveau te gaan zitten (Westhoff, 2012). Leerlingen moeten succeservaringen hebben om de motivatie vast te houden. Naast Westhoff en Babaeë geeft ook Reinsma aan dat het noodzakelijk is om leerlingen te motiveren. Reinsma stelt dat de toetsvorm van leesvaardigheid de onderwijsvorm is geworden. Dit zorgt voor gedemotiveerde leerlingen en voor leesvaardigheid die gericht is op het kunnen beantwoorden van vragen bij de teksten. Reinsma pleit ervoor 'de leerling tot eigenaar van het leesvaardigheidsonderwijs' te maken. De leerling heeft invloed op de tekstkeuze, waardoor ze kunnen aansluiten bij interesse en niveau, maar hierover later meer.

Lezen en vocabulaire

Meer lezen betekent beter lezen en een wezenlijk onderdeel hiervan is het leren van nieuw vocabulaire. Een van de manieren waarop vocabulaire wordt geleerd is door middel van lezen. Lezers komen woorden telkens tegen in een andere context waardoor woorden worden geleerd (Day, 2011). Het vergroten van de woordenschat vergemakkelijkt vervolgens het lezen weer. Coady (1993) benadrukt het belang van een stevige woordenschat 'since it is a quintessential precondition for rapid word recognition during the reading process.'

Westhoff (2012) geeft als vuistregel dat een leerling circa 6000 woorden moet kennen om een 7 te kunnen halen op het eindexamen vwo. Hij onderstreept het belang van het kennen van *chunks*. Miller gebruikt deze term om aan te geven hoe mensen een aantal componenten bij elkaar, dus als één item, opslaan in het werkgeheugen. Zo is bijvoorbeeld 'The cat is on the mat' een eenvoudige zin die de betere lezer kan onthouden als één item, vanwege de voorkennis van het Engels (1969). Een aparte groep woorden die van groot belang is, is de groep structuurmarkeerders. Zwakke lezers in het bijzonder hebben baat bij structuurmarkeringen, omdat ze de teksten dan beter begrijpen (Dooren, e.a. 2012). Ook Westhoff legt dat uit met het volgende voorbeeld: "In de zin 'Hoewel hij hard had gewerkt, is hij voor zijn examen getroffen' weet je door het woord *hoewel* wat *getroft* betekent" (Westhoff, 2012).

Het belang van en de wijze waarop vocabulaire wordt geleerd, staat verder beschreven in het artikel over woordverwerving.

Lezen in context

Achtergrondinformatie en voorkennis

Naast het bezitten van *fluency* en ervaring in de tweede taal, motivatie, en voldoende beheersing van de woordenschat is ook kennis van de wereld van belang. Bernhardt noemde dat een aspect van kennis-gestuurde handelingen. Hirsch (2003) spreekt over *domain knowledge* en benadrukt de interactie tussen deze kennis, de *fluency* en de woordenschat bij het bereiken van een beter tekstbegrip. Voorkennis over het onderwerp van een tekst vergroot het basisbegrip en zorgt voor meer plek in het werkgeheugen om nieuwe dingen op te slaan en verbanden te leggen tussen deze informatie en de informatie die al eerder is opgenomen. Als iemand een tweede taal leert en al kennis bezit over het onderwerp van de tekst, zal hij de tekst eerder begrijpen, maar ook de diepere lagen tot zich kunnen nemen, terwijl het de beginner veel tijd kost en hij bovendien niet de hele tekst zal begrijpen.

Deze achtergrondkennis is zelfs nog belangrijker dan een grote woordenschat, omdat deze woordenschat pas tot uiting komt wanneer de kennis aanwezig is. De achtergrondkennis zorgt ervoor dat bepaalde woordcombinaties logisch zijn, zoals het voorbeeld van Hirsch illustreert: de zin "Jones sacrificed and knocked in a run" is onbegrijpelijk zonder voorkennis over baseball, ook al weet je wel wat de woorden los betekenen. Zo heeft *sacrifice* een totaal andere betekenis in een baseballverhaal dan bijvoorbeeld in de Bijbel. Om de ironie of metaforen in een tekst te begrijpen is ook vaak achtergrondkennis nodig (Hirsch, p. 17).

Van een docent wordt dus gevraagd om de leerlingen niet alleen de vaardigheden bij te brengen om een tekst vlot te ontcijferen, maar ook om deze actie te combineren met een instructie en oefening in achtergrondkennis. Hirsch adviseert hier al vroeg mee te beginnen, bijvoorbeeld door middel van hardop lezen door de docent, en teksten in te bouwen in lessen waarin het onderwerp wordt besproken en bediscussieerd. Zo leren leerlingen die bijvoorbeeld Engels leren, ideeën, onderwerpen en woorden in het verhaal te begrijpen. Ook is het belangrijk om lees- en luisterteksten over dezelfde onderwerpen te combineren. Jeanne Chall (1990) stelt dat

"world knowledge is an essential component of reading comprehension, because every text takes for granted the readers' familiarity with a whole range of unspoken and unwritten facts about the cultural and natural worlds."

Droop en Verhoeven (1998) laten ook in hun onderzoek zien dat de kennis die leerlingen bezitten, invloed heeft op de snelheid en diepgang waarmee ze de teksten begrijpen. Zij concluderen dat de culturele achtergrondkennis bij leerlingen (zie ook Bernhardt, 2005) effect heeft op de mate van tekstbegrip, de tekststructuur, maar ook op de leesefficiëntie.

Dit geldt uiteraard ook andersom. Bij sommige teksten is het van belang bepaalde voorkennis te verstrekken, maar aan de andere kant is het ook belangrijk om teksten te zoeken die aansluiten bij de 'voorkennis' die leerlingen al hebben, namelijk bij hun belevingswereld en/of de actualiteit.

Verschillende onderzoeken wijzen uit dat leerlingen een tekst beter en sneller begrijpen wanneer het onderwerp hen interesseert (Lee 2009; Hidi 2001). Dit wordt verder uitgewerkt in de volgende paragraaf.

Belevingswereld en interesse

Lee wijst op het risico dat minder interessante inhoud van een tekst een negatief effect heeft op het algemene begrip van een tekst; details worden sneller over het hoofd gezien. Overigens, wanneer de inhoud van de tekst overeen komt met het *prior belief system* van de lezers, betekent dat niet dat ze de tekst beter begrijpen. Het is dus van belang dat de tekst interessant is, maar deze hoeft niet overeen te komen met de mening van de lezer die bezig is met leren van een tweede taal. Hidi voegt hieraan toe dat lezers simpelweg langer volhouden, beter focussen en meer genieten van het lezen, wanneer het onderwerp hen interesseert (zie ook Krashen, 2003). Dit houdt dus sterk verband met het eerder genoemde belang van motivatie. Hoewel het voor een docent vrijwel onmogelijk is om voor elke leerling een tekst te zoeken die past bij zijn of haar motivatie, toont zij wel het belang van aansluiten bij *situational interest* aan. Praktisch gezien betekent dit: aansluiten bij onderwerpen die tijdelijk spelen onder de leerlingen en die actueel zijn. Uiteindelijk zal de ervaring die deze leerlingen opdoen in het lezen van interessante teksten en in het gebruik van strategieën, hen helpen om uiteindelijk teksten te begrijpen die niet noodzakelijk interessant zijn, maar wel gelezen moeten worden (Hidi, 2000).

De literatuur laat ons ook zien dat het belangrijk is om onderscheid te maken tussen jongens en meisjes (Droop en Verhoeven, Bugel en Buunk (1996)). Bugel en Buunk tonen dat jongens beter scoren op een bepaald examen, omdat de teksten jongens meer interesseerden. Uiteraard hangt dit opnieuw samen met de motivatie en interesse van leerlingen, omdat je jongens en meiden kunt interesseren en hoger kunt laten scoren wanneer teksten binnen hun interesses liggen. Dat brengt ons gelijk bij het volgende punt.

Welk leesmateriaal en hoe te gebruiken?

Om leerlingen te motiveren in de vreemde taal te lezen, is het belangrijk om teksten te zoeken die passen bij hun interesses en om ervoor te zorgen dat leerlingen de nodige kennis hebben om een tekst te begrijpen. Behalve dat Brantmeier (2001, 2003) erop aandringt dat je als docent de taak hebt om te zorgen voor de nodige voorkennis, toont zij het belang van het uitzoeken van teksten op *gender*. In haar onderzoeken laat zij zien dat mannen en vrouwen verschillend lezen, maar vooral ook verschillende interesses (en dus achtergrondkennis) hebben. Daarom is het belangrijk om ook daar rekening mee te houden in de tekstselectie en in de voorbereiding op het lezen van het artikel. Krashen noemt het zorgen voor toegang tot veel interessant en begrijpelijk leesmateriaal een simpele manier om leesvaardigheid te verbeteren en hij wijst daarbij op het belang van het inruimen van tijd om te lezen in de klas.

Behalve dat de teksten (en boeken) interessant (gebaseerd op *situational interest*, *gender*) moeten zijn, is het ook belangrijk dat ze op het goede niveau afgestemd worden en authentiek zijn (Day & Bamford, 1998; Van Wijk, 2000; Tilfarlioglu & Basaran, 2007). Day en Bamford gaan hier uitgebreid op in. Ze wijzen op het belang van het goede niveau, maar erkennen tegelijkertijd dat de meeste boeken, kranten en tijdschriften in een vreemde taal te moeilijk zijn voor leerlingen die een tweede taal bestuderen. Ze hebben een beperkte linguïstiek en achtergrondkennis. Toch raden Day en Bamford absoluut niet aan om dan maar teksten te gaan schrijven die wel passen bij het niveau van jongeren die met een tweede taal bezig zijn, maar ze pleiten ervoor dat er authentiek materiaal wordt gebruikt. Hun redenen daarvoor zijn dat de teksten interessant, cultureel verlichtend, relevant en motiverend zijn, goed voorbereiden op de te lezen teksten in de toekomst, en, het belangrijkste argument, dat ze voorbeelden zijn van echte communicatie. Day and Bamford

wijzen echter ook op de gevaren van deze teksten; ze doelen dan vooral op het niveau. Het vertrouwen van leerlingen die een tweede taal leren, kan worden verwoest door te moeilijke teksten, waarbij dus alle eerder in dit artikel genoemde eisen aan goede leesvaardigheid, zoals de motivatie, veel lezen, *fluency*, tenietgedaan worden. Daarom pleiten zij ervoor om te zoeken naar een goede balans tussen authenticiteit en niveau van een tekst. In hun zoektocht naar *simplification* ontdekken zij dat een tekst authentiek is, wanneer deze voldoet aan de kwaliteiten van natuurlijk schrijven of spreken, wat een versimpelde tekst niet uitsluit. Zo sluiten *simplification* en authenticiteit elkaar dus niet uit, maar kunnen leerlingen authentieke teksten lezen op het juiste niveau, waarbij kan worden vastgehouden aan de eerder genoemde eisen aan leesvaardigheid.

Verwerkingsvormen

Bij het uitzoeken van teksten en boeken dient ook rekening te worden gehouden met de verwerkingsvorm. Het gaat dan niet expliciet over examenteksten, maar over opdrachten behorend bij leesmateriaal in de klas. Reinsma betoogt dat de toetsvorm onderwijsvorm is geworden, wat zorgt voor gedemotiveerde leerlingen. Leesvaardigheid is gericht op het kunnen beantwoorden van vragen bij de teksten in plaats van op tekstbegrip zelf (Reinsma, 2012). Uit haar literatuuronderzoek blijkt dat de traditionele vragen als toetsvorm het slechtst naar voren kwamen. Ook Bernhardt (1993) benadrukt de zwakte van *cloze-passages*, *multiplechoice*-vragen, en *true/false*-vragen, omdat er op deze manier vaak gevraagd wordt naar een *fixed 'right answer'*, dat wel of niet afhankelijk is van de tekst. Brantmeier (2005) voegt daaraan toe dat deze typen vragen slechts een gelimiteerde weergave van het leesbegrip geven en Kwakernaak (2012) noemt het feit dat veel vragen bij leesteksten leerlingen slechts laten zoeken naar een woord of een zin die vertaald of geciteerd moet worden, zonder dat het structurerend lezen wordt getraind. Om de hele tekst echt te begrijpen is een combinatie van verschillende verwerkingstaken nodig (Bernhardt, 2001). Reinsma, Bernhardt en Brantmeier wijzen dus op de beperktheid van één verwerkingsvorm en het gevaar dat de leerling gestuurd wordt in de richting van één juist antwoord, terwijl dat niet altijd het enig goede antwoord is. Zij pleiten voor een combinatie van verwerkingstaken of een meer open vorm, waarbij *retrieval cues* geen (grote) rol spelen.



Toepassing

De vraag die voortkomt uit dit praktijk- en literatuuronderzoek is hoe docenten dit kunnen toepassen in de klas. Van een aantal dingen weten we nu dat ze belangrijk zijn, zoals *veel lezen*, *motivatie*, *niveau*, *tekstselectie*, maar hoe komen we van de theorie tot de praktijk? Wanneer het gaat over extensief lezen, en dan vooral over het lezen van boeken, biedt de literatuur verschillende praktische adviezen, zoals het advies om leuke boeken aan te schaffen en het bestand up-to-date te houden (Krashen, Babae). Een tweede tip is het promoten van boeken door de docent; de docent vertelt aan de leerlingen waarover boeken gaan, wat bijvoorbeeld de thema's zijn, om hen zo te interesseren in voor hen onbekende boeken (o.a. Witte, Rijlaarsdam en

Schram, 2008). Verdere ideeën die Krashen geeft, zijn het hardop lezen (Trelease 2001, in Krashen), interessante boekdiscussies houden en het geven van tijd om te lezen. Dit laatste geldt juist voor oudere leerlingen die misschien wel willen lezen, maar vanwege de drukte de tijd missen om te lezen.

Belangrijk is het om een tekst in te bouwen in andere lessen, waarbij Eskey en Grabe de raad geven om dat te doen

"in the form of introductory lectures or films, ongoing discussions of the subject matter, and, following the reading, the production of oral or written presentations, which provide real motivation for reading about the subject" (Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. Eskey and Grabe , p. 231, Carrell).

Wanneer we een tekst selecteren om in de les te lezen, is het, zoals hierboven is uitgelegd, van belang dat deze past qua *gender*, leeftijd, belevingswereld, actualiteit, en dat ze authentiek is. Dat betekent dus ook dat je moet durven differentiëren en leerlingen soms zelf een tekst moet laten kiezen (231, Carrell). Dit sluit aan bij het punt waarvoor Reinsma pleit, namelijk de leerling eigenaar van het leesvaardigheidsonderwijs te laten zijn. Zij betoogt o.a. dat leerlingen keuzes moeten hebben in de te lezen teksten, zodat die aansluiten bij hun interesse en niveau (zie kopje *motivatie*). Ook wijst zij op het belang van variatie in werkvormen (zie ook *verwerkingsvormen*). Maar om te kunnen differentiëren is het wel nodig dat leerlingen basistools bezitten, zodat zij weten hoe ze de tekst moeten aanpakken. En dat brengt ons bij de leesstrategieën.

Leesstrategieën

Juist wanneer teksten moeilijker worden, is het voor leerlingen noodzakelijk om leesstrategieën te beheersen (Bimmel e.a.). Daarom moeten docent en leerling hiermee al vroeg aan de slag. Het is wel van groot belang om onderscheid te maken tussen leesstrategieën en examenstrategieën. Wanneer je leerlingen examentraining geeft, focus je op het beantwoorden van bepaalde typen vragen, terwijl het bij leesvaardigheidstraining gaat om leerlingen te laten groeien in het lezen (Westhoff, 2012). Leesstrategieën zijn nodig om leerlingen bewuster en gericht te laten lezen. In het noemen van deze leesstrategieën, maken we dankbaar gebruik van het overzicht van Westhoff (2012):

- Relevantie – vraag je af: wat wil of moet ik weten? (Iets algemeen, bepaalde specifieke feiten, een instructie, een oplossing?) Waar ga ik op letten bij een eerste snelle doornemen van de tekst?
- De verschillende elementen – bijvoorbeeld door per alinea even de kern- of sleutelwoorden te markeren en per alinea een tussenkopje te maken.
- De onderlinge relaties – bijvoorbeeld door de tussenkopjes bij de alinea's te verbinden met een structuurmarkeerder.
- Auteursintenties, - opvattingen, - gevoelens – ga even na:
 - o Wat wil de auteur van mij of met mij?
 - o Wat vindt de auteur?
 - o Hoe voelt de auteur zich?
- De hoofdgedachte – bijvoorbeeld door te doen of je voor de tekst een krantenkop en een chapeau (wat uitvoeriger boventitel bij een kop) moet formuleren.

Om deze strategieën op een goede manier te leren gebruiken zodat het op den duur natuurlijk wordt voor de leerling zijn twee punten van belang (Bimmel e.a.):

- De leerling moet de rol van *mental manager* aannemen wat zijn of haar eigen leesproces betreft (ook Pike, 2013). Dat betekent dat de leerling in staat moet zijn om de taak te analyseren, het doel vast te stellen, de strategie te bepalen, aan te passen en te evalueren.
- De leerling moet de rol van *executor of strategies* aannemen. Dit houdt in dat de leerling moet kunnen voorspellen, woordbetekenissen moet kunnen afleiden, sleutelfragmenten moet leren onderstrepen, aantekeningen maken en kunnen samenvatten.

Voor de docent betekent dit dat de leerlingen getraind moeten worden op het cognitieve domein, namelijk op een flexibel gebruik van de strategieën, en op het metacognitieve domein, namelijk door hen te trainen in het plannen van hun leerproces en het monitoren daarvan. Uiteindelijk zal

dit ervoor zorgen dat de leerling de strategieën zelfstandig kan toepassen, de tekst steeds sneller leert begrijpen en zal dit voor de docent het differentiëren in teksten ook makkelijker maken. Leesstrategieën worden dus altijd gebruikt bij het lezen van een tekst, al zal dit op den duur onbewust gaan gebeuren. Uiteraard kan daarnaast gebruik worden gemaakt van verwerkingsopdrachten (zoals uitgewerkt onder het kopje *verwerkingsvormen*).

Conclusie

Lezen is een complexe, maar zeer belangrijke vaardigheid. Wetenschappers wijzen erop dat vroeg beginnen met lezen een voorsprong geeft. Voor docenten is het belangrijk dat ze voldoende inzicht hebben in het leesproces van leerlingen, zodat ze wat kunnen sturen. Ze kunnen van betekenis zijn in het aanbrengen van context (de nodige voorkennis), in de keuze van het juiste niveau van teksten, waarbij ze ook letten op diversiteit voor zowel jongens als meiden, in het stimuleren door hun enthousiasme. Teksten zijn echter vaak ingewikkeld en daarbij verdienen leerlingen ook steun. Leesstrategieën bewijzen hier hun waarde.

Vuistregels

Uit bovenstaande tekst vloeien vuistregels voor docenten voort. Niet alles zal voor hen nieuw zijn, maar het is wel van belang de huidige school- en lespraktijk te leggen naast de uitspraken van wetenschappers zoals die samenhangend in dit artikel gepresenteerd zijn.

Een belangrijke stichting voor leesbevordering in de Nederlanden is SSS in Amsterdam: Schrijver, School en Samenleving. Ook bij Engels gaat het om die drieslag: auteurs publiceren, scholen leren leerlingen lezen en na verloop van tijd zijn de leerlingen burgers die lezend deelnemen aan de maatschappij.

Verbonden met die drie s'en bieden we de vuistregels aan: de docent moet stimuleren, selecteren en strategieën aanleren.

Vuistregels

S timuleren

- a. **Wees als docent enthousiast**
- b. **Zorg voor het juiste niveau van de tekst (*i+1*)**
- c. **Zorg voor de nodige voorkennis**
- d. **Laat leeskilometers maken**

S electeren

- a. **Laat de tekst aansluiten bij de belevingswereld van de leerling**
- b. **Differentieer op *gender***
- c. **Zorg voor authentiek leesmateriaal**

S strategieën aanleren

- a. **Welke leesstrategie voor welke tekst?**
- b. **Hoe pas je de leesstrategie toe?**
- c. **Hoe analyseer je het leesproces?**

Literatuur

- Babae, N. 2012. Motivation in Learning English as a Second Language: A literature Review. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 4-1, p. 1-7.
- Baniabdelrahman, A, 2010. The Effect of the Use of Self-Assessment on EFL Students' Performance in Reading Comprehension in English. *ESL-EJ*, 14-2.
- Beek, C.van der, 2011. Nederland loopt met lezen vijf tot tien jaar achter ten opzichte van de wereld. Interview met dr. C. Vernooij. *DRS Magazine*, 39-8. p. 19-21.
- Bernhardt, E. 1993. *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing.
- Bernhardt, E. 2001. Research into the teaching of literature in a second language: What it says and how to communicate it to graduate students. *SLA and the literature classroom: Fostering dialogues*). Boston, MA: Heinle & Heinle, p. 195-214.
- Bimmel, P. E., van den Bergh, H., & Oostdam, R. J. 2001. Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language. *European journal of psychology of education*, 16-4, p. 509-529.
- Brantmeier, C. 2001. Second language reading research on passage content and gender: Challenges for the intermediate level curriculum. *Foreign Language Annals*, 34, p. 325-333.
- Brantmeier, C. 2003. Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading. *Reading in a Foreign Language*, 15-1, p. 1-27.
- Brantmeier, C. 2005. Effects of reader's knowledge, text type, and test type on L1 and L2 reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 89-1, p. 37-53.
- Bügel, K., & Buunk, B. P. 1996. Sex differences in foreign language text comprehension: The role of interests and prior knowledge. *The Modern Language Journal*, 80-1, p. 15-30.
- Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D. E. (Eds.). 1988. *Interactive approaches to second language reading* (Vol. 333). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chall, J. S., Jacobs, V.A., & Baldwin, L.E. 1990. *The Reading Crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Claridge, G. 2005. Simplification in graded readers: Measuring the authenticity of graded readers. *Reading in a Foreign Language*, 17- 2, p. 144-158.
- Coady, J. 1993. Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting in context, in T. Huckin, M. Haines and J. Coady (eds), *Second language reading and vocabulary learning*, New Jersey: Ablex.
- Davies, F. 1995. *Introducing Reading*. Penguin. London.
- Day, R. R. 2011. The benefits of extensive reading. *Reading in a Foreign Language*. 23-2. Pp.161-166.
- Day, Richard, R and Bamford, J. 1998. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Day, R. 2002. Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14-2.
- Dooren, W. V., Bergh, H. V. D., & Evers-Vermeul, J. 2012. Leesbare teksten? Over de invloed van structuurmarkeringen op het tekstbegrip en de tekstwaardering van zwakke en sterke lezers. *Levende Talen Tijdschrift*, 13-4, p. 31-38.
- Droop, M. en Verhoeven, L. 1998. Background Knowledge, Linguistic Complexity, and Second Language Reading Comprehension. *Journal of Literacy Research* 30-253.
- Grabe, W. 2001. Reading-writing relations: Theoretical perspectives and instructional practices. Ed. Belcher, Diane & Hirvela, Alan. *Linking literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections* Ann Arbor, Michigan, p. 15-47.
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. 2008. Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *Tesol Quarterly*, 42-1, p. 55-77.
- Hidi, S. 2000. An interest researcher's perspective on the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In Sansone, C., and Harackiewicz, J. M. (eds.), *Intrinsic Motivation: Controversies and New Directions*, Academic Press, New York, p. 309-339.
- Hidi, S. 2001. Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13-3, p. 191-209.
- Hirsch, ED jr. 2003. Reading Comprehension Requires Knowledge— of Words and the World. *American Educator*, p. 10-44.
- Homstad, T & Thorson, H. 2000. Writing and foreign language pedagogy: Theories and implications. Ed. Bräuer, G. *Writing across languages*. CT: Ablex Publishing. 53.
- Janopoulos, M. 1986. The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency. *Tesol Quarterly* 20: p. 763-768.
- Krashen, S. D. 2003. *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kwakernaak, E. 2012. Opvattingen over leesvaardigheid: Kwakernaak reageert op Hoeflaak. *Levende Talen Magazine*, 99(3), p. 23-26.
- Land, J. 2009. Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. Delft. *Stichting Lezen reeks*, 13.
- Lee, S. K. 2009. Topic congruence and topic interest: How do they affect second language reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 21(2), p. 159-178.
- McCormick, K. 1994, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester UP, Manchester, 1994.
- Miller, G.A. 1969. *The Psychology* Baltimore, Md.: Penguin Books.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. 2011. Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), p. 3-15.
- Pike, M. 2013. Feedback Dr. Mark Pike op bevindingen onderzoek lectoraat inzake leesvaardigheid. Leeds University. Mei 2013.

- Reitsma, F. 2012. De leerling als eigenaar van de leesvaardigheidslessen. *Levende Talen Magazine*, 99-8, p. 10-14.
- Salyer, M. 1987. A comparison of the learning characteristics of good and poor ESL writers. *Applied Linguistics Interest Section Newsletter, TESOL*, 8-2/3.
- Tilfarlioglu, F.Y, & Basaran,S. 2007. Enhancing reading comprehension through task-based activities: an experimental study. *The Reading Matrix*, 7-3
- Westhoff, G. J. 2000. Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs.
- Westhoff, G. 2012. Mesten en meten in leesvaardigheidstraining: leesvaardigheidsonderwijs en examentraining zijn twee verschillende dingen. *Levende Talen Magazine*, 99-4, p. 16-20.
- Westhoff, G. 2012. Lezing op Driestar Hogeschool. Conferentie Engels. 1 februari 2012.
- Wijk, J. van. 2000. *The Influence of Textual Authenticity on SLA Motivation; Some European Perspectives*. Mes Publishing, Exeter.
- Wijk, J. van. 2013. *De zijden. Onderzoeksverslag lectoraat Engels. Enquêtes voortgezet onderwijs*. Publicatiereeks Lectoraat Engels nr. 2. Driestar Educatief, Gouda.

Hoofdstuk 5 Het roer om: van product naar proces.

Een nieuwe start maken met luistervaardigheid

Door Rens Krijger en Erwin Meerkerk

Samenvatting

De laatste jaren heeft luistervaardigheid tijdens de Engelse lessen een sterke impuls gekregen. Dit kwam mede door de mogelijkheden die via internet en andere media de klas in zijn gekomen. Dit is heel positief.

Taalwetenschappers wijzen er wel op dat de aanpak om luistervaardigheid te trainen en te toetsen is afgekeken van leesvaardigheid en dat is een fundamentele misvatting. Bovendien is er te grote aandacht voor het product en te weinig voor het proces. Wat de exposure betreft, wordt 'practice makes perfect' nog te vaak als iets vanzelfsprekends gezien.

Luisteren is een complexe vaardigheid, waarbij de luisteraar moet vaststellen of hij globaal of intensief luistert, welke signaalwoorden er zijn en wat hijzelf met de tekst wil doen.

Het oefenen van luistervaardigheid gebeurt meestal in drie stappen: pre-listening, while-listening en post-listening. In de laatste fase gaat het vaak fout. Juist dan moet de lerende luisteraar feedback krijgen en die blijft vaak achterwege. Daardoor blijven vorderingen uit.

Luisteraars hebben vaak moeite met het vinden van de woordgrens. Dat wordt bemoeilijkt, doordat sprekers geen pauzes inlassen, doordat ze woorden verkorten of door diverse taalkundig beschreven processen als assimilatie, elisie etc. De bewezen aanpak om luisteren te verbeteren is dicteren en bespreken.

Bij het verlenen van betekenis aan het gehoorde gaat het voornamelijk om de strategieën waarbij een leerling aanvult wat de spreker zegt, de gehoorde informatie op de juiste manier leert ordenen en leert omgaan met onzekerheid over wat gehoord is. Het zo maar oefenen heeft niet veel zin; van betekenis zijn gerichte opdrachten met geselecteerd materiaal. Onderzoek heeft uitgewezen dat herhaling van groot belang is bij deze gerichte manier van oefenen.

Inleiding

Zoals we hieronder in detail zullen zien, is de positie van luistervaardigheid door de jaren heen al behoorlijk veranderd. Zeker de huidige generatie docenten maakt in de les gebruik van alle nieuwe mogelijkheden die er op dit gebied zijn. Ook de aandacht voor authentiek Engels is sterk toegenomen en dit is een goede ontwikkeling. Belangrijke vragen zijn wel of er mogelijkheden zijn om luistervaardigheid nog effectiever te maken en of de ontwikkeling van deze vaardigheid bij leerlingen gestructureerd genoeg plaatsvindt. Dit zijn vragen die wetenschappers als Vandergrift (2009) en Field (2010) gesteld hebben. Wie kennisneemt van hun ideeën, moet tot de conclusie komen dat er wel wat te verbeteren is. Na het overzicht van de manier waarop luistervaardigheid is veranderd door de tijd heen, volgt een analyse van de 'Comprehension Approach', een manier van luistervaardigheid toetsen die heel gangbaar is geworden in het onderwijs.

Field (2013) stelt dat het essentieel is om de exposure te maximaliseren. Dankzij het internet is er een enorme hoeveelheid gevarieerd materiaal beschikbaar die docenten kunnen inzetten in en buiten de klas. De grote winst is dat er veel herhaald kan worden.

Een probleem daarbij kan wel zijn dat docenten ervan uitgaan dat exposure via moderne media vanzelf plaatsvindt. Dat laatste is nog maar de vraag. De kennis van de leerlingen met betrekking tot technische snufjes moet niet overschat worden. Er wordt aangenomen dat de meeste mensen, en in het bijzonder jonge leerlingen die een vreemde taal³ leren, goed gebruik maken van allerlei media zoals dvd, tv en allerlei internetsites voor het aanleren van een taal. Wanneer dat echter beter onderzocht wordt, blijkt dat L2-leerlingen nauwelijks profiteren van de enorme hoeveelheid technische hulpmiddelen die beschikbaar is. L2-leerlingen hebben dus beslist duidelijke instructies nodig voor het gebruik van technische hulpmiddelen om hun taalkennis en luistervaardigheid te verbeteren en hoe dit toe te passen in hun alledaagse leven (Blasco-Mayor, 2009). Salazar (1989) zegt dat er een link moeten worden gelegd tussen de activiteiten die op de computer worden

³ Verder aangeduid als L2

gedaan met wat in het klaslokaal gebeurt.

Harmer (2013) wijst erop dat er een mythe bestaat bij het aanleren van luistervaardigheid. Hij omschrijft deze als 'practice makes perfect'. Dit is de gedachte dat iemand die veel luistert uiteindelijk steeds beter wordt. Dit is een mythe, omdat het niet zozeer het urenlang luisteren is dat zin heeft, maar de manier waarop er wordt geoefend. Een gerichte oefening van tien minuten heeft meer zin dan zomaar luisteren. Sterker nog: wie niet bewust oefent, kan net zo goed niet oefenen (Harmer, 2013).

Geschiedenis

Ontwikkeling luistervaardigheid door de tijd heen

Flowerdew (2010) geeft een overzicht van de verschillende benaderingen die er zijn geweest bij het aanleren van een vreemde taal. Bij iedere benadering wordt kort zijn commentaar aangehaald waarbij de focus ligt op luistervaardigheid.

Hoewel de benaderingen in een min of meer chronologische volgorde worden weergegeven, is het goed te bedenken dat deze benaderingen veelal door elkaar werden en worden gebruikt.



De eerste manier om een taal aan te leren was de Grammar-translation approach. Het hoofddoel van deze aanpak is het leren lezen van de literatuur van een taal. Lezen en schrijven zijn belangrijk, spreken en luisteren niet of nauwelijks. Dit wordt nog versterkt door het feit dat het bij deze benadering voornamelijk ging (en gaat) om het aanleren van een zogenaamde dode taal. Bij deze benadering staat het gebruik van de moedertaal⁴ centraal. Het aanleren van luistervaardigheid speelt geen enkele rol bij deze benadering.

In reactie op de Grammar-translation approach ontstond halverwege de 19^e eeuw de Direct method approach. Voorstanders van deze benadering, Maximilian Berlitz was een belangrijke figuur, vonden dat de taal op een meer natuurlijke manier moest worden aangeleerd. Doeltaal is voertaal was het motto (Flowerdew, 2010). Ook startte deze benadering met het binnenhalen van native speakers. De vaardigheden werden aangeleerd via mondelinge instructie die zorgvuldig was opgebouwd en voornamelijk bestond uit



vraag-en-antwoord-gesprekken tussen docent en leerling. Luistervaardigheid stond centraal, omdat luisteren de eerste vaardigheid was die leerlingen moesten beheersen, gezien vanuit de manier waarop we L1 aanleren. Vanuit deze vaardigheid werd de rest van de taal aangeleerd. Hoewel de doeltaal continu werd gebruikt, was het probleem bij deze benadering, dat er geen systeem bestond om de luistervaardigheid gestructureerd aan te leren. Deze aanpak werkte alleen bij leerlingen met een laag niveau, omdat de taal op een hoger niveau al snel te gecompliceerd werd om op deze manier over te brengen.

De belangrijkste gedachte achter de Grammar approach, niet te verwarren met de Grammar-translation approach, is dat de taal het beste geleerd wordt wanneer zij wordt geanalyseerd en ontleed. Om uitspraken in een taal te begrijpen moeten we weten hoe woorden en zinnen onderling

⁴ Verder aangeduid als L1

met elkaar verbonden zijn. Voor de luistervaardigheid betekent dit dat de leerlingen vaak een tekst te lezen krijgen, terwijl ze luisteren naar een fragment. Zij krijgen de opdracht vormen of woorden op de goede plaats in de zin zetten. Deze benadering is heel klassikaal en erg populair als het gaat om het maken van toetsen. Iedere oefening is eigenlijk een toetsje in zichzelf en heeft daarom nauwelijks verband met voorgaande of volgende oefeningen en staat al helemaal los van het echte luisteren naar een taal.

Tijdens en na de Tweede Wereldoorlog ontwikkelde het Amerikaanse Ministerie van Defensie de Audio-lingual approach. Deze methode werd ook buiten het leger populair. Centraal in deze aanpak staat het luisteren naar de uitspraak van woorden en grammaticale vormen en daarna het imiteren van deze uitspraak via herhalingen en oefeningen. De gedachte hierachter is dat studenten het goede gebruik van de taal zo goed mogelijk moeten verankeren in hun geheugen. Deze manier van denken staat ook wel bekend als behaviorisme (Skinner in Flowerdew, 2010). Hoe vaker leerlingen een correcte vorm herhalen, hoe dieper deze in het geheugen wordt verankerd. Standaardoefeningen hebben vaak de volgende vorm:

S1: What's he reading?

S2: He's reading a book.

Het probleem met deze benadering is dat de luistervaardigheid maar zelden uitkomt boven deze niet-natuurlijke taaluitingen. En hoewel het luisteren naar taal vanaf het eerste begin centraal staat, gaat het toch niet zozeer om luistervaardigheid als wel om het aanleren en manipuleren van taalstructuren. De Rosetta-Stone-methodiek kan als een voorbeeld van deze benadering gezien worden. Een direct gevolg van de Audio-lingual approach was de ontwikkeling van de Discrete-item approach'. Waar de Audio-lingual approach zich richtte op het herhalen en begrijpen van grammaticale structuren, richtte de Discrete-item approach zich op de kleinste delen van de taaluiting, de zogenaamde segmentale en supra-segmentale aspecten. Segmentalen zijn de klanken van klinkers en medeklinkers en supra-segmentalen zijn bijvoorbeeld toon en nadruk. De Discrete-item approach behandelt deze aspecten op een zeer gestructureerde manier. Hoe meer kennis docenten hebben van de moedertaal van de studenten, hoe beter ze kunnen voorspellen welke klanken problemen zullen opleveren en hoe ze hierop kunnen inspelen.

Eén van de meest recente manieren waarmee het aanleren van Engels wordt benaderd, is de Communicative Language Teaching approach. Deze aanpak is gebaseerd op de voorwaarde dat wat we in de klas doen, in zekere zin direct bruikbaar moet zijn in echte luistersituaties buiten het klaslokaal. De principes waarlangs een luisteroefening wordt gelegd om te kijken of deze voldoet aan de Communicative Language Teaching approach zijn de volgende: een oefening moet bruikbaar zijn, moet uitstijgen boven het niveau van de enkele zin, er moeten reële aspecten van normale communicatie worden gebruikt zoals keuze, feedback, onwetendheid, de oefening moet tot een bepaalde actie uitlokken (denk aan het invullen van een formulier, beantwoorden van een telefoon, etc.) en fouten moeten geaccepteerd worden zolang ze de communicatie niet hinderen. In deze benadering staat een realistische vorm van luistervaardigheid centraal die recht doet aan de communicatieve eisen die in echte communicatie van leerlingen gevraagd wordt.

Om van luisteraars actieve luisteraars te maken is de Communicative Language Teaching approach uitgebreid met de task-based approach. Met deze benadering worden leerlingen uitgedaagd om naar een authentieke situatie te luisteren en om ook iets met die informatie te doen. Hoe een bepaalde taak wordt gedaan is niet het belangrijkste, maar slechts dat de taak gedaan wordt. Hierdoor kunnen leerlingen hun eigen voorkeuren ontwikkelen. De luistervaardigheid bij deze aanpak is, hoewel wat de situatie betreft authentiek, wat de activiteit betreft nog wel regelmatig 'gezocht' (Flowerdew, 2010).

Alle benaderingen die de revue gepasseerd zijn, hebben op een bepaalde manier luistervaardigheid aangeboden aan de leerlingen. In de huidige onderwijspraktijk geldt dat lesmethoden vaak een geïntegreerd geheel hebben gemaakt van deze methoden, maar dat zij voor het bepalen van het niveau vaak terugvallen op de manieren van de Grammar approach e.d. die door Field (2010) worden samengevat onder de noemer Comprehension approach. Field somt de veranderingen in

luistervaardigheid als volgt op:

“First, there has been a shift in perspectives, so that listening as a skill takes priority over details of language content. Secondly, there has been a wish to relate the nature of listening practised in the classroom to the kind of listening that takes place in real life. [...] Thirdly, we have become aware of the importance of providing motivation and a focus for listening” (Field in Flowerdew, 2010).

Wat nu nog van belang is, is dat we niet alleen op het product focussen, maar juist ook op het proces, want door slechts op het product te focussen heeft de Comprehension approach te veel voet aan de grond gekregen.

Analyse Comprehension approach

De manier waarop luistervaardigheid vorm krijgt in het onderwijs, laat zich typeren met de naam comprehension, wat wil zeggen dat de leraar het niveau van luistervaardigheid door middel van toetsing bepaalt. Vandergrift (2009) onderschrijft dat wanneer hij stelt dat traditioneel de focus bij luistervaardigheid op het product ligt en niet op het proces. Het gaat om het begrijpen van het beluisterde materiaal en dit begrijpen wordt meestal getoetst door middel van meerkeuzevragen. Hoewel luistervaardigheidsresultaten iets zeggen over het product (dat is: het niveau van luistersucces), zegt het niets over het proces (dat is: Hoe komt men aan het juiste antwoord? Waar(om) ging het fout?) (Vandergrift, 2009). Mendelsohn (1994) stelt dat luisteractiviteiten in de klas iets moeten aanleren en niet iets moeten toetsen. De traditionele manier van luisteren waarbij de opdracht aan het einde van het fragment komt, eist volgens hem te veel van het geheugen.

Klassikaal

Het oefenen van de luistervaardigheid gebeurt bijna altijd in een klassikale opstelling waarbij de docent de centrale en bepalende rol speelt. De docent bepaalt het tempo: hij beslist wanneer de cd verder gaat, hij stelt de vragen en gaat er vaak impliciet van uit dat op iedere vraag maar één juist antwoord past. Deze aanpak is bij alle andere vaardigheden onacceptabel (Field, 2010). Het klassikale begrip of onbegrip wordt tijdens het klassikale oefenen afgemeten aan de hand van de antwoorden van één of twee leerlingen die worden aangewezen of zelfstandig met het antwoord komen. Dat we deze manier van werken nog steeds (of juist) tegenkomen bij luistervaardigheid komt volgens Vandergrift (2009), omdat luistervaardigheid een moeilijk te doorzien proces is en docenten een beter begrip van het luisterproces moeten krijgen. Luistervaardigheid wordt vaak gezien als de moeilijkste vaardigheid om aan te leren en het is dus noodzakelijk dat het luistervaardigheidsproces beter wordt begrepen. De huidige praktijk heeft grote invloed op de leerling, stelt Field (2010). Zwakke leerlingen geven het meestal snel op, als ze merken dat ze geen invloed kunnen uitoefenen op het tempo en zeker als dit tempo wordt bepaald door de goede antwoorden van de goede leerlingen. Verder isoleert klassikaal luisteren de leerlingen van elkaar. Dit wordt vaak verdedigd met de stelling dat luistervaardigheid nu eenmaal een individuele vaardigheid is. Maar geldt dit ook niet voor lees- en schrijfvaardigheid? Ook dit zijn in zichzelf individuele vaardigheden, maar door de gebruikte methodiek worden leerlingen uitgedaagd om samen te werken, antwoorden te vergelijken en te bespreken.

Bezwaren

Wanneer Field (2010) de bestaande aanpak van luistervaardigheid analyseert, komt hij tot de volgende bezwaren:

1. De methodologie van de Comprehension approach bij luistervaardigheid is afgeleid van die van het leesonderwijs en dit gebeurt niet op goede gronden. De vaardigheden zijn totaal verschillend en maken gebruik van totaal verschillend materiaal: een luisterfragment of een tekst. Dit materiaal zorgt ervoor dat de vaardigheid niet dezelfde kan zijn en daarom is een verschillende aanpak nodig. Bij het lezen heeft de leerling een leestekst voor zich en hij kan bepaalde delen opnieuw lezen. Een luisterfragment is vluchtig in zijn aard. Natuurlijk kan met behulp van apparatuur ook het luisterfragment herhaald worden, maar het echte luisteren is een proces waarbij informatie maar één keer wordt gehoord.

2. De verschillende eigenschappen van het materiaal zijn ook van invloed op de manier waarop dit materiaal wordt geproduceerd. Een leestekst is door zijn meer permanente karakter vaak veel meer doordacht en gestructureerd, terwijl een conversatie razendsnel van het ene naar het andere onderwerp kan overgaan.

3. De toetsing van luistervaardigheid gebeurt vaak door middel van meerkeuzevragen. Hiervoor geldt dat de moeilijkheid van de toets vaak zit in de vragen en de vragen moeten worden gelézen. Luistervaardigheid wordt dus niet op een zuivere manier getoetst.

4. Door steeds de gestandaardiseerde toetsen met meerkeuzevragen te gebruiken in de klas, is de focus niet meer gericht op het beter aanleren van luistervaardigheid, maar gaat er veel meer aandacht uit naar het 'test-wise' maken door de leerlingen. Fout beantwoorde vragen geven daarbij geen enkel inzicht in de individuele problematiek die een leerling ervaart met een bepaald fragment.

5. Hoewel er vaak geoefend wordt, levert dit niet direct een betere luistervaardigheid op, omdat een goede systematiek ontbreekt waarmee de werkelijke vooruitgang in de luistervaardigheid zelf kan worden gemeten. Verder ligt de nadruk bij dit soort oefenmomenten zo nadrukkelijk op het begrijpen van een bepaalde boodschap dat de aandacht wordt afgeleid van de kleine dingen die het luisteren juist moeilijk maken. Op de hier genoemde 'kleine dingen' komen we later in het artikel uitgebreid terug.

6. Er is nog meer bezwaar. Een nadeel is beslist ook het feit dat de aanpak niet goed aansluit bij de communicatieve manier van lesgeven die momenteel wordt voorgestaan. De docent staat centraal. Hij selecteert luistermateriaal, hij besluit wanneer de cd moet worden gestopt, hij stelt vragen en beoordeelt antwoorden. Leerlingen luisteren meestal voor zichzelf en zijn op zichzelf gericht. Er is geen gesprek of overleg mogelijk, omdat iedereen stil moet zijn om het geluid te horen.

7. Een laatste bezwaar tegen de huidige manier van luistervaardigheid aanleren is het feit dat het gebruikte materiaal regelmatig nog ver afstaat van authentiek Engels. Ook wanneer er wel authentiek Engels wordt gebruikt, gaat het niet altijd goed, omdat leerlingen vaak al extra informatie krijgen aangereikt via de vragen die ze kunnen bestuderen.

Kortom, wanneer de luistervaardigheid zich voornamelijk richt op het behalen van een goed cijfer voor de CITO-toets, dan krijgen leerlingen nauwelijks vaardigheden mee die ze in concrete situaties kunnen gebruiken. Het is tijd dat de Comprehension approach vervangen wordt door een aanpak van luistervaardigheid die beter aansluit bij de behoefte van de leerling en die leerlingen beter voorbereidt op het 'echte' Engels.



Probleemstelling

Uit het onderzoeksverslag *De zijden* (Van Wijk, 2013) blijkt op het gebied van luistervaardigheid het volgende. Ten eerste wordt in 70% van de lessen minder dan 25% van de tijd besteed aan

luistervaardigheid. Ten tweede neemt luistervaardigheid maar een klein deel van het huiswerk in beslag. Ruim 80% van de leerlingen besteedt minder dan een kwart van de tijd aan luistervaardigheid. In normale communicatie daarentegen neemt het luisteren 40-50% van de tijd in beslag (Mendelsohn, 1994). Verder blijkt uit de enquête dat meer dan 40% van de leerlingen aangeeft dat docenten vooraf niet vertellen hoe je een luisteropdracht het beste kunt aanpakken en 60% geeft aan dat docenten zelden of nooit tips geven hoe het de volgende keer beter kan. Ten slotte heeft bijna 60% van de scholen geen leerlijn kijk- en luistervaardigheid. Voor deze scholen is waarschijnlijk de methode de leidraad.

Deze gegevens, waaruit blijkt dat luistervaardigheid geen prioriteit heeft op school, komen overeen met de bevindingen van Field (2010) die stelt dat luisteren nog steeds ondergewaardeerd is. Ook Vandergrift (2009) ziet dat ondanks het belang van luistervaardigheid deze vaardigheid zelden efficiënt aangeleerd wordt.

Een ander significant verschil dat uit het onderzoeksverslag (Van Wijk, 2013) blijkt, is dat niet-reformatorische scholen veel meer gebruik maken van populaire media als films en YouTube. De in de les behandelde luistervaardigheid spitst zich op reformatorische scholen toe op het nieuws en luisterfragmenten die bij de methode worden aangeboden.

Wij stellen dat luistervaardigheid te weinig aangeboden wordt en dat scholen vaak geen leerlijn hebben ontwikkeld waarin luistervaardigheid goed wordt aangeleerd. Daarnaast stellen wij dat op scholen nog te veel het product, het cijfer voor luistervaardigheid centraal staat, en niet het proces, hoe luisteren echt goed wordt aangeleerd. Centraal in dit artikel staat daarom de volgende vraag: Hoe kunnen we luistervaardigheid op de juiste manier aanleren?

Onderzoek

Van product naar proces

Zoals al eerder genoemd focust de huidige praktijk te veel op het product en is er te weinig aandacht voor het proces. Maar wat houdt de verandering van product naar proces eigenlijk in? De procesmatige aanpak stelt dat het van groot belang is om te kijken naar de vaardigheden die we al succesvol gebruiken en toepassen wanneer we luisteren naar onze moedertaal en die we moeten overzetten naar het luisteren in L2. Field (2010) vindt dat we in dit verband daarom niet moeten spreken van native en non-native luisteraars, maar dat we het moeten hebben over experts en beginners. En wat is er logischer dan dat beginners in de leer gaan bij experts?

Een ander argument voor deze verandering van product naar proces is het feit dat er al 30 jaar onderzoek is gedaan naar L1-luistervaardigheid (Field, 2010). Talloze wetenschappers, van psychologen tot neurologen, hebben hun steentje bijgedragen aan dit onderzoek en wanneer we het aanleren van L2-luistervaardigheid kunnen baseren op deze gegevens, dan is dit een grote winst. De uitdaging voor een leerling die begint aan Engels, is volgens deze benadering daarom niet het aanleren van een nieuwe vaardigheid, maar het toevoegen van nieuwe routines aan een al bestaande vaardigheid. Vergelijk het met een Nederlander die in Engeland gaat autorijden. De twee belangrijkste processen die een rol spelen bij luistervaardigheid zijn het decoderen van het signaal en het geven van betekenis aan dit signaal. Field definieert *decoding* als het vertalen van het spreeksignaal in klanken, woorden, zinnen en uiteindelijk een letterlijke betekenis. *Meaning building* voegt aan deze letterlijke betekenis nieuwe informatie toe, gebaseerd op context en algemene kennis (Field, 2010). Heeft één van beide processen de voorkeur? Volgens Field ligt de nadruk al lange tijd op meaning building en wordt er heel gemakkelijk gedacht dat context de decodeerproblemen wel compenseert bij zwakke luisteraars. De nadruk op het product, met name bij de hierboven beschreven Comprehension approach, veroorzaakt de focus op context, omdat zo snel mogelijk het goede antwoord moet worden gegeven en een nauwkeurige analyse van de gesproken tekst behoort hier meestal niet bij.

Na beide processen te hebben onderzocht, concludeert Field dat het moeilijk is om een echte voorkeur uit te spreken. Hij spreekt daarom van een zogenaamd compensatieproces waarbij een luisteraar de verschillende processen inzet waarbij de voorkeur wordt bepaald door de situatie waarin geluisterd wordt. Tijdens een lezing waarbij er aandachtig geluisterd kan worden, zal een luisteraar voldoende kunnen vertrouwen op de input en is er veel minder noodzaak om context en co-tekst in te zetten, terwijl dit in een lawaaiig café precies andersom is (Field, 2010). Beide

processen moeten dus veel aandacht krijgen in de les en intensief worden getraind.

Het oefenen van luistervaardigheid gebeurt meestal in drie stappen: pre-listening, while-listening en post-listening. De eerste twee fasen worden door velen toegepast en de lesmethoden die op scholen gebruikt worden, zijn ook vaak zo opgesteld dat de verschillende fasen doorlopen moeten worden. In de laatste fase gaat het echter vaak mis. Er wordt over het algemeen gecontroleerd of de vragen goed beantwoord zijn, waarmee het luistervaardigheidsonderdeel wordt afgesloten. Ook daaruit blijkt duidelijk dat de nadruk ligt op het uiteindelijke product en niet op het proces. Het kan anders. De vraag is namelijk waaraan docent en leerlingen in de genoemde fasen moeten werken, welke problemen er zich kunnen voordoen tijdens het luisteren en hoe dat in de laatste fase geanalyseerd en daarna aangepakt kan worden.

1. De pre-listening fase moet niet te lang duren (Field, 1998) en de nadruk moet liggen op het activeren van de voorkennis (wat weet je al?), op de motivatie (waarom luister je?) en de context (wat verwacht je te horen?) (Field, 1998 & Wilson, 2012). Er kan tijdens deze fase wat vocabulaire behandeld worden, maar dat dient wel tot het meest noodzakelijke beperkt te worden (Wilson, 2012).
2. De luistersessie zelf moet langer duren (Field, 1998). Verschillende keren moet de gesproken tekst herhaald worden. Eigenlijk is dit luisteren een complexe handeling. De luisteraar moet zich bewust zijn van ten minste drie verschillende terreinen die hij actief moet kunnen oproepen. Hij moet zich realiseren dat er verschillende typen luistervaardigheid zijn. Soms is een globaal begrip voldoende, maar een andere keer moet alles tot in het detail gehoord worden. De ene keer geeft de luistertekst informatie, maar op ander moment moet de luisteraar op zijn hoede zijn voor meningen die hem voorgelegd worden. De luisteraar moet zich realiseren dat de spreker allerlei signalen uitzendt waarmee hij verband legt tussen de woorden en de zinnen. De spreker zal bijvoorbeeld een signaalwoord gebruiken om een conclusie te markeren. Hij zal woorden bezigen om te laten weten dat er een opsomming begint en zal met zijn intonatie verwachtingen en intenties willen uitdrukken. Twee belangrijke vragen tijdens deze fase zijn: Voldoet het fragment aan mijn verwachtingen? Lukt het mij om de opdracht met succes te maken?
3. Na het luisteren moeten docent en leerlingen uitgebreid aandacht besteden aan post-listening. De focus moet gericht zijn op het verbeteren van vaardigheden (Field, 1998). Feedback is essentieel. Als er bijvoorbeeld vragen beantwoord moesten worden, moet bij de nabespreking nagegaan worden hoe men aan het antwoord is gekomen. Dus: hoe weet je waarom dat zo is en waarom is het daar fout gegaan? Hieraan wordt meestal te kort of geen tijd besteed.

De twee processen onder de loep

Decoding

Bij luistervaardigheid gaat het vaak fout, omdat de luisteraar verkeerd interpreteert (Field, 1998). Een kleine misinterpretatie kan een negatieve invloed hebben op een hele tekst en daarom is het belangrijk om na te gaan welke problemen zich voordoen (Field, 2003), zodat op dat gebied iets kan worden ondernomen.

Een voorbeeld. Het kan voorkomen dat een leerling een woord niet verstaat, terwijl hij het woord wel kent. De oorzaak kan zijn (Field, 2003):

- De leerling kent het woord, maar hij legt een verkeerd verband;
- De leerling herkent een fonetische variatie van een woord niet;
- De leerling kent het woord wel als hij het leest, maar niet als hij het hoort;
- De leerling is niet in staat een woord te onderscheiden uit een stuk gesproken tekst.

Als bekend is waar het probleem zit, kan er gericht geoefend worden. Het is niet moeilijk opdrachten te maken om te trainen waar een leerling moeite mee heeft. Bijna altijd kan gebruik worden gemaakt van een vorm van dicteren en zowel Field (2003) als Wilson (2012) geven aan dat dit de meest effectieve manier van oefenen is. Ook Vandergrift (2009) toont aan dat oefenen via dicteren luistervaardigheid verbetert.

Woordherkenning en woordgrenzen

Uit bovenstaande literatuur is bekend wat het meest voorkomende probleem bij luistervaardigheid is. Dat is zonder meer het identificeren, het onderscheiden van woorden in gesproken taal.

Woordherkenning is een groter probleem dan gedacht (Field, 2003). Enkele voorbeelden om het te verduidelijken: Een spreker zegt: '...went to **assist a** passenger.' De leerling denkt het woord 'sister' te horen en zal de rest van het verhaal in verband brengen met die zus van iemand...

Iemand zegt: '...the **standard** the hotel achieves.' De leerling hoort echter 'stand at'.

De docent moet leerlingen bewust maken van het feit dat ze heel voorzichtig moeten omgaan met het bepalen van woordgrenzen. Hij kan dat bereiken door stukjes tekst te dicteren die dubbelzinnig geïnterpreteerd kunnen worden. Hij moet die ondubbelzinnig maken door woorden toe te voegen. Voorbeelden. De docent zegt: 'an ice cream' en de leerlingen schrijven dat op, maar dan gaat de docent verder met dicteren en het wordt: 'a nice cream dress'. Of de docent leest: 'the boxes of' waarna geschreven wordt en hij maakt de zin als volgt: 'the boxes have been opened'. Dit zijn voorbeelden van manieren om leerlingen bewust te maken dat het afbakenen van woorden een proces is dat bijgesteld moet kunnen worden (Field, 2003).

Een belangrijke vraag bij woordonderscheiding is hoe native luisteraars woorden zo goed kunnen onderscheiden. Als dat duidelijk is, moet hun manier aangewend worden bij vreemde-taalverwerving. Onderzoek heeft uitgewezen dat native luisteraars vaak de 'klemtoon-strategie' toepassen. De gedachte is dat elke beklemtoonde lettergreep het begin van een nieuw woord markeert. Omdat 85,6% van alle inhoudswoorden in een gesproken tekst monosyllabisch is of de klemtoon op de eerste lettergreep heeft, is dit een zinvolle strategie en het is dan ook waardevol om deze strategie met leerlingen te trainen (Field, 2003).

Een voorbeeld: er wordt authentiek materiaal afgespeeld en aan de leerlingen wordt gevraagd de beklemtoonde lettergrepen op te schrijven en die te koppelen aan woorden die ze kennen. Hun aandacht moet er vervolgens op gevestigd worden hoeveel van deze lettergrepen het begin van woorden zijn (Field, 2003).

Dicteer... en behandel zo de belangrijkste luisterproblemen

Luisteraars maken gemakkelijk luisterfouten, omdat ze de woordgrens verkeerd kiezen. Hoe komt dat? Er zijn twee hoofdoorzaken te noemen.

De eerste belangrijke oorzaak betreft het afwezig zijn van pauzes tussen de woorden. Een tweede, even belangrijke oorzaak is de manier waarop woorden worden uitgesproken in gesproken taal. Het gaat om verschijnselen als reductie, assimilatie, elisie, resyllabificatie en clitica (Field, 2003).

Discrimineren: het onderscheiden van woorden die maar een heel klein verschil in uitspraak hebben

- Het trainen van het oor in deze minimale paren
- Docent dicteert minimale paren

Reductie. In gesproken taal komen veel verkorte vormen voor. Soms verkort de spreker door woorden samen te voegen. In plaats van 'I have' spreekt hij 'I've' uit. Allerlei zwakke vormen reduceert een spreker. Hij gebruikt de sjwa in plaats van de volle vorm: /ə/ → a, are, of, er. Korte zinnestelsels maakt hij nog korter door ze als één woord uit te spreken. Bijvoorbeeld: /mɔ:mɔ:/ → more and more - /nəʊwɔ:dəɪmi:n/ → do you know what

I mean. Met dicteeroefeningen van vijf minuten kunnen docent en leerlingen op een bepaalde verkorte vorm focussen. Dat blijkt effectief (Field, 2003).

| | | | | | | | | | |
|---|-----|----|------|----|-----|----|-----|----|------|
| ə | a | əv | of | ən | an | əz | as | jə | you |
| | are | | have | | and | | has | | your |
| | of | | | | | | | | |
| | er | | | | | | | | |

Woorden die als zwakke vorm op dezelfde manier worden uitgesproken

Figuur 1

Assimilatie (handbag → /hæmbæg/) is de klankverandering onder invloed van omliggende klanken. Leerlingen moeten weten dat het begin van het woord belangrijker is dan het einde en dat ze voor de juiste herkenning dus op dat begin moeten focussen. Ook voor dit fenomeen is dicteren een prima aanpak. De negen types assimilatie in figuur 2 kunnen als basis gebruikt worden voor een lesprogramma. De docent oefent door de leerlingen twee opeenvolgende woorden voor te lezen. Hij kan deze woorden uiteraard ook in een eenvoudige zin zetten (Field, 2003).

Segmentatie: het identificeren van woorden in gesproken taal

- Docent dicteert zinnen met contracties, zwakke vormen, elisie, assimilatie, clitica (leunwoorden - e.g. 'drinka pinta milk')
- Leerlingen schrijven een gedeelte van een authentieke passage uit
- Leerlingen luisteren m.b.v. een transcript en letten op de onbeklemtoonde onderdelen

| | | |
|--------------|---|---|
| /n/ | → [m] before [p, b, m] → [ŋ] before [k, g] | ten people → tem people ten cars → teng cars |
| /t/ | → [p] or a glottal stop before [p, b, m] → [k] or a glottal stop before [k, g] | that boy → thap boy that girl → thak girl |
| /d/ | → [b] or a glottal stop before [p, b, m] → [g] or a glottal stop before [k, g] | good play → goob play good cause → goog cause |
| /s/ | → [ʃ] or omitted before [ʃ] | this shirt → thi shirt |
| /z/ | → [ʒ] or omitted before [ʃ] | those shoes → tho shoes |
| /t, d, s, z/ | → [tʃ, dʒ, ʃ, ʒ] before [j] | Right you are → rye chew are Did you go? → di due go |

Figuur 2

Elisie (didn't → /dint/; next spring → /nek'sprin/) is het weglaten van letters of klanken. Elisie treedt minder vaak volgens vaste patronen op dan assimilatie. Frequentie gebruikswaarden zoals 'didn't' dient de docent te benadrukken en met de leerlingen te oefenen.

De leerlingen moeten ook vertrouwd raken met complexere vormen waarbij juist medeklinkers worden weggelaten zoals bij 'next spring'. Het bewustmaken van dit verschijnsel helpt leerlingen deze clusters te produceren, maar ook te herkennen welke letters weggelaten zijn (Field, 2003).

Extrapolatie: het achterhalen van de spelling van niet-herkende woorden

- Docent dicteert woorden in spellingsgroepen (laugh, cough, enough)
- Leerlingen raden de spelling van moeilijk te herkennen stamverwanten
- Namen worden gekoppeld aan woorden op een kaart

Resyllabificatie is het taalverschijnsel waarbij het eind van een lettergreep wordt gekoppeld aan de volgende lettergreep, wat een verkeerde interpretatie kan veroorzaken. Voorbeelden: went in → when tin; made out → may doubt; (can't) help it → tell pit; my bike is → mai-bai-kis.

Bij **clitica** worden twee woorden gekoppeld voor een beter ritme. Dit kan bijvoorbeeld betekenen dat een voorvoegsel van een woord gekoppeld wordt en uitgesproken wordt als achtervoegsel van het voorgaande woord (vb: get excited → 'get ik'saitid → getik 'saitid).

In tegenstelling tot de andere woordonderscheidingsmoeilijkheden lenen resyllabificatie en clitica zich niet voor een oefening met dicteren. Het advies is om leerlingen er bewust van te maken dat ze bestaan. Als ze zich voordoen in een luisterfragment, is het wijs het betreffende stukje te laten

horen en te herhalen. De leerlingen kunnen vervolgens ontdekken wat er precies gezegd wordt. Een analytische bespreking moet de leerlingen helderheid bieden (Field, 2003).

De boodschap bij al die onderscheidingsmoeilijkheden is voor docenten in de eerste plaats om zich ervan bewust te zijn dat ze bestaan en daarnaast bereid te zijn om hiermee intensief te oefenen, zodat leerlingen werkelijk vooruitgang kunnen boeken in hun luistervaardigheid. Zie de kaders voor verschillende voorbeelden van dicteren.

Om leerlingen te helpen de kloof te overbruggen en van een niet-vaardige een vaardige luisteraar te worden, moeten we de missende onderdelen verschaffen. We moeten zorgen voor een ruim aanbod aan luisterstrategieën, zoals voorspellen, raden, het herkennen van gespreksmarkers, gebruik maken van aanwijzingen uit de context, gebruik maken van non-verbale aanwijzingen en herkennen hoe klemtoon en intonatie invloed hebben op de betekenis (Blasco-Mayor, 2009).

Meaning Building

De eerste vraag is of het geven van betekenis aan de gehoorde informatie wel een vaardigheid is die nog aangeleerd moet worden. Het is tenslotte een vaardigheid die ook al nodig is in het verwerken van de moedertaal. Ook daar verlenen we betekenis aan het gehoorde. Worden deze vaardigheden niet gewoon overgezet van L1 naar L2?

Voorbeelden van strategieën die ter introductie gebruikt kunnen worden:

1. Schrijf zoveel mogelijk woorden op van gesprek (of luisterfragment) dat je hoort. Beslis hoe zeker je van ieder woord bent;
2. Raad naar de ideeën die deze woorden verbinden. Gebruik je algemene kennis, het onderwerp van de tekst, de spreker, de tekst tot op dit moment en dezelfde soort gesprekken of gebeurtenissen. Bespreek je bevindingen met een medeleerling;
3. Controleer jouw ideeën als het gedeelte tekst opnieuw wordt afgespeeld;
4. Controleer jouw ideeën ten opzichte van het daaropvolgende stuk tekst.

Er zijn omstandigheden die ervoor zorgen dat het luisteren in L2 een aanpassing vraagt van de strategieën die we toepassen in L1. Zo bestaat er bijvoorbeeld een cultureel verschil tussen L1 en L2 waardoor een luisteraar minder heeft aan zijn achtergrondkennis. Verder gaat het decoderen van informatie bij L2 niet zo snel als bij L1. Hoe lager het niveau, hoe langzamer dat gaat. In L1 is het ontvangen van de informatie zo geautomatiseerd dat we hier nauwelijks tijd en energie aan hoeven te besteden, zodat onze hersenen zich kunnen bezighouden met het verlenen van betekenis aan het gehoorde. De veel grotere aandacht die nodig is om L2 te verstaan, houdt in dat veel minder tijd en energie gebruikt kan worden om de juiste betekenis aan het gehoorde te verlenen. Ook het feit dat er door beperkingen bij de luisteraar minder semantische voorkennis is, maakt dat er verschil zal zijn in de betekenis die gegeven kan worden. Van belang is wel om te

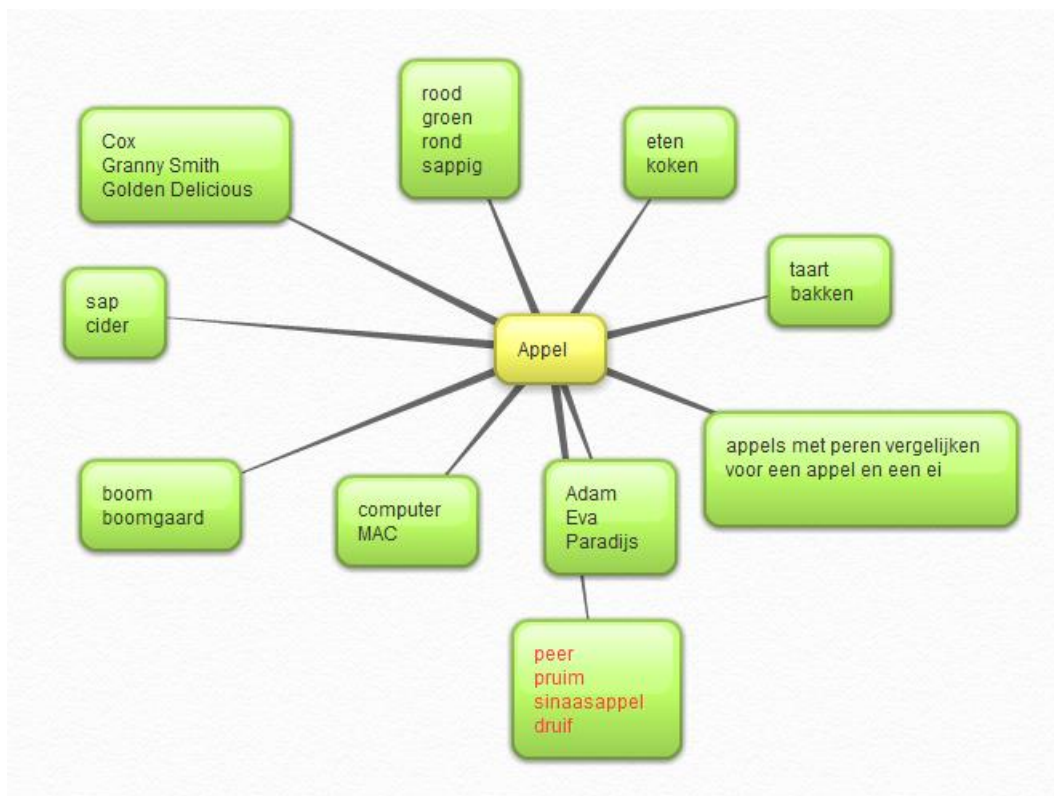


beseffen dat wij mensen altijd betekenis zullen proberen te verlenen aan iets wat we horen, ook al missen we de juiste strategieën. Dit zorgt ervoor dat L2-luisteraars die niet goed worden getraind in de luistervaardigheid, eigen strategieën ontwikkelen om hiaten in de kennis op te vullen. Ze doen dat zonder er zeker van te zijn dat deze ook succesvol zijn (Field, 2010). Op deze gronden is de conclusie gerechtvaardigd dat ook dit proces intensieve aandacht vraagt en gebaat is bij een gestructureerde training in de klas.

Er zijn globaal gezien drie hoofdlijnen aan te wijzen in het proces van meaning building. Ten eerste gaat het om *aanvullen wat de spreker zegt*, ten tweede om het *ordenen van de ontvangen informatie* en ten derde gaat het om het *omgaan met onzekerheid* (Field, 2010).

Aanvullen wat de spreker zegt

Het eerste proces dat hier geactiveerd wordt, is het aanboren van algemene kennis die bij de luisteraar aanwezig is. Deze kennis is in te delen in verschillende categorieën zoals kennis van de wereld, van het onderwerp, over de spreker, enzovoort, en al deze bronnen worden ingezet bij het luisteren. Dit proces is in veel gevallen moeiteloos te gebruiken door L2-leerlingen (Field, 2010).



Figuur 3

De docent zal bij het kiezen van een activiteit moeten schatten in hoeverre de algemene kennis van leerlingen toereikend is.

Het tweede proces dat ingezet moet worden, is het gebruiken van schematische kennis. Er is een complexe kennisstructuur in ons geheugen waarin alle kennis die we hebben van een bepaald concept, is gestructureerd (Field, 2010). Zie figuur 3 voor een voorbeeld. Deze kennisstructuur dient voor en tijdens het luisteren door de luisteraar geactiveerd te worden. Dit proces is voornamelijk van belang bij het invullen van niet gehoorde woorden én het verbeteren van verkeerd gehoorde informatie. Verder vult het de kale betekenis van woorden aan en biedt het de informatie die de spreker bij de luisteraar veronderstelt.

Een derde proces is het begrijpen van woorden in de bredere context en de directe omgeving van het woord, de zogenaamde co-tekst. Het gaat hierbij om woorden die een andere betekenis hebben dan gebruikelijk en om onbekende woorden. Wanneer een leerling het woord 'cold' heeft geleerd in een bepaalde context, bijvoorbeeld 'cold water', dan kan het zijn dat hij het woord niet goed begrijpt in contexten als 'The trail went cold', 'a cold colour' en 'He was very cold towards us'. Zelfs een algemene zin als 'I have a cold' wordt vaak verkeerd begrepen, omdat de leerling denkt dat hij weet dat het woord 'cold' slechts 'koud' betekent. L2-luisteraars hebben wat dit betreft een enorme achterstand ten opzichte van L1-luisteraars (Field, 2010). De L1-luisteraars hebben jarenlange ervaring en kennen de woorden die ze horen in talloze verschillende situaties, terwijl L2-luisteraars een woord soms slechts kennen, omdat ze het via het idioomboek hebben geleerd. Docenten zullen dus het transcript van een luisterfragment niet alleen moeten onderzoeken op onbekende woorden, maar vooral ook op woorden die in dit fragment een andere dan de voor de

hand liggende betekenis hebben. Een verkeerde betekenis van een algemeen woord kan namelijk een heel fragment onbegrijpelijk maken.

Het ordenen van de ontvangen informatie

Belangrijk bij dit onderdeel is het selecteren van informatie. Luisteraars moeten tijdens het luisteren steeds beslissingen nemen op basis van vragen als: Hoe relevant is dit? Hoe verhoudt dit zich tot het voorgaande, enz.? Dit proces van beslissingen nemen is van het grootste belang volgens Field (2010) en het is juist dit proces dat sterk verstoord wordt door de huidige praktijk van vragen stellen voorafgaand aan het luisteren. Hierdoor wordt de beslissing wat wel en niet belangrijk is al door de docent (of methode) genomen en trainen we de leerlingen niet om dit proces zelf te oefenen en te leren beheersen.

Tijdens het luisteren zal een leerling informatie ontvangen die niet heel belangrijk is. Een deel van de informatie is simpelweg niet relevant voor het luisterdoel, een deel van de informatie is herhaling en een ander deel is onduidelijk. Een spreker kan zelf de draad kwijtraken of onnodig uitweiden. De luisteraar moet steeds de informatie beoordelen en op basis van deze oordelen beslissen of informatie vergeten kan worden of opgeslagen moet worden. Wanneer de informatie opgeslagen moet worden, dan zijn er drie processen van belang: verbinden, vergelijken en construeren. Deze drie processen willen we nog wat beter bekijken.

Verbinden

Een belangrijke techniek om luisteraars verbanden te laten leggen is het aanleren van de zogenaamde signaalwoorden. Deze woorden functioneren als markeermomenten in de tekst en geven aan de ene kant logische verbanden weer tussen verschillende onderwerpen en functioneren aan de andere kant als een soort raamwerk voor het geheel. Hoewel het aanleren van deze woorden absoluut noodzakelijk is, wijst Field (2010) erop dat we leerlingen moeten leren dat natuurlijk taalgebruik deze woorden minder vaak en zeker minder functioneel inzet dan we misschien zouden willen.

Vergelijken

Het is van belang dat nieuwe informatie steeds wordt vergeleken met reeds bewaarde informatie. Er dient controle te zijn op inconsistente informatie. De inconsistentie kan zowel aan de kant van de spreker als van de luisteraar ontstaan. Zo kan een spreker een onlogische gedachtesprong maken of zichzelf tegenspreken en kan de leerling zelf natuurlijk ook iets verkeerd begrepen hebben wat in een later stadium duidelijk wordt. L2-luisteraars blijken moeite te hebben om inconsistenties op te sporen. Dit komt waarschijnlijk, omdat ze te veel aandacht moeten besteden aan het decoderen van het signaal. Field (2010) ziet hier een parallel met jonge lezers bij wie ditzelfde probleem optreedt. Naast de aandacht voor het decoderen hebben L2-luisteraars ook altijd te maken met de dubbele onzekerheid of de nieuwe informatie nu verkeerd verstaan is of dat de eerder opgeslagen informatie niet klopt. Docenten kunnen deze vaardigheid trainen door bewust teksten met tegenstrijdige informatie aan te bieden.

Construeren

Uiteindelijk moet uit alle binnengekomen informatie een patroon worden geconstrueerd dat de hele luisterervaring omvat. Het is deze vaardigheid die L2-luisteraars, en met name de zwakke L2-luisteraars, niet beheersen. Zij proberen alle informatie op te slaan langs een lineaire lijn en eisen daardoor veel te veel van hun geheugen. Veel beter is een hiërarchische structuur waarbij minder belangrijke informatie aan de belangrijke informatie wordt gekoppeld. In de training moeten L2-luisteraars goed leren hoofd- en bijzaken te onderscheiden en ze moeten daarnaast patronen leren herkennen. Dit kan op algemeen niveau. Het onderscheiden van de structuur van een nieuwsbericht, een lezing of een discussie kan al veel helpen. Daarnaast zouden L2-luisteraars vooral moeten leren om relevante van niet relevante informatie te scheiden. Dit kan onder andere door leerlingen zo veel mogelijk informatie te laten opschrijven tijdens het luisteren en daarna deze informatie in te delen. Van belang is het ook om L2-luisteraars de mogelijkheid te geven een opname twee keer te beluisteren.

Omgaan met onzekerheid

Wanneer de luisteraar vergeleken wordt met de lezer, dan is de luisteraar in het nadeel. Een luisteraar moet sneller beslissingen nemen, kan niet of nauwelijks checken of hij eerder gehoorde informatie goed heeft begrepen en heeft niet voldoende tijd om bepaalde lastige passages op het gemak te bestuderen. De luisteraar moet daarom genoeg nemen met een minder volledige representatie van het gehoorde in het geheugen dan de lezer (Field, 2010).

Eén van de technieken die leerlingen kan helpen om met deze onvolledigheid om te gaan, is het leren anticiperen. Dit kan al simpelweg getraind worden door de opname te pauzeren en leerlingen de kans te geven om even na te denken over wat er verder zal komen. Uiteraard moet ook deze vaardigheid uiteindelijk worden geautomatiseerd.

Exposure

Exposure is van groot belang, maar essentieel hierbij is de manier waarop deze exposure wordt gebruikt in het aanleren van de taal, omdat het zomaar luisteren weinig effect zal hebben. Verspoor en Hong (2013) laten in een studie zien dat bij de exposure herhaling een zeer belangrijke factor is. In deze studie werden filmfragmenten van een paar minuten gebruikt. De inhoud van deze fragmenten kwam tijdens de les acht keer aan de orde. Zoals bij het aanleren van vocabulaire de herhaling van groot belang is, zo is dat ook bij het luisteren en het aanleren van de verschillende decoding- en meaning-buildingprincipes. In het onderzoek werd het fragment eerst globaal bekeken en werden er enkele zeer algemene vragen gesteld. Hierna werd het fragment of het transcript op verschillende manieren opnieuw ingezet waarbij de focus steeds lag op een ander aspect. Tijdens de bespreking van het fragment werd nadrukkelijk aandacht besteed aan decoding en meaning building. De studie laat zien dat deze aanpak een positief effect heeft op de taalontwikkeling van de leerlingen.

Conclusie

Het doel van ons onderzoek was om te komen tot een aanpak voor het gericht aanleren van luistervaardigheid. De geschiedenis van deze vaardigheid heeft door de tijd heen steeds op een andere manier aandacht gekregen. In het onderwijs is de aanpak centraal komen te staan die we Comprehension approach noemen. Hierbij wordt de luistervaardigheid meestal getest door middel van meerkeuzevragen. Deze aanpak voldoet absoluut niet, omdat er slechts aandacht is voor het resultaat en niet voor het proces, terwijl juist in het proces de problemen ontstaan.

Het gaat er bij het aanleren van luistervaardigheid om dat de vaardigheid in al zijn complexiteit wordt erkend en zo ook wordt aangeleerd. Heel gericht moeten leerlingen worden geconfronteerd met de verschillende strategieën die van belang zijn om goed te kunnen luisteren. De twee lijnen daarbij zijn de focus op decoding en meaning building. Bij het proces van decoding gaat het erom dat leerlingen eerst leren woorden te herkennen in gesproken taal. Dit proces moet steeds meer geautomatiseerd worden. Het verlenen van betekenis kan geleidelijk geïntroduceerd worden, waarbij alleen die onderdelen worden geoefend die passen bij het niveau van decoding dat de leerling of klas bereikt heeft. Bij decoding begint het allemaal bij de realisatie dat bij gesproken taal woordherkenning niet vanzelfsprekend is. De verschillende problemen moeten intensief geoefend worden. Het dicteren is hierbij een belangrijk didactisch middel.

Meaning building moet beginnen worden met de algemene context. Het werken met de co-tekst, de directe omgeving van het woord, kan pas plaatsvinden als, opnieuw, een bepaalde mate van decoding is geautomatiseerd.

Voor alle exposure, zowel binnen als buiten de klas, geldt dat het betekenisvol en gericht moet zijn. Doelloos luisteren levert geen resultaat op.

Vuistregels

Om het roer bij luistervaardigheid om te gooien en los te komen van de aanpak als bij lezen en van het product naar het proces te gaan, kunnen de volgende vuistregels gebruikt worden. De dubbelzinnige titel (hear) spreekt voor zich.

Vuistregels

Herkenning

- a. Herkennen van woorden in gesproken taal
- b. Koppelen van betekenis aan woorden

Exposure

Veel blootstellen, maar wel op de goede manier

Aanpak

- a. Bewust worden van de moeilijkheden bij gesproken taal
- b. Decoderen m.b.v. dicteren
- c. Betekenis geven aan woorden binnen de context

Resultaat

- a. Focussen op resultaat en niet op de aanpak
- b. Werken volgens de nieuwe aanpak levert een beter resultaat op!

Literatuur

- Blasco-Mayor, M. J. 2009. CALL-enhanced L2 Listening Skills – Aiming for Automatization in a Multimedia Environment, University of Jaume I, Spain, *Indian Journal of Applied Linguistics*, 35-1.
- Field, J. 2008. *Listening in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Field, J. 2013. *Listening tests and tasks versus listening in de real world*, IATEFL Conference, Liverpool.
- Field, J. 2003. Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening, Oxford University Press, *ELT Journal*, Volume 57-4.
- Field, J. 1998. Skills and Strategies: towards a new methodology for listening, Oxford University Press, *ELT Journal*, Volume 52-2.
- Flowerdew, J. & Miller, L. 2005. *Second Language Listening, theory and practice*, Cambridge University Press, New York, USA.
- Harmer, J. 2013. *Does music practise tell us anything about practising language?*, IATEFL Conference, Liverpool.
- Mendelsohn, D.J. 2000. *Learning to Listen, A strategy-based approach for the second language learner*, Dominie Press Inc., Carlsbad, USA.
- Salazar, J. 1989. Interactive Audio Strategies For Developing Listening Skills, Defensive language Institute, Foreign language Center, *CALICO Journal*, Volume 7, Number 1.
- Vandergrift, L. 2012. *Listening: theory and practice in modern foreign language competence*, Centre for Languages, Linguistics & Area Studies, University of Southampton.
- Vandergrift, L. 2009. *Recent developments in in second and foreign language listening comprehension research*, Institute of Official Languages and Bilingualism, University of Ottawa, Canada, Cambridge Journals.
- Verspoor, M.H., Hong, N.T.P. 2013. A dynamic usage-based approach to Communicative Language Teaching, *European Journal of Applied Linguistics*, 2013 1-1, p. 22-54.
- Wijk, J van (red.). 2013. *De zijden. Onderzoeksverslag lectoraat Engels*. Gouda: Driestar Educatief. Publicatierreeks Lectoraat Engels nr.2.
- Wilson, J.J. 2012. *How to teach Listening*, Pearson Education Limited, Harlow, UK.

Hoofdstuk 6 Uitleiding

In alle studies zijn de gehouden enquêtes als uitgangspunt genomen. Er is dus niet in het luchtledige geschreven. Voor de bestudeerde onderdelen is het als het ware zo dat aan wetenschappers gevraagd is wat te doen om de resultaten te verbeteren, als er op de scholen gewerkt wordt zoals de enquêtes hebben laten zien. De wetenschappers hebben antwoorden gegeven in hun publicaties en de kenniskringleden hebben met genoegen die 'schatten opgedolven' in de literatuur.

Onder leiding van de lector is er een deel van het terrein onderzocht. Kenniskringleden zijn daardoor in zekere zin specialist geworden op het gebied waarover ze veel gelezen hebben. Een deel daarvan is vastgelegd in de opgenomen studies. Juist ook omdat de kenniskringleden in secties werken, staan ze dicht bij de praktijk. Geregeld hebben zij aangedrongen op artikelen waaraan de docent voor de klas iets heeft.

Dat is een hele stap: van de gedachten van wetenschappers een brug slaan naar de praktijk in de klas. In het ene artikel komt dat meer uit dan in het andere. In de pilots, die op scholen gedaan worden in de cursus 2013-2014, kan er nog concreter gewerkt worden. Eigenlijk horen die pilots er helemaal bij, niet om nog eens te bewijzen wat wetenschappers van naam al bewezen hebben, maar wel om hun gedachten dicht bij docenten te brengen.

Soms lijkt het alsof er open deuren ingetrapt worden, maar op grond van de gehouden enquêtes weten we dat dit lang niet voor iedere docent het geval is. Natuurlijk zijn uitspraken generaliserend geschreven en is niet alles op iedereen van toepassing.

Het bijzondere is dat er in dit rapport niets van bovenaf opgelegd wordt, maar dat er onderzoeksresultaten gepresenteerd worden van docenten Engels zelf. Zij maken deel uit van hun secties, kennen de situatie op school van binnenuit en hebben tegelijk zicht op de ontwikkelingen in hun vak in het algemeen en in het reformatorisch onderwijs in het bijzonder.

Als het reformatorisch onderwijs in de breedte de raad van wetenschappers ter harte neemt, kan er over de hele linie verandering, verbetering tot stand komen. Wat in het verleden vaak het werk was van een individuele docent, kan dan de aanpak van complete secties worden. Het is onze mening dat veel opmerkingen niet alleen voor docenten Engels van belang zijn, maar voor alle talendocenten gelden. Het lectoraatswerk zal rijk beloond zijn, als er meer samenhang komt in de gezamenlijke aanpak van secties Engels of van secties moderne vreemde talen (inclusief de moedertaal) én als het niveau van leerlingen Engels hoger wordt, wat zich manifesteert in meer plezier in de taal, betere cijfers en meer geslaagden.

Johan van Wijk, lector
Leo Kosten, projectleider