

MEDEDELING

referentienr. : M-VVKSO-2007-062

datum : 2007-11-26

contact : Dienst Leren en onderwijzen, freddy.cloet@vsko.be, 02 507 07 31

Een visie op het onderwijs in moderne vreemde talen

Inhoud

1	Opdracht	2
2	Visie op moderne vreemde talen	3
3	Het communicatieve samenspel	3
3.1	Inleiding	3
3.2	Kennis en vaardigheden: een communicatief samenspel.....	4
3.2.1	Het weten dat.....	4
3.2.2	Het weten hoe	5
3.3	De vaardigheidsvelden.....	6
4	Grammatica.....	7
4.1	Functionele grammatica	7
4.2	Grammatica in opbouw	7
4.3	Grammaticale voorgeschiedenis gebruiken	8
5	Woordenschat.....	8
5.1	Aard van de input	9
5.2	Woorden in context	9
5.3	Woordenschat verankeren	9
5.4	Een aanzet tot autonoom woordenschat leren.....	10
6	Interculturele competentie.....	10
7	Een Europees veelluik over talen	11
7.1	De blik op communicatie	11
7.2	Het Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen (ERK)	11
7.2.1	Niveaus van taalvaardigheid.....	11
7.2.2	De descriptoren (kan-beschrijvingen)	11
7.2.3	Context van taalgebruik	12
7.2.4	Instrument voor Europa	12
7.3	Het Europees Taalportfolio.....	13
8	Groeien in taalvaardigheid	13
8.1	Reproductie	14
8.2	Transfer	15
8.3	Creatief-communicatieve productie.....	16
8.4	Groeien in het tempo van de leerling	17
8.5	Op weg naar zelfstandig taal verwerven	17
9	Evaluatie	18
9.1	Drie basisprincipes	18
9.1.1	Doelstellingen centraal.....	18
9.1.2	Evaluatie als deel van het leerproces	18
9.1.3	Oordeel van de school	18
9.2	Samenspel van kennis en vaardigheden	19
9.3	Belangrijk aandachtspunt.....	19

1 Opdracht

In 1997 publiceerde het VVKSO een Mededeling (M-VVKSO-1997- 089 - *Visie op het onderricht in de moderne vreemde talen in de leerplannen van het VVKSO*) als duiding bij een vroegere tekst over de evaluatie in het vreemdetalenonderricht (M-VVKSO-1994-045 - *Evaluatie van communicatieve vaardigheden in het vreemdetalenonderwijs*). In beide teksten beklemtonen de voorzitters van de leerplancommissies moderne vreemde talen de noodzaak van een communicatieve benadering. Ook de evaluatie is gericht op het communicatieve karakter van die doelstellingen en van de weg naar het realiseren van die doelen. Deze Mededelingen dienden als hefboom om de communicatieve benadering van talenonderwijs sterker ingang te doen vinden.

Als we de uitspraak van de vroegere Britse premier Harold Wilson “A week is a long time in politics” parafraseren kunnen we stellen dat “Ten years is a very long time in education”. Tien jaar na de genoemde teksten speelt het onderwijs zich af in een context die sterk geëvolueerd is. Het groter wordende Europa en ruimer nog, Global Village en andere politieke, sociale, technologische en economische ontwikkelingen hebben zowel de mogelijkheden als de noden van het onderwijs doen groeien. De snelle vaart waarmee de wereld evolueert, bevraagt het onderwijs heel sterk. Maatschappij en onderwijs leven immers in een soort kruisbestuiving met elkaar. De nieuwe inzichten in leren en de nood aan levenslang leren in een informatie- en kennismaatschappij, illustreren de intensiteit waarmee en het tempo waarin uitdagingen op het onderwijs afkomen.

De maatschappelijke realiteit en de overheid wijzen de scholen krachtig op de behoefte aan een schoolbreed talenbeleid¹. We worden daarin met een aantal nieuwe elementen geconfronteerd: zo o.m. de intrede van het Europees referentiekader voor talen (ERK), de grote diversiteit in taalachtergrond van de leerlingen², nieuwe werkvorm als CLIL³ en het anders omgaan met taal. Jongeren zijn ook – vaak meer dan de leraar – thuis in allerlei hedendaagse taalvormen als chatten en sms. Meer dan vroeger worden jongeren ondergedompeld in taalvormen die eigen zijn aan diverse subculturen.

Dat alles maakt dat we het na ruim tien jaar meer dan nuttig achten om de teksten van 1994 en 1997 tegen het licht van de genoemde veranderingen te houden. Essentieel is de centrale doelstelling van het onderwijs in moderne talen natuurlijk niet veranderd: je leert een moderne vreemde taal om een instrument te verwerven waarmee je in die taal kunt communiceren. Het onderwijs moet zich ondubbelzinnig op dat doel richten. Ook de evaluatie moet met het oog op dat doel geconcipieerd worden. Met dat uitgangspunt moet iedere visie op talenonderwijs rekening houden.

De commissie moderne vreemde talen erkent de waarde van de teksten van 1994 en 1997. De positieve effecten ervan mogen zeker niet verloren gaan. De ervaring met vernieuwingsimplementatie in het voorbije decennium, de wettelijk vastgelegde eindtermen, nieuwe wetenschappelijke inzichten in verband met taalverwerving, het beleidsvoerende vermogen van scholen en schoolbesturen leidden tot een noodzakelijke actualisering.

Deze tekst wil belichten *waarheen* deze commissie met het onderwijs in de moderne vreemde talen wil. Wij gaan hier niet te gronde in op de vraag *op welke wijze* een leerder een taal verwerft, al was het maar omwille van de beperkte omvang van deze publicatie. Het Europees referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (zie ook onder 6) stelt dat er een veelheid aan manieren is om vreemde talen te leren.

De meeste doorsnee-leerlingen, leraren, leerboeken, cursussen, hanteren (...) een veelheid aan manieren om een taal te leren. Daarbij erkennen ze dat leerlingen niet noodzakelijk leren wat de leraren hen onderwijzen en dat leerlingen grote hoeveelheden gecontextualiseerde en begrijpbare taalinput nodig hebben, evenals kansen om de taal interactief te gebruiken. Zeker in het klaslokaal, dat toch altijd een artificiële omgeving is, zorgt die combinatie van bewust leren en voldoende oefening (...) dat er mentale ruimte vrijkomt voor strategieën van hogere niveaus.

(Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen – 2006, p.127 - eigen vertaling)

¹ Zie in deze context de beleidsdocumenten van minister Vandenbroucke, inz. de nota “De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken” (februari 2007)

² Een belangrijk deel van onze leerlingen heeft niet het Nederlands als thuistaal, zeker niet in de centrumsteden en in de Brusselse Rand. Anderen hanteren een tussentaal of het dialect. Heel wat scholen worden geconfronteerd met een grote kloof tussen de taal waarmee hun leerlingen vertrouwd zijn en de schooltaal of instructietaal.

³ CLIL of Content and Language Integrated Learning: het onderwijzen van een niet-taalvak in een andere taal

Die overwegingen stelden de coördinatiecommissie moderne talen voor de volgende opdracht:

Het opstellen van een toegankelijke visietekst waarin we in een eenduidige terminologie een transparant kader voor taalonderwijs schetsen. Deze tekst dient als uitgangspunt voor de werking van leerplancommissies, begeleiders, vakgroepen en leraren moderne vreemde talen. Hij kan als inspiratie dienen voor de opleiders van leraren moderne vreemde talen en voor de ontwikkelaars van leermiddelen. Dat alles heeft tot doel de verworvenheden van de eind vorige eeuw ingezette vernieuwing te consolideren, die evolutie te optimaliseren en te veralgemenen om zo tot een efficiënter modernetalenonderricht in het Vlaams katholiek onderwijs te komen.

2 Visie op moderne vreemde talen

In de huidige mondiale context en zeker in de zich ontwikkelende Europese Unie, zijn mobiliteit en grensoverschrijdende contacten alledaags geworden. Een opleiding tot meertaligheid is een antwoord op die noden.

Een onderwijs met een duidelijk mondiale en Europese oriëntatie moet dus de ontwikkeling van taalcompetenties van zijn leerlingen ondersteunen en maakt meertaligheid tot een belangrijke doelstelling. Dat impliceert dat het zijn leerlingen de mogelijkheden biedt verscheidene vreemde talen te leren.

In het secundair onderwijs worden moderne vreemde talen vooral aangeboden om vaardigheden te verwerven om:

- sociaal contact te onderhouden met anderstaligen,
- tijdens studies en latere loopbaan aan onderzoek te doen,
- later professioneel te kunnen functioneren,
- de horizon via rechtstreeks contact met anderstalige culturen te verruimen,
- attitudes van openheid, communicatiebereidheid, intellectuele nieuwsgierigheid, kritische zin en verdraagzaamheid te ontwikkelen,
- zich te ontspannen en van andere culturen te genieten.

Ontwikkeling van communicatieve en interculturele competentie in lezen, luisteren, spreken en schrijven (de vier basisvaardigheden) en in het interactieve samenspel daarvan, is voor alle leerlingen op alle niveaus en in alle graden de prioriteit. Dat gebeurt vanuit het profiel van de studierichting en rekening houdend met de mogelijkheden van de leerlingen. In richtingen waar basisredzaamheid de doelstelling is, ligt de klemtoon op die zelfredzaamheid. Waar mogelijk zullen andere doelen zoals appreciatie voor literatuur tot de doelstellingen behoren. Het hoofddoel blijft: voor elke leerling met het gewenste succes communicatie mogelijk maken tot een bepaald niveau van complexiteit.

Zo kunnen leraren moderne vreemde talen vorm geven aan de beoogde meertaligheid, tonen ze de weg naar interculturele verdraagzaamheid, ondersteunen ze bij hun leerlingen de ontwikkeling naar een steeds groeiende autonomie op persoonlijk, sociaal, intellectueel en cultureel vlak. Zo leveren ze een belangrijke bijdrage tot de verspreiding van het Europese gedachtegoed en verruimen ze de blik op de wereld.

3 Het communicatieve samenspel

3.1 Inleiding

In deel 2 “Visie op moderne vreemde talen” beklemtoonden we aan welke noden ons vreemdetalenonderwijs moet beantwoorden. Daartoe ontwikkelt het VVKSO leerplannen, waarin de decretale eindtermen zijn opgenomen.

We kunnen die visie slechts waarmaken als we **de ontwikkeling van communicatieve en interculturele competentie** als prioriteit stellen voor lezen, luisteren, spreken en schrijven en voor het interactieve samenspel daarvan

- voor alle leerlingen,
- op alle niveaus,
- in alle graden.

Je leert moderne vreemde talen om er iets concreets mee te doen, om te kunnen communiceren. Dat betekent dat vanaf de start communicatieve taaltaken centraal staan.

Bij de keuze van die taaltaken houdt de leraar uiteraard rekening met de eigenheid van de groep, de leeftijd, het studierichtingsprofiel ...

Van meet af aan geldt het volgende:

- de taalleerder wordt *taalgebruiker*,
- het correct begrijpen en overbrengen van boodschappen is essentieel: de focus ligt dus op de betekenis, meer dan op de vorm;
- de vorm en de correctheid zijn belangrijk in zoverre ze een efficiënte en correcte communicatie bevorderen.

Naarmate de leerling groeit in taalvaardigheid, stelt de leraar hogere eisen aan de vormcorrectheid. Maar het accuraat overbrengen van de boodschap blijft prioritair.

In de leersituaties leert de leerling de taal efficiënt gebruiken, zowel receptief als productief⁴. Dat impliceert dat hij, zoals de leerplannen, de decretale eindtermen en het Europees Referentiekader het voorzien, van meet af aan

- gevarieerde communicatieve 'taaltaken' leert uitvoeren met een progressie in de moeilijkheidsgraad of complexiteit en een groei in autonomie,
- in zo authentiek mogelijke taalgebruikssituaties leert functioneren en reflecteren over taalgebruik en taalgebruikssituaties,
- met verschillende tekstsoorten⁵ leert omgaan.

3.2 Kennis en vaardigheden: een communicatief samenspel

Die benadering met de focus op communicatie kan de indruk wekken dat 'kennis' weinig of geen belang meer zou hebben. Die opvatting rust wellicht op een enge interpretatie van het concept 'kennis'. Sinds het begin van de jaren '80⁶ onderscheiden we twee verschillende maar complementaire elementen.

3.2.1 *Het weten dat*

Dit is het domein van de gememoriseerde feitelijke **kennis** (grammaticaregels, woordenlijsten, titels van werken van auteurs, culturele feiten, definities, data, namen, begrippen ...). Vakliteratuur spreekt hier ook van *declaratieve kennis*⁷. Declaratieve kennis is uiteraard belangrijk en vormt een basis waarop verder gebouwd moet worden.

Die kennis wordt in klassituaties vooral ingeoeft en vastgezet aan de hand van gesloten vormgerichte oefenvormen (bv. herhalende woordenschat- en grammatica-oefeningen ...). Die kennis en deze oefenvormen volstaan echter niet om te kunnen beweren dat je een vreemde taal verworven hebt en beheerst. Je beseft wel dat je die kennis

⁴ Receptief = *luisteren, kijken en lezen*; productief = *spreken en schrijven*.

⁵ De eindtermen voorzien dat de leerlingen gevarieerde receptieve en productieve communicatieve 'taaltaken' leren uitvoeren vanuit informatieve, prescriptieve, argumentatieve, narratieve en artistiek-literaire teksten.

⁶ Anderson, J., "Acquisition of cognitive skills", *Psychological Review*, n° 89, pp. 369-406

⁷ deklaratives Wissen, savoir, declarative knowledge

hebt, maar dat betekent niet noodzakelijk dat je in staat bent die ook toe te passen. Een leerling heeft dus nood aan procedures, aan voorwaarden en contexten, aan uitdagende taaltaken om die kennis te gebruiken.

3.2.2 *Het weten hoe*

Hier zitten we in het domein van de **processen en de procedures**: weten hoe een probleem op te lossen, weten hoe een taak aan te pakken en tot een goed einde te brengen, hoe een conversatie voeren, hoe een correcte zin schrijven, hoe een brief opstellen, hoe met een informatieve tekst werken ... Vakliteratuur spreekt hier van *procedurele kennis*⁸. Die kennis is van een hoger niveau dan de declaratieve: de leerling toont aan dat hij weet hoe hij de declaratieve kennis gepast kan gebruiken.

Bij het weten *hoe* horen ook **het weten wanneer, waarom en waar**. Dit is het domein van de communicatieve strategieën. Die stellen de leerling in staat het “weten dat” en “het weten hoe” te gebruiken met het oog op de doelstellingen, de situatie waarin hij zich bevindt ...

Het is in dat raakvlak, dat samenspel van kennis en strategieën dat zich de **vaardigheden** situeren: het *vaardig* omgaan met.

Voorbeeld 1 *Spreekvaardigheid: de weg vragen*

Om een gesprek te kunnen voeren dat resultaat oplevert, moet een leerling weten welke de verschillende stappen in het gesprek zijn: zich excuseren omwille van de onderbreking, de vraag stellen, de antwoorden begrijpen, herhalen, bedanken. Daarnaast is het ook nodig dat hij bepaalde woordenschat (verkeer, oriënteringspunten ...) kent en kan gebruiken. Hij moet ook bv. vragen kunnen stellen en bepaalde grammaticale kennis inzetten. Daarbij horen ook nog de gepaste beleefdheidsvormen in de aanspreking van bv. een oudere dame. Hij moet dus het weten dat en het weten hoe inzetten in een concreet gesprek.

Om te ontdekken hoe je een taaltaak efficiënt kunt uitvoeren, wanneer, waar en waarom, moet een leerling dus veelvuldig geconfronteerd worden met zo authentiek mogelijke taalgebruikssituaties en zinvolle communicatieve taaltaken. De leraar moet ook ruimte scheppen om te reflecteren en de toegepaste strategieën te expliciteren. Zo leert de leerling **vaardig** omgaan met zijn declaratieve en procedurele kennis.

Slechts een systematisch inoefenen en reflecteren kan leiden tot die **vaardigheidsverwerving** die de leerling moet ondersteunen in zijn groei tot autonomie: *C'est en forgeant qu'on devient forgeron - Practice makes perfect - Übung macht den Meister of Al doende leert men.*

Meer dan ooit blijkt hieruit dat alle componenten onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, meer nog dat ze onderling op elkaar inwerken. *“Un savoir authentique suppose une compétence puisque posséder un savoir c'est savoir l'utiliser”*⁹

We illustreren dat aan de hand van nog enkele voorbeelden.

Voorbeeld 2 *Leesvaardigheid en interculturele competentie*

Een leerling krijgt een aantal artikels uit een sensatieblad zoals Bild / Voilà / The Sun en een kwaliteitskrant zoals Die Frankfurter Allgemeine Zeitung / Le Figaro / The Independent. Door vergelijking(her)kent hij voor die bladen een aantal kenmerken (interculturele gegevens), zoals het feit dat een titel van een artikel in een sensatieblad weinig over de inhoud zegt, terwijl in een kwaliteitskrant de titel de lezer op weg zet naar een interpretatie.

Wanneer de leerling later met een artikel uit bv. The Sun geconfronteerd wordt, beseft hij dat hij andere leesstrategieën moet toepassen dan bij een artikel uit een kwaliteitskrant. De kans is groot dat hij eventuele hypotheses die hij vanuit de titel of vanuit de foto opgebouwd heeft, grondig zal moeten bijsturen.

⁸ prozedurales Wissen, savoir-faire, procedural knowledge
⁹ Bernard Rey, in Revue EPS 1, n° 85, Paris, INSEP, 1997.

Voorbeeld 3 Spreek- of schrijfvaardigheid en woordenschat

Een woordenschatles over de auto in een tweede graad aso-tso-kso enerzijds, in een opleiding 7^{de} jaar vrachtwagenchauffeur anderzijds.

De bedoeling is dat de leerling een bepaalde woordenschat leert en inzet. Het verwerven van dat specifieke lexicon ("woordveld") zal dus op een functionele basis moeten gebeuren. Wie spaghetti bolognese klaar wil maken voor zes personen, zal ook niet de hele supermarkt leegkopen, maar eerst bepalen hoe hij die schotel klaar zal maken en welke producten hij in welke hoeveelheden nodig heeft.

De leraar zal zich kritisch bevragen welke mondelinge en/of schriftelijke taaltaken een leerling moet kunnen uitvoeren. Het zou weinig zinvol zijn in een tweede graad aso-tso-kso een exhaustieve woordenschatlijst van alle delen van een auto aan te bieden. We confronteren de leerling beter met zinvolle en zo authentiek mogelijke lees- en/of luister teksten waarin hij het nodige lexicon kan ontdekken. Daarna kunnen wij een woordenlijst aanreiken, oordeelkundig opgesteld met het oog op de opdrachten. De werkteksten kunnen dan ook als transfermodellen fungeren.

In een opleiding vrachtwagenchauffeur zal vanuit het studierichtingsprofiel in verband met de auto een uitgebreider woordenschatlijst gebruikt worden.

Voorbeeld 4 Communicatieve vaardigheid en grammatica

In een gesprek over sport krijgt de vraag "How long do you play badminton?" als antwoord: "Let's say two hours". De vraagsteller wou echter weten of de badmintonspeler in kwestie al lang badminton speelt en dus veel ervaring heeft. Gelukkig kan hij zich corrigeren en de vraag "How long have you played badminton already" levert hem het in de context passende antwoord op: "Two years I would think". Dit voorbeeld maakt ook duidelijk dat het eigen is aan de communicatieve situatie dat de spreker/luisteraar/lezer voortdurend kan controleren of hij op het juiste spoor zit en zijn uitlating/tekstbegrip ... eventueel kan rechtzetten.

Voorbeeld 5 Leesvaardigheid, leesstrategieën en lexicale en grammaticale kennis

Om een tekst op een adequate manier te benaderen zet een leerling bepaalde strategieën in. Die zijn o.a. afhankelijk van de tekst, van de situatie en van de doelstelling. Soms zal de leerling zich snel oriënteren om te zien of de tekst bruikbaar is (skimmen), dan weer gaat hij snel op zoek naar bepaalde informatie (scannen) of hij leest en herleest een bepaalde passage grondig. Hij zal ook woordenschat en spraakunst moeten kennen om de tekst te gebruiken met het oog op zijn doel. Door veel oefenen met verschillende tekstsoorten en door reflecteren op die oefeningen, beseft de leerling dat hij naargelang het doel een bepaalde strategie moet inzetten.

3.3 De vaardigheidsvelden

De leerplannen moderne vreemde talen onderscheiden vier vaardigheidsvelden:

- lezen,
- luisteren,
- spreken,
- schrijven.

Bij 'spreken' hoort zowel

- de interactieve vaardigheid of gespreksvaardigheid als
- de spreekvaardigheid waarbij één spreker duidelijk op de voorgrond treedt.

We spreken van vaardigheids*velden* omdat het niet gaat om de lees-, luister-, spreek- of schrijffactiviteit op zich. Bij elke vaardigheid spelen verschillende soorten kennis (taalkennis, kennis van de wereld, kennis van de bron ...) een rol. Bovendien beïnvloeden die vaardigheden elkaar.

Bij gespreksvaardigheid speelt altijd ook luistervaardigheid mee, zonet praten mensen naast elkaar. Bij schrijfvaardigheid wordt er heel vaak op een taaluiting gereageerd (een antwoord op een brief, een advertentie, een telefoongesprek ...)

Bij lees- en luistervaardigheid is parate wereldkennis heel belangrijk. Wie regelmatig het nieuws volgt, kan een tekst over de actualiteit gemakkelijker ontsluiten dan wie dat niet doet. Wie vaak opiniebladen leest, kan bij een spreekopdracht gemakkelijker argumenteren ...

Eindtermen en leerplandoelstellingen, net zoals de niveaus in het ERK, zijn geformuleerd in termen van vaardigheden. Vaardigheden zijn doelen op zich. Woordenschat, grammatica en interculturele competentie zijn ondergeschikt aan vaardigheden. Vaardiger worden betekent niet alleen meer woordenschat of grammatica beheersen. Het betekent ook weten hoe je met een tekst moet omgaan in een bepaalde situatie in functie van een bepaald doel, d.w.z. strategieën verwerven. Het gaat dus niet om het lezen van deze of gene tekst. Het gaat wel om het aanleren en inoefenen van bijvoorbeeld formuleren en controleren van leeshypothesen, om skimmen en scannen, om detaillezen. Het gaat om het leren samenvatten of structureren of vergelijken ... Hetzelfde geldt ook voor schrijfvaardigheid. Een formele of informele brief schrijven, een e-mail, een kaart, een gefundeerde mening, een verslag, die tekstsoorten beantwoorden aan bepaalde regels. Om vaardiger te worden moet een leerling die regels verkennen en inoefenen in zinvolle, opdrachten die we in een context plaatsen.

4 Grammatica

Er bestaan soms nog misverstanden over het aandeel van grammatica in het modernetalenonderricht. De huidige leerplannen geven aan grammatica het aandeel dat haar rechtmatig toekomt: grammatica speelt een onmisbare, maar dienende rol in het taalverwervingsproces.

4.1 Functionele grammatica

Grammatica dient functioneel te zijn. Dat betekent het volgende:

- bij grammaticaonderricht worden die grammaticale items aangebracht die een leerling nodig heeft om een taalkaak te kunnen uitvoeren. Met andere woorden de leerling verwerft de middelen om zich op een specifieke taalkaak voor te bereiden. De selectie van grammaticale items gebeurt vanuit concrete taalgebruikssituaties;
- de teksten en de oefeningen waarin de leerling taalgebruik observeert, zijn zo authentiek mogelijk;
- grammaticaonderricht dient om te vereenvoudigen door overzicht, niet om te compliceren met uitzonderingen;
- een leerling verwerft morfosyntactische structuren om die op een realistische manier te kunnen aanwenden in zinvolle en authentieke taalgebruikssituaties.

Voorbeeld

Een leerling krijgt de communicatieve opdracht iets van iemand gedaan te krijgen. Daarvoor kan hij terugvallen op de imperatief, maar evengoed op bijvoorbeeld de beleefdheidsvorm van een aantal modale werkwoorden. Dit is effectiever dan het louter aanleren van de imperatief en het sluit beter aan bij authentiek taalgebruik.

4.2 Grammatica in opbouw

In een functioneel grammaticaonderwijs is het belangrijk dat, vanuit zinvolle communicatieve contexten, onder (bege)leiding van de leraar, de leerling zelf de grammatica leert opbouwen en aldus leervaardigheid ontwikkelt. In dat proces spelen bepaalde lees- en luisterstrategieën een belangrijke rol.

Opbouw betekent dat:

- de leerling het functioneren van grammaticale structuren in zinvolle communicatieve contexten (in gespreksituaties, in authentieke of plausible lees en/of luisterteksten ...) (her)ontdekt en observeert.
- hij de regel mee formuleert (fase van conceptualisatie)
- gebruiksvriendelijke overzichten en tabellen de leraar in staat stellen de (nieuwe) gegevens en wetmatigheden te visualiseren en voor de leerling te verduidelijken,
- de leerling de grammaticale wetmatigheid via een brede waaier aan oefenvormen integreert en fixeert (gaande van de opstap van gesloten vormgerichte oefeningen over halfopen opdrachten tot communicatieve productieactiviteiten).

Een nieuwe taalgewoonte verwerf je door veelvuldig, doelgericht en betekenisvol gebruik.

De opbouw van grammatica vanuit zinvolle communicatieve situaties wordt niet aan het toeval overgelaten: naarmate de taaltaken complexer worden, groeit ook de nood aan een steeds beter onderbouwde grammatica.

4.3 Grammaticale voorgeschiedenis gebruiken

De hierboven beschreven stappen lopen heel sterk parallel met de benadering van taalbeschouwing die de leerling sinds de basisschool ontwikkeld heeft. Stapsgewijs leren ontdekken van het functioneren van de grammatica van een vreemde taal maakt het mogelijk om duidelijk de gelijkenissen, maar vooral de verschillen met de grammatica van het Nederlands te markeren.

Als een leerling een vreemde taal begint te leren, beschikt hij over de grammatica die zijn eigen taalgebruik bepaalt. Bij het leren van een vreemde taal is hij doorgaans geneigd de vertrouwde wetmatigheden van de moedertaal over te dragen op de doeltaal. Waar de structuren van moedertaal en doeltaal overeenkomen, bestaat er normaliter geen leerprobleem. Beschrijvende grammatica maakt met het oog op de volledigheid soms complexe schema's van gebruiksvoorwaarden die nauwelijks van de moedertaal verschillen. Het volstaat hier nochtans de kleine verschillen tussen het Nederlands en de vreemde taal te onderstrepen zonder een beroep te doen op die schema's.

Waar een wetmatigheid in de doeltaal van die in de moedertaal verschilt, ontstaat wel een bijzondere situatie. De leerling moet dergelijke verschillen niet enkel kennen of inzien, maar – wat soms veel moeilijker is – hij moet diepgewortelde moedertaalgewoonten kunnen onderdrukken, wanneer hij de vreemde taal gebruikt. Hier biedt een contrastieve benadering ondersteuning.

Voorbeeld

Waar in het Duits de regels voor de inversie, de volgorde adjectief zelfstandig naamwoord ... vrij gelijklopend zijn met die in het Nederlands, zul je daar in het Frans wel op moeten focussen. In het Duits kun je dan weer zeer efficiënt contrastief te werk gaan bij de volgorde van twee werkwoordsvormen direct na elkaar in dezelfde zin. Ze hebben de omgekeerde volgorde van het Nederlands: Ich habe ihn kommen sehen – ik heb hem zien komen.

5 Woordenschat

Woordenschat is de basis voor communicatie. Wil iemand op een efficiënte manier communiceren en zoveel mogelijk ruis uitschakelen, dan kan hij niet voorbij aan het woord. Het woord is het eerste en belangrijkste inhouddragende element in een boodschap. Daarom verdient woordenschat expliciete aandacht in ons taalonderwijs.

5.1 Aard van de input

Het leren van woordenschat gebeurt voornamelijk door extensief lezen en luisteren. Daarbij probeert de leerder de betekenis van onbekende woorden uit de context af te leiden. Een leerling moet daarom veel kansen krijgen om zo veel mogelijk met de vreemde taal om te gaan via lees- en luisteractiviteiten, zowel in als buiten de lessen. Lezen en nog eens lezen, luisteren en nog eens luisteren, 'kilometers maken' als belangrijke bron van input.

De incidentele of ongerichte verwerving van woordenschat gebeurt echter effectiever als ze ondersteund wordt door expliciet woordenschatonderricht. Om een woord te kunnen gebruiken, volstaat het niet alleen maar de betekenis, de spelling, het register of de uitspraak te kennen. Een woord kennen houdt ook in dat de combinaties waarin het woord gebruikt wordt, gekend zijn. Efficiënt woordenschatonderwijs heeft dus aandacht voor de collocaties, d.w.z. de minimale combinaties, en 'word partnerships' waarin het woord voorkomt. Efficiënt woordenschatonderwijs traint ook in het opmerken van een woord en zijn collocaties. Een taalgebruiker is maar competent in de mate waarin hij een veelheid van gebruiksklare woordcombinaties uit zijn mentale voorraad te voorschijn kan halen in een bepaalde situatie. Bepaalde grammaticale en lexicale combinaties kunnen als chunks d.w.z. als readymade stukken zin aangeboden en geleerd worden, zonder dat ze rationeel geanalyseerd hoeven te worden.

Ook communicatieve taaltaken zijn een bron van input. De leerling dient een communicatieve taalkaak uit te voeren en krijgt als hulpmiddel een voorgestructureerde lijst met functions / actes de parole / Redemittel - Sprechakte en woordenschat. Een leerling moet bv. een hotelkamer reserveren en krijgt daarvoor de nodige functions / actes de parole / Redemittel -Sprechakte en Wortfelder- Wortigel met de daarbij behorende woordenschat.

5.2 Woorden in context

Woorden worden niet geïsoleerd aangereikt, maar in 'context'. Niet het woord om het woord, maar woorden die in hun onderlinge combinatie dragers van een inhoud worden. Het woord ontleent immers zijn betekenis aan de context. In het communicatieve talenonderwijs zal woordenschat dan ook altijd contextgericht en niet geïsoleerd benaderd worden, zowel in de input, als in de verwerving en in de inoefening.

Woorden die niet in contexten, structuren gevat zitten, blijven als losse deeltjes rondzweven en zijn ongrijpbaar. Willen we ze kunnen plaatsen, willen we ze kunnen beheersen en vasthouden, dan moeten we ze ook in een bepaalde context plaatsen. Hoe persoonlijker, hoe zintuiglijker, hoe veelvuldiger woorden met elkaar verbonden worden, hoe sterker ze zich in het geheugen vastzetten.

Woordfrequentie is naast het passen in de communicatieve doelstelling de belangrijkste norm om te beslissen of een woord al dan niet aangeboden wordt. Het heeft geen zin, weinig frequente woorden te laten studeren. Bij de selectie van woordenschat maken we ook een onderscheid tussen receptief te kennen woorden en productief te kennen woorden. Het zijn bovendien niet noodzakelijk 'moeilijke' woorden die veel aandacht verdienen. Het gaat vooral om het verdiepen van de al aanwezige kennis, door de leerling vertrouwd te maken met de mogelijke patronen waarin misschien voor de hand liggende woorden kunnen voorkomen.

Enkele voorbeelden

a (domestic/family/pet/household/wild/lap/pedigree/toy/) dog.

I call/fetch//get/ send for/ the doctor.

You can catch a cold/develop an allergy to sth/come down with food poisoning/contract aids/suffer a breakdown.

5.3 Woordenschat verankeren

Efficiënt woordenschatonderwijs veronderstelt dat woordenschat herhaald en uitgebreid wordt. Recycling is cruciaal. Het is niet omdat een leerling een woord een keer geleerd heeft, dat hij dat woord ook echt kent en gebruikt. De leerling zal die woordenschat echt verwerven als hij die geregeld tegenkomt in authentieke lees- en luisterteksten, als hij de gelegenheid krijgt woordenschat te gebruiken in betekenisvolle opdrachten. Een leerling zal dus niet alleen via

lees- of luistermateriaal met nieuwe woordenschat worden geconfronteerd, maar die ook in de mate van het mogelijke actief in spreek- en schrijfvaardigheidsoopdrachten gebruiken. De aangereikte woordenschat zal met andere woorden niet los staan van de vaardigheidsoefeningen.

5.4 Een aanzet tot autonoom woordenschat leren

Goed woordenschatonderwijs moedigt de leerling aan om zelf verantwoordelijkheid te nemen in zijn leerproces door bijvoorbeeld zijn eigen woordenschatverzameling aan te leggen en die regelmatig uit te breiden. Strategieën om om te gaan met onbekende woorden in een tekst door de betekenis af te leiden uit de context, of door de vorm van het woord te analyseren, geven de leerder een zekere mate van zelfstandigheid en onafhankelijkheid en stellen hem in staat tot levenslang leren. Dit geldt ook voor het hanteren van woordenboeken. Een leerling verwerft die strategieën voor woordenschatverwerving niet automatisch. Ze moeten aangeleerd en geoefend worden.

6 Interculturele competentie

Een taal is een instrument om te communiceren. Wie communiceert via taal, brengt meer dan alleen maar een boodschap over. Communicatie heeft altijd een culturele dimensie. In contact komen met iemand, betekent meteen ook in contact komen met zijn cultuur, de gevoeligheden, achtergronden en rijkdom. Daarbij horen ook nog de eigenheid van iedere persoon en individuele inzichten en ervaringen. Talige communicatie wordt ook mee beïnvloed door de cultuur van de taal waarin die communicatie verloopt, ook tussen mensen die deze taal niet als moedertaal hebben.

Opdat communicatie optimaal zou verlopen, moet de taalgebruiker alert zijn voor interculturele misverstanden. Hij moet een groeiend aantal feiten en aspecten van de andere cultuur kennen, en van die kennis en inzichten op de gepaste manier gebruik maken.

Een competentie is een samenspel van kennis, vaardigheden en attitudes in een context. Interculturele competentie heeft dan ook betrekking op deze drie aspecten:

- kennis: je kent aspecten van de leef- en werkwereeld. Daartoe horen bijvoorbeeld sociale en linguïstische omgangsvormen en gewoonten in het taalgebied zoals begroetingen, aanspreekvormen, beleefdheidsconventies, registers en gevoeligheden. Ook feiten, gewoonten en gebruiken, typische afkortingen kunnen bij zulke kennis horen;
- vaardigheid: je kunt intercultureel communiceren, d.w.z. je bent in staat die kennis op een bepaald moment in een bepaalde situatie correct in te zetten;
- attitude: je beseft dat je andere culturen bekijkt vanuit je eigen standpunt. Je bent je ook bewust van de diversiteit in de samenleving. Daarbij probeer je de 'andere' cultuur te begrijpen en te respecteren zonder meteen waardeoordelen aan iets toe te kennen. Je staat open voor de culturele eigenheid en rijkdom van een taalgebied. In studierichtingen waar dat mogelijk en haalbaar is, verken je en ontdek je de waarde en schoonheid van bv. de literatuur.

Hoe kunnen we in een leercontext werken aan die interculturele competentie? De leerling kan zelf informatie verzamelen, een bepaald fenomeen volgen, een bepaald aspect onderzoeken. Ook de keuze van geschikt lesmateriaal is belangrijk. Authentieke teksten zoals artikels uit kranten en tijdschriften, affiches, folders, geven een beeld van de culturele werkelijkheid. Ook moet de keuze representatief zijn. De pub en de Brit met de bolhoed en de pin-striped suit mogen dan al typisch Brits (geweest) zijn, Groot-Brittannië is evenzeer multicultureel. Dat geldt voor de meeste landen. Dus blijkt de diversiteit van de samenleving in de meeste taalgebieden ook uit de materiaalkeuze. Als dat materiaal bovendien een realistische voorstelling geeft en aansluit bij de belangstelling van de leerling en de relevante gebruikssituaties, als we daarbij zorgen voor duiding en reflectie, dan werken we aan die interculturele competentie. Dit wil zeggen: we geven de leerling de kans om te groeien in efficiënt communiceren in de doeltaal.

7 Een Europees veelluik over talen

7.1 De blik op communicatie

Met het project ‘*Learning and Teaching Modern Languages for Communication*’¹⁰ (1982-1987) bracht de Raad van Europa in 1988 een eerste deel van een veelluik over het modernetalenonderwijs in Europa.

Als resultaat van goed taalonderwijs moet volgens dit project de leerling in staat zijn *taal efficiënt en effectief te gebruiken* in zoveel mogelijk verschillende situaties en dit zowel *receptief als productief*. Talen leren en onderwijzen heeft dus tot doel te communiceren, *het overbrengen van boodschappen*.

Dat basisprincipe werd door de verschillende onderwijsinstanties van elke Europese lidstaat onderschreven, en krijgt in Vlaanderen zijn vertaling in eindtermen en leerplannen.

7.2 Het Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen (ERK)¹¹

Met het Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen (het ERK) bracht de Raad van Europa in 2000/2001 het tweede luik.

Daarmee ontwikkelde zij een instrument dat zo nauwkeurig mogelijk de competenties beschrijft die nodig zijn om te communiceren. Het geeft ook de daarbij behorende vaardigheden en kennis en de context van het taalgebruik (doelmeinen en situaties) weer. Het ERK is vooral gericht op de mobiliteit van volwassenen op de arbeidsmarkt. Ondanks die beperking biedt het veel mogelijkheden voor onderwijs.

7.2.1 Niveaus van taalvaardigheid

Het ERK biedt een overzicht van de begrippen en ideeën die aan het moderne vreemdetalenleren en –onderwijzen ten grondslag liggen. Een centrale plaats neemt daarbij hoofdstuk 3 in waar het ERK de niveaus van taalvaardigheid globaal beschrijft. We onderscheiden daarbij drie groepen gebruikers met telkens twee niveaus: basisgebruiker (niveau A1 en A2), onafhankelijke gebruiker (B1 en B2) en vaardige gebruiker (C1 en C2). (zie bijlagen)

basisgebruiker		onafhankelijke gebruiker		vaardige gebruiker	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
breakthrough	waystage	threshold ¹²	vantage	effective operational proficiency	mastery ¹³
absolute minimum	overlevings-niveau	beperkte talige zelfstandigheid	echte talige zelfstandigheid	uitgebreide talige zelfstandigheid	

7.2.2 De descriptor (kan-beschrijvingen)

Het ERK biedt een raster voor zelfevaluatie. Daarmee kan de leerder zichzelf inschalen en beoordelen voor de deelvaardigheden. Het zijn vooral die descriptor¹⁴ die voor ons taalonderwijs praktisch kunnen zijn. Het gratis softwa-

¹⁰ Das Unterrichten und Erlernen moderner Sprachen für Kommunikationszwecke - Projekt Nr. 12 (1982-1987); Projet N° 12 : Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication

¹¹ GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen), CEFR (Common European Framework of Reference) of CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues)

¹² Kontaktschwelle (Duits) – Niveau-seuil (Frans) – Drempelniveau (Nederlands als vreemde taal)

¹³ Voor “mastery” is geen officiële Nederlandse vertaling voorhanden.

reprogramma Dialang (www.dialang.org) is volgens dit concept opgebouwd en kan in de onderwijspraktijk gemakkelijk worden ingezet. Het lijkt geen twijfel dat in de toekomst nog meer gelijkaardige hulpmiddelen beschikbaar zullen komen.

Wie zich bijvoorbeeld op een B1 voor luisteren inschaalt, zegt van zichzelf

“Ik kan de hoofdpunten begrijpen wanneer in duidelijk gearticuleerde standaardtaal wordt gesproken over vertrouwde zaken die ik geregeld tegenkom op mijn werk, op school, in mijn vrije tijd enz. Ik kan de hoofdpunten van veel radio- of tv-programma's over actuele zaken of onderwerpen van persoonlijk of beroepsmatig belang begrijpen, wanneer er betrekkelijk langzaam en duidelijk gesproken wordt.”

De descriptoren bieden bijkomende mogelijkheden. Ze zijn voor de leerplancommissies een interessant instrument bij het uitschrijven van een curriculum of het concreet vertalen van de doelstellingen. Ook voor de ontwikkelaars van leermiddelen en leraren zijn ze een hulp bij de lespraktijk.

Als referentiekader kunnen die beschrijvingen de leraar ten slotte een houvast bieden bij het evaluatieproces.

7.2.3 Context van taalgebruik

Het ERK stelt dat voor het talenleren minstens deze domeinen belangrijk zijn:

- het persoonlijke domein, waar de mens zich als privépersoon gedraagt;
- het publieke domein, waar hij als lid van de samenleving functioneert;
- het professionele domein, waar hij zijn job of beroep uitoefent;
- het educatieve domein, waar hij zich bezig houdt met een georganiseerde vorm van leren.

Uiteraard kunnen in bepaalde omstandigheden die domeinen gedeeltelijk ook in elkaar overlopen.

In elk domein treden verschillende situaties op die beschreven kunnen worden met het oog op de plaats, de tijd, de instelling/organisatie, personen, dingen, gebeurtenissen en acties en teksten die ermee samenhangen. Het ERK geeft daarvan een voorbeeld, dat geenszins exhaustief is (zie bijlagen).

Deze context van taalgebruik maakt het niet alleen mogelijk de descriptoren nog sterker te verfijnen, het is ook een interessant hulpmiddel voor leraren die een eigen cursus willen opstellen.

7.2.4 Instrument voor Europa

Het ERK wil door een nauwkeurige omschrijving van de niveaus en het schetsen van de contexten van taalgebruik een instrument zijn waarmee ook het talenonderwijs op Europese schaal op elkaar kan worden afgestemd. Met dat Referentiekader kunnen behaalde niveaus van taalvaardigheid vergelijkend beschreven worden. Een Italiaanse A1 voor een bepaalde vreemde taal zou in de toekomst perfect moeten beantwoorden aan een A1 uit een ander land voor diezelfde vreemde taal.

Het instrument is bovendien gemakkelijk toegankelijk. Op volgende sites vind je de officiële vertalingen van het ERK.

Nederlands	http://taaluniversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/
Duits	http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm
Engels	http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
Frans	http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

¹⁴ Die Kann-Beschreibungen – Les descripteurs de capacité à faire – Can do descriptors Bron en uitgeschreven schaal met kan-beschrijvingen vind je op: http://taaluniversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/3/4/

7.3 Het Europees Taalportfolio

Met het Europees Taalportfolio bracht de Raad van Europa in 2001 het voorlopig laatste deel van het veelluik over vreemdetalenleren in Europa. Het is een document waarmee de taalleerder zijn eigen vaardigheid in talen op een eenvoudige en begrijpelijke manier kan illustreren en documenteren. Met de descriptoren van het ERK kan de taalleerder zijn niveau zo beschrijven dat het ook in internationale context correct geduid kan worden.

Het Taalportfolio kan op die manier o.a. de mobiliteit van de Europese burgers vergemakkelijken, het zelfstandig leren bevorderen en mensen stimuleren hun eigen taalvaardigheid zelf te leren inschatten. Het Europees taalportfolio biedt voor de leraar en de leerling heel wat mogelijkheden als instrument voor reflectie en als aanzet tot levenslang leren.

8 Groeien in taalvaardigheid

Het uiteindelijke doel van het vreemdetalenonderwijs verschilt uiteraard sterk al naargelang de studierichting: van zelfredzaamheid tot bijna het niveau van de moedertaal. Om de gewenste doelen te bereiken moeten we de leerling leerinhouden en leertaken aanbieden die opgebouwd zijn van eenvoudig naar complex. Leerinhouden en communicatieve taaltaken worden herhaald, uitgebreid en inge oefend op een steeds hoger niveau. Deze opbouw verloopt spiraalsgewijs en is nodig om een leerling te laten groeien in zijn communicatieve taalvaardigheid.

Deze groei verloopt niet voor alle vreemde talen volgens een éénduidige lijn. Zij wordt mee bepaald door de taal¹⁵, de individuele leerling¹⁶, en de randvoorwaarden¹⁷.

Binnen de taalverwerving kunnen we op elk niveau een drietal¹⁸ fasen onderscheiden: de reproductie, de transfer en de creatief-communicatieve fase, zowel voor de kennis (*het weten dat*), voor het geheel van de vaardigheden (*het weten hoe, waar, wanneer en waarom*) als voor de interculturele competentie.

De drie fasen worden niet noodzakelijk door elke leerling en in die volgorde voor elke taalactiviteit doorlopen. Die fasen – elk met een eigen soort van taaltaken - zijn te onderscheiden, maar niet helemaal te scheiden. Het gaat veeleer over een spiraalvormige opeenvolging waarbij de leerling zich voor de verschillende aspecten niet noodzakelijk op hetzelfde niveau bevindt.

Eén leerling zal alleen kunnen benoemen. Een ander zal de woordenschat kunnen gebruiken in een enigszins ruime context. Maar de uiteindelijke communicatieve doelstelling is het zelfstandig gebruik in een (semi-)authentieke situatie. Niet elke leerling zal dit niveau zelfstandig bereiken. Soms zal hij ondersteund moeten worden door middel van schema's, voorbeelden, bouwstenen ... om een communicatieve opdracht met succes te kunnen uitvoeren.

Een **voorbeeld** om deze niveaus te illustreren

We vertrekken van eenzelfde foto van een klaslokaal, met drie verschillende opdrachten, die telkens een hoger niveau van complexiteit vertegenwoordigen:

1 Label the items in the picture. Choose from this list of words

a bin, a blackboard, a desk, a monitor, a schoolbag, a corridor, a duster, a chair, a plant, a monitor, a plant, a flag, a cupboard, a pin, a clock, a cup.

¹⁵ Zoals de graad van verwantschap met de moedertaal.

¹⁶ Zoals zijn gemeenschappelijke of individuele voorkennis. Leerlingen uit een klassieke richting zijn voor Duits bijvoorbeeld meer vertrouwd met het verschijnsel van de naamvallen. Leerlingen uit het studiegebied Handel hebben een andere voorkennis wat betreft zakelijke schrijfvaardigheid dan de meeste andere leerlingen. Sommige leerlingen hebben anderstalige roots, andere komen via allerlei kanalen direct of indirect in contact met anderstaligen... Ook de individuele leerstijl van een leerling kan een grote invloed hebben.

¹⁷ Zoals de invulling van minimale materiële vereisten, de studierichting en het leerplan, de grootte en samenstelling van de klas...

¹⁸ Om de toegankelijkheid en transparantie van deze tekst te verhogen, hebben wij gekozen voor een opdeling in drie fasen. Verscheidene auteurs gaan uit van vijf, zes of meer fasen.

2 Finish these sentences, so as to describe the picture:

The classroom is ...

There's a teacher ...

There are two ...

One pupil is ...

The wastepaper bin is ...

It's ...

3 Your penpal in Great Britain has sent you a picture of her own classroom. She would like to find out the differences between your classroom and a classroom in Britain. Describe your classroom. Tell about some differences between her classroom and your classroom. Write minimum 50 words.

Zo komen we tot volgend overzicht:

KENNISGERICHTE OPDRACHTEN REPRODUCTIEF	TRANSFEROPDRACHTEN REPRODUCTIEF / PRODUCTIEF	COMMUNICATIEVE OPDRACHTEN PRODUCTIEF
geïsoleerde taalelementen, geen of heel beperkte context	beperkte context	context: situationele opdracht
gesloten antwoord	gestuurd of halfopen antwoord; ruimte voor persoonlijke inbreng van de leerling	open antwoord
enkel gericht op één bepaald aspect van taalbeheersing	gericht op een combinatie van een aantal aspecten van taalbeheersing: formele en inhoudelijke elementen (integratie van kennis en vaardigheden in een beginniveau)	gericht <ul style="list-style-type: none"> • op het geven van een boodschap / het overbrengen van informatie (wat?) • aan iemand (voor wie?) • in een bepaalde vorm (de tekstsoort : hoe?)

8.1 Reproductie

De kennisgerichte opdrachten steunen sterk op het geheugen. Hier gaat het immers vooral om het weten dat, het kunnen reproduceren van eerder geleerd materiaal. Dat materiaal varieert van specifieke feiten tot complexe theorieën. De opdrachten zijn als het ware een kopie van wat er eerst werd aangereikt. We verwachten slechts een geringe productieve inbreng van de leerling.

Lezen en luisteren zijn herleid tot het begrijpen van behandelde teksten, spreken en gesprekken voeren tot nabootsing, schrijven tot dictee en kopiëren. Hier blijft interculturele competentie beperkt tot Landeskunde, tot weetjes en feiten.

Oefening in de les

Complétez le cadre. Donnez un mot de la même famille.

verbe	substantif
gagner	
	une réponse
deviner	
perdre	
	un déménagement

Evaluatieopdracht

Donnez un mot de la même famille.

Déménager	le substantif: ...
Gagner	le substantif: ...
Une devinette	le verbe: ...
Perdre	le substantif: ...

De leerling formuleert eventuele grammaticale regels als zuivere definities, wat dus niet betekent dat hij ze kan toepassen. Bij inoefenen staan woordenschat en grammatica in dezelfde contexten waarin ze eerder werden aangebracht. In de voorbeeldzinnen uit de les of uit het cursusmateriaal worden de werkwoorden, bijvoeglijke en zelfstandige naamwoorden door gelijkaardige woorden vervangen. Opnieuw moet de werkwoordsvorm aangevuld, de juiste uitgang aan het adjectief geschreven, de naamval correct ingevuld worden ...

8.2 Transfer

De tweede soort opdrachten mikt op transfer, het inzien en begrijpen. De leerling heeft inzicht in het aangereikte materiaal en kan het in beperkte mate naar een andere, gelijkaardige situatie transfereren.

De leerling begrijpt een nieuwe lees- of luistertekst die qua thema, woordenschat en grammaticale structuren aansluit bij wat eerder werd aangereikt, hij kan met behulp van vroegere dialoogstructuren een nieuwe dialoog opbouwen; met behulp van modellen en bouwstenen kan hij nieuwe teksten schrijven. Landeskunde wordt geënt op de aangereikte taalhandelingen, aansluitend bij het aangereikte taalmateriaal.

Hier moet de leerling woordenschat toepassen in een nieuwe context, grammaticale structuren in een nieuwe situatie gebruiken, met andere woorden: zinnen bouwen. De context en de situatie worden aangereikt.

Er wordt nagegaan of de leerling de kennis wel geassimileerd heeft, of hij ze verwerkt heeft en beheerst.

LES

Kann ich hier irgendwo Briefmarken kaufen? Die Post ist gleich um die Ecke.

Bij het invullen van een formulier

Name:..... Vorname:

Straße:..... Nummer:

Postleitzahl:..... Wohnort:

OEFENING – TOETS

Sieh dir den Brief mal an, das kannst du doch nicht machen!

Die Adresse stimmt nicht. Herr Müller wohnt Goethestraße 7 und die von München ist D-80331.

Übrigens, die klebt man nicht links oben, sondern rechts.

Bij het vergelijken van twee brieven of twee dialoogsituaties:

Du gebruik je als:

Sie gebruik je als:

We are travelling to Italy next summer.

Vink het juiste antwoord aan. Je zoekt de weg naar het station en spreekt een meisje van 12 jaar oud aan:

Entschuldigung, können Sie mir sagen, wie ich am schnellsten zum Bahnhof komme?

Entschuldigung, kannst du mir den Weg zum Bahnhof zeigen?

Verantwoord je keuze.

We are to France next autumn.

We kunnen spreken van een continuüm van reproductieve naar productieve oefenvormen. Transfer is mogelijk in een eerder beperkte context, waarbij er aan de ene kant van het continuüm één en slechts één voorspelbaar juist antwoord is. Aan het andere einde van het continuüm is transfer mogelijk in een ruimere context. Daarbij zijn half-open antwoorden met ruimte voor persoonlijke inbreng van de leerling mogelijk.

8.3 Creatief-communicatieve productie

Hier gaat het om de vaardigheid, geleerd materiaal te gebruiken in nieuwe en concrete situaties. De leerling leert hier o.a. omgaan met de onvoorspelbaarheid van communicatieve situaties en bouwt de taalhandeling zelf op. De leerling toont zijn communicatieve competenties ten volle.

Hij krijgt een opdracht waarbij hij op een zelfstandige manier met het materiaal omgaat. Hij selecteert zelf de woordenschat, de bruikbare grammaticale structuren, de communicatieve strategieën om een boodschap samenhangend en correct over te brengen of te interpreteren. Het begrip 'correct kunnen gebruiken in nieuwe contexten' staat hier centraal.

Voorbeeld

Een leerling komt na de voorbereiding van een gespreks oefening in een andere situatie terecht dan voorzien. Hij heeft een telefoongesprek met een reisbureau op het oog, maar iemand anders dan afgesproken neemt de telefoon op.

Bij de verschillende vaardigheidsvelden gaat het duidelijk om nieuwe situaties en nieuwe contexten. Niet alle woorden of grammaticale verschijnselen zijn gekend. Door de verworven strategieën kan de leerling met die hindernissen omgaan.

Bij de interculturele competentie gaat het over het spontaan gebruiken, en rekening houden met interculturele gegevens.

Essentieel in een communicatieve opdracht is dat de opdracht zo authentiek mogelijk is, d.w.z. dat hij een bepaalde situatie aangeeft, een doelpubliek, en een doel. Uiteraard wordt daarbij rekening gehouden met de mogelijkheden van de leerling.

Twee voorbeelden om dit te illustreren

1 Je schrijft een kaartje naar je vriendin. Daarin geef je aan dat de vakantie waar je zo naar uit gekeken had, dik tegenvalt.

Meer gevorderd: je schrijft een brief naar een vriendin. Je vakantie valt dik tegen. Je beschrijft dat en duidt waarom je ontgoocheld bent.

2 De leerling ontvangt eind november een brief van een firma. Hij neemt die door en identificeert hem als een aanbod waarop hij binnen de maand moet reageren. Hij selecteert zelfstandig uit een batterij brieven en bouwstenen het model en de bouwstenen die hij nodig heeft om schriftelijk te antwoorden. Hij neemt het aanbod gedetailleerd door om adequaat te kunnen reageren. Hij gebruikt op gepaste wijze de beleefdheidsvormen. Hij houdt rekening met de interculturele gevoeligheden van de kerstperiode en besluit dat zijn brief zeker binnen de 14 dagen de deur uit moet ...

Het is duidelijk dat in het communicatieve taalonderwijs zowel voor de kennisinhouden als voor de vaardigheden en de interculturele component van bij de start zoveel mogelijk naar opdrachten van het derde niveau toe wordt gewerkt. Strikte reproductietaken kunnen als opstap, eventueel in een tussentijdse evaluatie, maar zijn zoveel mogelijk te mijden in een *eindevaluatie*¹⁹.

8.4 Groeien in het tempo van de leerling

Die derde, creatief-communicatieve fase zal uiteraard niet in al haar aspecten voor elke leerling en niet voor elke taal haalbaar zijn²⁰. In bepaalde studierichtingen of waar taal aangereikt wordt als zelfredzaamheidspakket zullen de meeste leerlingen misschien alleen maar kunnen reproduceren. Anderen zullen in duidelijk herkenbare situaties beperkt kunnen transfereren. Weer anderen zullen slechts dankzij een duidelijke ondersteuning, in de vorm van schema's, voorbeelden, bouwstenen ... een communicatieve opdracht met een zekere mate van succes kunnen uitvoeren. Enkeligen zullen het echt communicatieve niveau helemaal zelfstandig kunnen bereiken. Voor bepaalde deelaspecten moet dit nochtans wel het geval kunnen zijn. Om het in de taal van het Europees Referentiekader te vertalen: voor leesvaardigheid zullen velen op het einde van hun schoolloopbaan voor één taal een B2-niveau kunnen halen, enkeligen misschien zelfs een C1, terwijl ze voor schrijfvaardigheid voor bepaalde aspecten in bepaalde talen hoogstens een A2 zullen halen.

Hoe beperkt we soms ook zullen zijn, toch moeten we ernaar streven om in welke studierichting ook de taal zoveel mogelijk vanuit communicatieve invalshoek te benaderen. Elke leerling moet de ervaring hebben dat hij met het geleerde met succes iets zinvols kan doen.

8.5 Op weg naar zelfstandig taal verwerven

Talenonderwijs heeft tot uiteindelijk doel dat de leerling zelfstandig verder aan taalverwerving werkt. OVUR (Oriënteren – Voorbereiden – Uitvoeren – Reflecteren) is een methode om zelfstandig en planmatig te leren werken en studeren. Die methode komt uit het taalonderwijs en werd geïntroduceerd in het vak Nederlands. OVUR wordt ook ruimer gebruikt, als stappenplan voor de strategische aanpak van opdrachten. Met de OVUR-strategie verbetert een leerling ook zijn studiemethode. Binnen taalvaardigheidsonderwijs kan een leerling zich volledig op de taalkaak concentreren en daarbij kan hij zijn leerproces actief sturen.

Voor de leerling een taak uitvoert, oriënteert hij zich eerst op die taak: wat voor soort taak, tekst, communicatieve situatie, welke ervaring heeft hij al? Vervolgens bereidt hij zich voor op de taak door zijn voorkennis op te roepen, informatie te verzamelen en een plan van uitvoering op te maken. Het uitvoeren zelf houdt dan in dat hij die informatie verstrekt, verwerkt met behulp van verschillende taalmiddelen en taalhandelingen. Tot slot komt dan de reflectiefase: hij reflecteert zowel op het resultaat ervan als op de manier waarop hij de taak aangepakt heeft (product en proces). Wat hij ontdekt in de reflectiefase neemt de leerling mee in de oriëntatie bij een volgende opdracht. Zo wordt het leren een cyclisch proces op een steeds hoger niveau. Naarmate de leerling zich die methode meer eigen maakt, groeit hij ook binnen deze aanpak.

¹⁹ Onder eindevaluatie verstaan we de wijze waarop de school de afronding van de evaluatie organiseert: proefwerken, summatieve proeven

²⁰ We denken hier enerzijds aan analyse en synthese, waarbij de leerlingen spontaan over de verschillende deelaspecten van een taalopdracht gaan nadenken om uiteindelijk tot een coherent product te komen. Anderzijds denken we aan beoordeling, waarbij de leerlingen feiten en gegevens toetsen aan bepaalde criteria of een tweede perspectief inbrengen: zij confronteren de aangeboden informatie met een andere bron die dezelfde informatie behandelt of met de eigen voorkennis.

9 Evaluatie

9.1 Drie basisprincipes

9.1.1 Doelstellingen centraal

Uitgangspunt van elke evaluatie zijn de leerplandoelstellingen ... Bij taalonderwijs zijn die doelstellingen in de eerste plaats als taaltaken geformuleerd. Het is dan ook evident dat evaluatie nagaat of en in hoeverre die doelen bereikt werden.²¹

Bij een betrouwbare evaluatie zullen de vaardigheden dan ook duidelijk zwaarder doorwegen. Ze situeren zich vooral in de tweede en de derde fase (die van de transfer en het creatieve). De processen die leiden tot het realiseren van die doelstellingen, verlopen zoveel mogelijk via authentieke taaltaken en zijn moeilijk op te splitsen in 'kennis' en 'vaardigheden'. Kwantificeren van die componenten is dan ook heel gevaarlijk en kan leiden tot misverstanden.

9.1.2 Evaluatie als deel van het leerproces

Evaluatie is geïntegreerd in het leerproces en neemt zo een sleutelpositie in. Het evalueren is immers nooit doel op zich, maar staat in de eerste plaats in functie van het terugkoppelingsproces, ze biedt feedback zowel voor de leerling, (eventueel ook voor zijn directe omgeving) als voor de leraar.

In een goede evaluatiecultuur

- is er oog voor het reflecterend vermogen van de leerling. In die zin worden nieuwe vormen van evaluatie, zoals peer-, co- en zelfevaluatie²² in de evaluatiepraktijk geïntegreerd. Daarbij gebruikt de leraar een grote variatie voor de leerling herkenbare opdrachten: combineren, benoemen, invullen, aanvullen, beschrijven, uitleggen ...
- is er bovendien extra aandacht voor het proces. In die zin is een bepaling van het begin- en eindniveau van de individuele leerling belangrijk. Instaptoetsen, peilingen en toetsen, en programma's als Dialang²³ kunnen daarbij interessante ondersteuning bieden.
- gaat aan evalueren altijd oefenen vooraf; daarbij is evaluatietijd ook oefentijd.
- is de feedback éénduidig, opbouwend en in de mate van het mogelijke positief bevestigend²⁴.

9.1.3 Oordeel van de school

Evaluatie is in principe een continu proces dat veel verschillende vormen kan aannemen. Die vormen behoren tot de autonomie en de verplichtingen van de school. De school kan vrij oordelen welke evaluatievormen zij hanteert op voorwaarde dat zij opgesteld zijn met het oog op het toetsen van de doelstellingen van het leerplan (communicatieve vaardigheden), de verhouding tussen de doelstellingen respecteert, daarover uitspraken doet en transparant communiceert.

²¹ Het ERK met zijn concrete vertaling in de descriptoren is hierbij een dankbaar instrument. De taalbeheersing kan daar zowel globaal als per deelvaardigheid aan de verschillende niveaus worden afgetoetst.

²² Hieronder vallen niet alleen de traditionele checklisten, maar ook het portfolio als instrument.

²³ Softwareprogramma, internationaal ontwikkeld in opdracht van de Europese Commissie en de Raad van Europa. Bestaat in 14 talen. Hier kunnen leerlingen hun eigen taalniveau toetsen en feedback ontvangen. <http://www.dialang.org/dutch/index.htm>

²⁴ Feedback die opbouwend is en de mate van het mogelijke positief bevestigend; feedback waarbij de leerlingen concrete werkpunten krijgen die hen in staat stellen lacunes weg te werken. Kwaliteitsvolle feedback geeft de leerlingen voldoende informatie om hun leerproces bij te sturen.

9.2 Samenspel van kennis en vaardigheden

Bij een goede evaluatiepraktijk in de moderne talen is er altijd een directe correlatie tussen declaratieve kennis (het weten dat) en de vaardigheden, waar procedurele kennis (het weten hoe) en communicatieve strategieën (het weten wanneer, waar, waarom) samenkomen.

Die directe correlatie kan zich tweërlei uitdrukken:

- in de aanwezigheid van verschillende criteria bij het beoordelen van de vaardigheidsoopdrachten, waarbij de leraar naast die vaardigheidscriteria ook lexicale rijkdom en grammaticale correctheid in rekening brengt.
- in het aanbieden van beknopte vaardigheidstaken bij de evaluatie van die declaratieve kennis die in de opdrachten onder vorig punt niet geïntegreerd kon worden.

Bij een goede evaluatie is elke vaardigheidstoets in die zin deels ook een kennistoets. We vertrekken vanuit de dubbele vraag: 'Wat moet een leerling *kunnen?*' en 'Wat moet hij daarvoor *kennen?*' We hebben bij de opdrachten ook oog voor het belang van de woordenschat, de grammatica en de interculturele competentie, altijd in functie van een correct interpreteren of overbrengen van de boodschap, zowel receptief als productief.²⁵

Dat geldt zeker voor productieve opdrachten. Bij receptieve opdrachten speelt kennis van woordenschat en spraak-kunst weliswaar mee voor een correct tekstbegrip, onder meer als het gaat om gedetailleerd lezen en gedetailleerd luisteren. Toch hebben we hier vooral oog voor de gepaste strategieën en vermijden we louter te peilen naar kennis²⁶

9.3 Belangrijk aandachtspunt

Evaluatie is pas valide als ze echt toetst wat ze beweert te toetsen en enkel correct gerichte feedback werkt efficiënt. Het is daarom belangrijk 'zuiver' te toetsen, zodat correcte feedback naar de leerlingen teruggekoppeld kan worden. Declaratieve kennis mag niet gelijkgesteld of verward worden met procedurele kennis.

De productieve vaardigheden mogen geen hypotheek leggen op de receptieve vaardigheden. Zo mag een leerling niet zakken voor een lees- of luistervaardigheidstest omdat hij zijn tekstbegrip niet in de doeltaal kan verwoorden. De einddoelstelling is hier hoe dan ook het tekstbegrip.

Anders ligt het bij de productieve vaardigheden. Waar in een monoloog de vaardigheid nog beperkt blijft tot spreekvaardigheid, veronderstelt gespreksvaardigheid altijd ook een goede luistervaardigheid. Eenzelfde verschijnsel hebben we bij de schrijfvaardigheid. Het interactieve schrijven is altijd een antwoord op een lees- of luistervaardigheidsactiviteit, terwijl dat bij het 'monologische' schrijven niet het geval is.

Het is dan ook evident dat bij de interactieve productieve vaardigheden de receptieve vaardigheid als criterium mee in de beoordeling wordt opgenomen.²⁷

Bijlagen (pdf)

- M-VVKSO-2007-062-B01: Een parabel: de communicatieve kruiwagen
- M-VVKSO-2007-062-B02: Niveaus van het Europees Referentiekader
- M-VVKSO-2007-062-B03: Schema voor zelfbeoordeling

²⁵ Zie bijvoorbeeld de relatie Grammatica en leesvaardigheid (hoofdstuk 3)

²⁶ Zie bijvoorbeeld de relatie Grammatica en leesvaardigheid (hoofdstuk 3)

²⁷ Heeft de leerling geantwoord op al de vragen die in de tekst gesteld werden? Heeft hij die vragen correct begrepen en zijn de antwoorden in overeenstemming met wat gevraagd werd?