

Leerstrategieën bij volwassen leerders van Spaans

Dit is het tweede artikel over de rol van persoonsfactoren bij het leren van moderne vreemde talen door volwassenen. Het eerste artikel van Marly Nas en Kees van Esch in *Levende Talen* 526 (januari 1998) ging over attitude en de motieven die volwassenen hebben om een vreemde taal als Spaans te leren. In dit artikel brengen we verslag uit van een onderzoek naar de leerstrategieën die zij hanteren. Een belangrijke onderzoeksvraag was aan welke leerstrategieën zij de voorkeur geven. Andere vragen waren of zij meer leerstrategieën hanteren bij een bepaalde vaardigheid of een bepaald kennisgebied (woordverwerking en grammatica) en welke strategieën specifiek zijn voor welke vaardigheid of kennisgebied? Een laatste vraag, tenslotte, was of het gebruik van strategieën afhankelijk is van persoonsfactoren als leeftijd, vooropleiding en geslacht. Deze vragen hebben ertoe geleid een verkennend onderzoek uit te voeren waarvan hieronder de belangrijkste resultaten worden besproken.¹ Een statistische analyse viel buiten het kader van dit onderzoek.

Een gangbare definitie van leerstrategie is:

een handeling die de taalleerder onderneemt om taalkennis te verwerven, op te slaan, op te vragen en te gebruiken om zo zijn leerproces te reguleren.

Onderzoek naar leerstrategieën heeft in de jaren zeventig en tachtig een grote impuls gekregen door het onderzoek van Naiman et al. (1978). Daaruit bleek dat de 'goede taalleerder' in staat is om bewust de juiste strategie op effectieve en efficiënte wijze toe te passen. De onderzoeken van Wenden & Rubin (1987), Chamot et al. (1985) en Chamot (1987), O'Malley & Chamot (1990) en Oxford & Crookall (1989) en Oxford (1990) bouwden voort op het onderzoek van Naiman et al (1979). Daarbij werd uitgegaan van een indeling in drie soorten strategieën: cognitieve, metacognitieve en sociaal-affectieve leerstrategieën. Cognitieve leerstrategieën gebruikt de taalleerder om taal te analyseren, taalkennis te verwerven en te gebruiken. Metacognitieve leerstrategieën hebben

betrekking op de kennis die de taalleerder heeft van cognitieve processen en die hij gebruikt om zijn leerproces te reguleren. Sociaal-affectieve leerstrategieën, tenslotte, zijn de verschillende strategieën die de taalleerder in samenspraak en samenwerking met anderen toepast bij het leren van een vreemde taal of die hij gebruikt om controle uit te oefenen over zijn gevoelens die hij heeft over de leertaak.

Uit bovenstaande en andere studies is gebleken dat verschillende persoonsfactoren te maken hebben met leerstrategieën. Zo toonde Brown (1987) de rol aan die leeftijd speelt: jongeren passen de leerstrategieën taakspecifiek toe, terwijl volwassenen de voorkeur geven aan een meer algemene, flexibele toepassing. Politzer & McGroarty (1985) en Oxford & Nyikos (1989) wezen op het belang van motivatie: hoe gemotiveerder de taalleerder, des te hoger het aantal gebruikte leerstrategieën. Uit hun onderzoek bleek ook dat de soort motivatie – extrinsiek, intrinsiek, instrumenteel – bepaalt welke strategie in welke taalsituatie gebruikt wordt. Ehrmann & Oxford (1990) en O'Malley & Chamot et al. (1985) lieten zien dat vooropleiding en opleidingsniveau ook van invloed zijn: beginners gebruiken minder leerstrategieën dan gevorderden en onervaren vreemde taalleerders gebruiken minder en minder vaak strategieën dan ervaren leerders.

Het onderzoek van Oxford & Nyikos (1989) wees uit dat ook geslacht een rol speelt: vrouwen gebruiken meer sociaal-affectieve leerstrategieën dan mannen, omdat zij meer op sociale interactie gericht zijn. Ehrmann & Oxford (1990), tenslotte, ontdekten dat vrouwen in het algemeen meer strategieën gebruikten dan mannen.

Doel en opzet van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek was na te gaan welke strategieën volwassen leerders van Spaans gebruiken en hoe vaak zij deze hanteren en van welke factoren dit gebruik afhankelijk is.

Om een antwoord te vinden op bovengenoemde vragen werd aan de cursisten een uitgebreide lijst voorgelegd met beweringen over hoe vaak zij bepaalde strategieën gebruikten bij woordverwerking, grammatica, leesvaardigheid, luistervaardigheid, spreekvaardigheid en schrijfvaardigheid.

Deze beweringen waren gebaseerd op een lijst met 29 verschillende leerstrategieën, 9 metacognitieve, 14 cognitieve en zes sociaal affectieve, die we hebben samengesteld op basis door beschikbare lijsten van Wenden & Rubin (1987), Oxford (1990) en vooral O'Malley & Chamot (1990) aan te passen aan de situatie van volwassen leerders van Spaans. De lijst met

de verschillende strategieën en een omschrijving is te vinden in bijlage 1. Een voorbeeld met een beperkt aantal beweringen over het gebruik van leerstrategieën bij het leren van grammatica vindt u in bijlage 2. In totaal ging het om 380 beweringen over het gebruik van strategieën bij het leren van woorden en grammatica en de vier vaardigheden. Daarbij werd steeds uitgegaan van een bepaalde situatie waarin de leerders gebruik konden maken van de drie soorten leerstrategieën en voor een indeling van situaties *vóór*, *tijdens* en *na* de uitvoering van een leertaak. De cursisten moesten aangeven op een vijfpuntsschaal met daarop de waarden 1=nooit, 2=bijna nooit, 3=soms, 4=bijna altijd en 5=altijd, hoe vaak zij een bepaalde strategie gebruikten. De respondenten van het onderzoek waren achtenveertig volwassen cursisten Spaans van een instituut voor volwasseneneducatie in Nijmegen², waarvan 35 vrouwen en 13 mannen. De groep is op basis van de persoonsfactoren verdeeld in meerdere subgroepen. Van alle respondenten waren er 13 beginners, 14 half-gevorderden en 21 gevorderden. De drie leeftijds-

categorieën waren als volgt verdeeld: 20 cursisten waren jonger dan veertig jaar, 20 cursisten waren tussen de veertig en vijfenvijftig jaar en 8 cursisten waren ouder dan vijfenvijftig jaar. De vooropleiding van de respondenten was mavo (M, 3 respondenten), havo/vwo (HV, 17 respondenten) en hbo/Universiteit (HU, 28 respondenten).

Resultaten

Scores en percentages hebben we berekend met behulp van het programma SPSS. Om een duidelijker beeld te geven van de verschillen in aantallen en soorten leerstrategieën, hebben we de antwoorden 1 (nooit) en 2 (bijna nooit) en de antwoorden 4 (bijna altijd) en 5 (altijd) samengevoegd en geven we de frequenties in percentages weer. Kortheidshalve volstaan we hieronder met de belangrijkste resultaten. Uitgebreide overzichten van de frequentie zijn bij de auteurs op aanvraag in te zien. We geven eerst van elke soort leerstrategieën aan welke de meest frequent gebruikte strategieën zijn en gaan, indien dat van toepassing is, in op verschil-

Bijlage 1: lijst met leerstrategieën

Metacognitieve leerstrategieën

1. Oriënteren: het leermateriaal onder ogen zien en het leerproces richten op een bepaald leerdoel richten.
2. Geleide aandacht: van te voren besluiten aandacht te besteden aan de leertaak in het algemeen en geen aandacht besteden aan dingen die afleiden.
3. Selectieve aandacht: van te voren besluiten aandacht te besteden aan specifieke aspecten van de taal-input of aan details die te maken hebben met de leersituatie en die leiden tot het onthouden van de taal-input.
4. Voorbereiden: het voorbereiden en herhalen van taalelementen die nodig zijn om een leertaak uit te voeren.
5. Organiseren: beschikken over de juiste kennis om een doel te bereiken, de condities vaststellen die het leerproces kunnen ondersteunen en dat leerproces organiseren volgens deze condities.
6. Vaststellen leerdoelen: de leerdoelen vaststellen die je wilt bereiken door de leertaak en inventariseren wat je al weet en wat je nog te weten wilt komen.
7. Identificeren: vaststellen wat de bedoeling van de leertaak of het leerprobleem is.
8. (Zelf)sturen: zelf je taalkennis- en uitingen (uitspraak, woordenschat, grammatica) (bij)sturen al naargelang de situatie waarin je verkeert en de mensen met wie je communiceert.
9. (Zelf)evalueren: zelf nagaan wat de resultaten van je leerproces zijn met behulp van criteria die je hebt vastgesteld zoals bijv. van volledigheid en nauwkeurigheid.

Cognitieve leerstrategieën

1. Memoriseren: van buiten leren van woorden of andere taalelementen met behulp van bijv. associaties.
2. Herhalen: hardop en voor jezelf herhalen van taalelementen.
3. Hulpmiddelen gebruiken: gebruik maken van hulpmiddelen (woordenboek e.d.) om de betekenis van een woord of begrip te achterhalen.
4. Aantekeningen maken: aantekeningen maken van de uitleg door

de leraar, van de hoofdgedachte van een tekst of van belangrijke kenmerken van een taak.

5. Classificeren: groeperen of (her)ordenen van de leerstof volgens bepaalde kenmerken.
6. Deductie: bewust algemene regels toepassen om taal te begrijpen of te produceren of om leerproblemen op te lossen.
7. Transfer: wat je al weet gebruiken bij een nieuwe leertaak.
8. Vertalen: gebruik maken van je moedertaal om de vreemde taal te begrijpen en te produceren.
9. Visualiseren: een concept visualiseren in je geest om het leren te vergemakkelijken.
10. Contextualiseren: een woord, zin of fragment in een context zetten al naargelang de betekenis.
11. Afleiden: gebruik maken van de context (informatie uit de rest van de tekst om de betekenis van een woord te achterhalen.
12. Combineren: een zin of fragment construeren door bekende/eerder geleerde taalelementen op een nieuwe manier te combineren.
13. Bewerken: nieuwe informatie relateren aan voorkennis.
14. Compenseren: tekorten in taalkennis en -vaardigheden compenseren met behulp van z.g. compensatiestrategieën door bijv. omschrijvingen te geven.

Sociaal-affectieve strategieën

1. Vragen om uitleg/herhaling: uitleg en herhaling vragen aan de docent of aan een medecursist.
2. Correctie: aan de docent of een medecursist vragen om bijv. uitspraak, grammatica of woordenschat door de docent of een medecursist te corrigeren.
3. Samenwerking: samenwerken met medecursisten of anderen om een leertaak uit te voeren of feedback te krijgen.
4. Risico's nemen: goed beredeneerde risico's nemen en fouten durven maken.
5. Faalangst verminderen: met behulp van bepaalde technieken stress en faalangst verminderen zodat je zelfvertrouwen om de leertaak uit te voeren, toeneemt.
6. Motivatie: je motivatie verhogen door jezelf te belonen als je een leertaak met succes hebt uitgevoerd.

len die te maken hebben met de verschillende persoonsfactoren. Daarna bespreken we welke strategie het meest en welke het minst wordt gebruikt en gaan we in op de verschillen in frequenties tussen de verschillende vaardigheden en kennisgebieden (woordverwerving en grammatica). Tenslotte gaan we na of er over de hele linie duidelijke verschillen zijn in het gebruik van de drie leerstrategieën die te maken hebben met factoren als het niveau waarop men Spaans leert, de leeftijd, de vooropleiding en het geslacht. *Metacognitieve leerstrategieën* worden frequent gebruikt door 42,2% van de respondenten, terwijl 34,2% aangeeft deze soort strategieën nooit of bijna nooit te gebruiken. Er zijn geen in het oog lopende verschillen tussen de verschillende persoonsfactoren, niveau, leeftijd, vooropleiding en geslacht. Wel lijken de percentages aan te geven dat beginnende én oudere leer-

ders van Spaans meer metacognitieve leerstrategieën gebruiken en deze ook vaker hanteren dan de gevorderde leerders en de jongere leerders. Blijkbaar hechten de eerstgenoemde groepen leerders grote waarde aan het organiseren, plannen en evalueren van hun leerproces. Vooropleiding en geslacht lijken nauwelijks verschillen op te leveren. De metacognitieve strategieën die het meest worden gebruikt, zijn selectieve aandacht en (zelf)sturing: respectievelijk 47,0% en 50,4% van alle respondenten geeft aan deze strategie altijd of bijna altijd te hanteren. De leerstrategie die daarentegen het minst wordt gebruikt, is het vooraf vaststellen van leerdoelen: 51,4% van alle respondenten geeft aan deze strategie zelden of nooit te gebruiken en 21,9% soms.

Uitgesplitst naar vaardigheden en kennisgebieden, blijkt dat metacognitieve leerstrategieën het meest gebruikt worden bij spreekvaardigheid en het minst bij leesvaardigheid. De percentages van de andere twee vaardigheden en van woordenschat en grammatica lagen daar tussen in. Leerstrategieën die door een meerderheid van de leerders altijd of bijna altijd gebruikt worden bij de verschillende kennisgebieden en vaardigheden zijn de volgende. Bij grammatica is dat selectieve aandacht (57,5%) en bij woordenschat zijn dat (zelf)sturing (82,3%) en het vaststellen van probleem (62,8%). Bij leesvaardigheid is dat zelfsturing (56,2%) en bij luistervaardigheid selectieve aandacht (50,4%). Bij schrijfvaardigheid zijn dat voorbereiden (67,8%), selectieve aandacht (55,3%), organisatie (51%) en zelfsturing (50,9%) en bij spreekvaardigheid, ten slotte, zelfsturing (57,7%), selectieve aandacht (53,8%), voorbereiding (52,3%) en organisatie (51%). *Cognitieve leerstrategieën* die door een meerderheid van de leerders altijd of bijna altijd worden gebruikt zijn deductie en het gebruik maken van hulpmiddelen. Aangezien er nauwelijks opvallende verschillen zijn tussen respondenten die verschillen in niveau, leeftijd, vooropleiding en geslacht, kunnen we concluderen dat het gebruik van dit soort strategieën niet of nauwelijks beïnvloed lijkt te worden door de persoonsfactoren van de leerder van het Spaans. Als we uitsplitsen naar kennisgebieden en vaardigheden, blijkt dat er enkele opvallende resultaten zijn. Zo blijkt dat bij grammatica een meerderheid een voorkeur heeft voor deductie (60,9%) en aantekeningen maken (51,1%), dat er bij woordenschat geen specifieke strategieën zijn die door een meerderheid van de leerders altijd of bijna altijd worden gebruikt en dat bij

Bijlage 2: voorbeeld van vragenlijst leerstrategieën

Grammatica

U moet een grammaticale oefening maken over het gebruik van de werkwoorden 'ser-estar-hay'. U maakt de oefening eerst thuis, waarna deze in de les klassikaal zal worden nagekeken. U heeft zelf een sleutel met antwoorden.

1. U moet de oefening thuis voorbereiden. Wat doet u vóór u de oefening uitvoert?	1	2	3	4	5
Ik ga na wat het doel van de oefening is	0	0	0	0	0
Ik ga na of ik aandacht moet besteden aan bepaalde aspecten van de regel	0	0	0	0	0
Ik leg verbanden tussen de regel en grammaticale kennis van andere talen	0	0	0	0	0
2a. U maakt de oefening eerst thuis. Wat doet u tijdens het maken van de oefening?	1	2	3	4	5
Ik herhaal steeds voor mezelf de benodigde grammaticaregel	0	0	0	0	0
Ik maak gebruik van het grammaticaboek	0	0	0	0	0
Ik haal de antwoorden uit de sleutel	0	0	0	0	0
2b. Hoe corrigeert u thuis de gegeven antwoorden?	1	2	3	4	5
Na elke zin, controleer ik nog een keer het gegeven antwoord	0	0	0	0	0
Na elke zin schrijf ik de uitleg op	0	0	0	0	0
Ik corrigeer de antwoorden pas als ik de gehele oefening gemaakt heb	0	0	0	0	0
2c. Als het antwoord (volgens de sleutel) juist is...,	1	2	3	4	5
kijk ik de zin niet meer na	0	0	0	0	0
herhaal ik voor mezelf waarom het antwoord goed is	0	0	0	0	0
is dat voor mij een extra stimulans	0	0	0	0	0
2d. Als het antwoord (volgens de sleutel) onjuist is...,	1	2	3	4	5
geef ik dit alleen maar aan, maar doe er verder niks mee	0	0	0	0	0
schrijf ik op waarom het antwoord fout is	0	0	0	0	0
vraag ik de docent later om uitleg	0	0	0	0	0
3a. De oefening wordt klassikaal nagekeken. U moet ook een zin voor uw rekening nemen.	1	2	3	4	5
Ik controleer eerst of mijn buurman/-vrouw hetzelfde antwoord heeft	0	0	0	0	0
Ik heb het grammaticaboek open op tafel liggen	0	0	0	0	0
Ik vraag de hulp van de docent	0	0	0	0	0
3b. Hoe controleert u in de klas de gegeven antwoorden?	1	2	3	4	5
Ik kruis de foutieve antwoorden slechts aan	0	0	0	0	0
Bij de onjuiste antwoorden ga ik na waarom het antwoord fout is	0	0	0	0	0
Ik maak aantekeningen van mijn eigen problemen met grammatica	0	0	0	0	0
4. Wat doet u na de oefening gemaakt te hebben?	1	2	3	4	5
Ik doe er niets meer mee	0	0	0	0	0
Ik ga na of ik de grammaticaregel beheers	0	0	0	0	0
Ik ga na welke kennis ik nog mis om de oefening goed uit te voeren	0	0	0	0	0

de vaardigheden de volgende strategieën een belangrijke rol spelen: bij leesvaardigheid en luistervaardigheid deductie (68,7%, 68,1%) en transfer (52,5% en 58,2%), bij schrijfvaardigheid het gebruik maken van hulpmiddelen (76,2%) en combineren (60,9%) en bij spreekvaardigheid, tenslotte, herhalen (77,8%), transfer (68,2% en combineren (53,8%).

De respondenten scoren over het totale gebruik van de *sociaal-affectieve leerstrategieën* opvallend laag: slechts 25,6% van de respondenten geeft aan deze soort strategieën altijd of bijna altijd te gebruiken. De sociaal-affectieve strategie die de voorkeur krijgt, is die van jezelf motiveren: 69,1% geeft aan dat zij deze strategie altijd of bijna altijd gebruikt. Daarentegen scoort samenwerken laag: 54,9% werkt nooit of bijna nooit samen. Uitgesplitst naar persoonsfactoren blijkt dat cursisten ouder dan 55 jaar een grotere voorkeur hebben voor dit soort strategieën, maar dat er verder nauwelijks opvallende verschillen zijn qua niveau, vooropleiding en geslacht. Sociaal-affectieve strategieën waarvan een meerderheid van de respondent aangeeft altijd of bijna altijd gebruik te maken zijn motivatie (82,6%) bij schrijfvaardigheid en risico nemen (54,3%) bij grammatica.

Kanttekeningen en conclusies

Bij bovengenoemde resultaten moeten enkele kanttekeningen worden geplaatst. Allereerst de kanttekening dat het ging om een verkennend onderzoek, zodat de resultaten alleen een indicatie kunnen geven van de soort en aantal leerstrategieën die volwassen vreemdetallearders *zeggen* te gebruiken, wat nog iets anders is dan de vaststelling of ze die leerstrategieën ook daadwerkelijk hanteren. Bovendien was de respons niet zo hoog als in het onderzoek naar attitude en motieven bij dezelfde groep (zie *Levende Talen* 526, p. 51-55): 48 van de 77 leerders vulden alle lijsten met beweringen in. Ook de indeling in groepen leverde soms onvergelykbare groepen op: zo bestond de groep met vooropleiding mavo slechts uit drie personen en waren slechts 13 van het totaal aantal leerders van het mannelijk geslacht. Desondanks levert het onderzoek een aantal interessante conclusies op en biedt het aanwijzingen voor het onderwijs en voor verder onderzoek.

Een eerste conclusie die het onderzoek oplevert, is dat volwassen vreemdetallearders kunnen aangeven van soort leerstrategieën zij gebruik maken en hoe vaak zij die gebruiken. Dit geldt voor alle drie soorten leerstrategieën. De respondenten uit ons onderzoek bleken weinig problemen te hebben met aan te geven van welke strategieën zij gebruik maakten bij een bepaalde taak of bij een bepaalde vaardigheid. Een tweede conclusie is dat van de drie soorten leerstrategieën het minst de sociaal-affectieve leerstrategieën worden gebruikt. Dit lijkt bij jongeren anders te zijn, zoals Chamot & O'Malley (1985) hebben aangegeven. Een voorbeeld is de sociaal-effectieve strategie samenwerken: in tegenstelling tot jongeren geven volwassen vreemdetallearders aan heel weinig (6,8%) deze strategie toe te passen. Een van de redenen hiervoor kan zijn dat volwassenen gezien hun verschillende achtergronden en leefsituaties weinig

in staat zijn samen te werken. Een andere reden kan zijn dat de docent te weinig aandacht besteedt aan werkvormen waarin de cursisten moeten samenwerken.

Een derde belangrijke conclusie is dat verschillen in gebruik van leerstrategieën niet duidelijk overeenkomen met verschillen in persoonsfactoren. Een uitzondering vormt de factor leeftijd: leerders ouder dan 55 jaar zeggen over het algemeen vaker de verschillende soorten leerstrategieën toe te passen dan jongere leerders. In het gebruik van specifieke strategieën zijn er ook enkele opvallende verschillen aan te wijzen tussen oudere en jongere leerders: zo bleek dat oudere leerders vaker dan jongere leerders gericht waren op de sociaal-affectieve strategie correctie en op de cognitieve strategieën deductie en combineren. Maar de overige factoren niveau, vooropleiding en geslacht leverden geen duidelijke verschillen op. Een vierde conclusie betreft het gebruik van specifieke vaardigheden. Uitgesplitst naar vaardigheden en kennisgebieden zijn er soms duidelijke voorkeuren voor het gebruik van bepaalde strategieën aan te wijzen. Zo worden metacognitieve leerstrategieën het meest frequent gebruikt bij spreekvaardigheid en het minst frequent bij leesvaardigheid, is er een voorkeur voor de cognitieve strategieën deductie en aantekeningen maken bij grammatica, voor deductie en transfer bij de leesvaardigheid en luistervaardigheid, voor herhalen, transfer en combineren bij spreekvaardigheid en voor het gebruik maken van hulpmiddelen en combineren bij schrijfvaardigheid. De resultaten van dit onderzoek leveren aanwijzingen op voor hoe we het onderwijs kunnen verbeteren. Met het oog op de nieuwe ontwikkelingen in het moderne vreemdetalenonderwijs in de richting van zelfstandig leren, zou er veel meer aandacht moeten komen voor onderwijs in leerstrategieën. We constateerden weliswaar dat volwassen vreemdetallearders zich over het algemeen wel bewust zijn van de strategieën die zij bij een bepaald vaardigheid of leertaak gebruiken, maar dat betekent niet dat zij die strategieën ook altijd efficiënt inzetten of dat zij de juiste strategieën gebruiken. Daarom is het van belang ervoor te zorgen dat volwassen taalleerders niet alleen weten wat een bepaalde strategie inhoudt, maar ook waarom, hoe en in welke taalsituaties zij deze moeten toepassen en, ten slotte, hoe zij het gebruik van leerstrategieën kunnen verbeteren. Daarom is het ook van belang dat docenten meer aandacht besteden aan een *functioneel gebruik van leerstrategieën* bij vaardigheden en bij specifieke taken op het gebied van grammatica en woordverwerving. Dit kan bijvoorbeeld op de manier die Stevick (1984) bepleit: samen met de leerders nagaan welke de meest efficiënte strategieën zijn voor een bepaalde leertaak of vaardigheid, kijken welke strategieën je al kunt hanteren en welke je nog meer kunt leren hanteren, de taak uitvoeren en vervolgens nagaan wat je voor een volgende keer nog kunt verbeteren. Een en ander impliceert ook dat in het lesmateriaal voor (volwassen) vreemdetallearders meer aandacht moet worden besteed aan bewust gebruik van leerstrategieën als onderdeel van het *leren leren*. Dit zou

kunnen op de manier zoals dat gebeurt in de taalverwerving van Spaans binnen het SGO-project Spaans (Van Esch & Escofet, 1997), waarin in het onderwijs van vaardigheden, grammatica en woordverwerving steeds veel aandacht is voor hoe bepaalde leertaken aan te pakken en hoe die aanpak te verbeteren.

Verder onderzoek

Maar dit onderzoek levert ook aanwijzingen op in welke richting we verder onderzoek zouden moeten doen. Om na te gaan welke leerstrategieën volwassen vreemdetallearders *daadwerkelijk* gebruiken en waarom ze die gebruiken, zou er in verder onderzoek niet alleen gebruik moeten worden gemaakt van lijsten met beweringen, maar ook van andere onderzoeksinstrumenten. Te denken valt aan hardop-denktaken en interviews met leerders en docenten. Maar ook

zou er onderzoek moeten worden gedaan naar het aanleren van leerstrategieën. Belangrijke onderzoeksvragen daarbij zijn welke leerstrategieën in ieder geval aangeleerd moeten worden, hoe deze strategieën te koppelen aan concrete leertaken, in welke volgorde deze strategieën zouden moeten worden aangeleerd en hoeveel tijd er aan zou moeten worden besteed om effect te hebben (vergelijk voor dit laatste aspect Oostdam & Bimmel, 1996). Een derde en laatste suggestie voor verder onderzoek is die welke leerstrategieën worden aangeboden en ingeoeffend in de huidige leergangen voor moderne vreemde talen en in de leergangen die nu op de markt komen. Vergelijk hiervoor het onderzoek naar leerstrategieën in leergangen Engels zoals dat is uitgevoerd door Notowitz (1996).

Noten

1. Dit artikel is gebaseerd op de afstudeerscriptie van Juan Manuel Espinola Vázquez '¿Se usan o no se usan? Esa es la cuestión. Una investigación explorativa sobre el uso de las estrategias de aprendizaje usadas por aprendientes neerlandeses adultos en el aprendizaje del español como lengua extranjera', Vakgroep Spaans & Italiaans, Universiteit van Nijmegen. De scriptie werd begeleid door Kees van Esch.
2. Met dank aan mevrouw Willemien Timmermans-Klaassen, docente Spaans aan de Instelling voor Volwassenenonderwijs Rijk van Nijmegen en haar cursisten voor hun medewerking aan het onderzoek.

Literatuur

- Brown, H. D., *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey: Prentice Hall, 1987.
- Chamot, A. U., *The Learning Strategies of ESL Students*, in: A. Wenden & J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, London: Prentice Hall, 1987.
- Ehrmann, M. & R. Oxford, *Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting*, *The Modern Language Journal* 74,3: 311-325, 1990.
- Gardner, R.C., *Social Psychology and Second Language Learning: the role of attitudes and motivation*, London: Arnold, 1985.
- Naiman, N., e.a., *The Good Language Learner*. Toronto: The Toronto Institute for Studies in Education, 1978.
- Notowitz, Th., *Leerstrategieën in leergangen Engels. Een onderzoek naar leerstrategieëstraining in leergangen Engels voor het voortgezet onderwijs*, in: *Levende Talen* 506, p. 42-48, 1996.
- O'Malley, M. J., e.a., *Learning Strategies used by Beginning and Intermediate ESL Students*, in *Language Learning* 35,1: 21-45, 1985.
- O'Malley, M.J & A.U. Chamot, *Learning Stra-*

- gies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Oostdam, R. & P. Bimmel, *De kloof tussen theorie en praktijk. Experimenteel onderzoek naar training en transfer van leesstrategieën*, in: *Levende Talen* 511, 332-337, 1996.
- Oxford, R. L. & D. Crookall, *Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings and Instructional Issues*, in: *The Modern Language Journal* 73,4: 404-416, 1989.
- Oxford, R. L. & M. Nyikos, *Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students*, in: *The Modern Language Journal* 73: 404-419, 1989.
- Oxford, R. L., *Language Learning Strategies: What every teacher should know*, Rowley, MA: Newbury House, 1990.
- Politzer R.L. & M. Mc Groarty, *An exploratory Study of Learning Relationship to Gains in Linguistic and Communicative Competence*, in: *TESOL Quarterly* 19,3: 103-123, 1985.
- Stevick, E.W., *Curriculum Development at the Foreign Service Institute*, in: Th. V. Hoggis (ed), *Teaching for Proficiency, the organizing principle*, Lincolnwood, Illinois: The National Textbook Company, 1984.
- Van Esch, C. & A. Escofet., *Taalverwerving Spaans volgens de SGO-aanpak*, in: C. van Esch & M. Steenmeijer (eds), *Symposium Spaans in Onderwijs, Onderzoek en Bedrijfsleven* 8, 5-16. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Spaans & Italiaans, 1997.
- Wenden, A. & J. Rubin, *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall, 1987.

Juan Espinola Vázquez



Geboren te Enschede, 1971. Studeerde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen Spaanse Taal- en Letterkunde en Franse Taal- en Letterkunde en volgde daarna de postdoctorale lerarenopleiding voor Spaans bij het Universitair Instituut voor de Lerarenopleiding (UNILO). Is werkzaam als vertaler en docent. Adres: St. Annastraat 79, 6524 EH Nijmegen.

Kees van Esch



Is werkzaam aan de Universiteit van Nijmegen als hoofddocent Spaans bij de vakgroep Spaans en Italiaans en als lerarenopleider moderne vreemde talen bij het Universitair Instituut voor de Lerarenopleiding (UNILO). Promoveerde in 1987 op onderzoek naar begrijpend lezen in een vreemde taal, is (mede)auteur van verscheidene leergangen, zoals bijvoorbeeld *Eso sí*, en een grammatica voor Spaans als vreemde taal. Hij houdt zich nu bezig met onderzoek naar leerstrategieën en naar de rol van de docent en de leergang in het zelfstandig leren van moderne vreemde talen. Adres: Nieuwe Holleweg 87, 6573 DW Beek-Ubbergen.