

Leerstrategieën in leergangen Engels

Een onderzoek naar leerstrategietraining in leergangen Engels voor het voortgezet onderwijs

Onderzoek wijst erop aan dat het effectief toepassen van leerstrategieën het leerproces versnelt en vergemakkelijkt. Dat geldt ook voor het leren van vreemde talen. Leerstrategieën blijken niet door alle taalleerders vanzelf gebruikt te worden (goede taalleerders passen vaker leerstrategieën toe dan zwakke taalleerders), maar het gebruik ervan kan wel door alle taalleerders geleerd worden. Een taak voor het onderwijs dus om zich met het onderricht van leerstrategieën bezig te houden.

In het themanummer 'Transfer in het talenonderwijs' (Levende Talen 485, december 1993) beschrijven Ron Oostdam en Gert Rijlaarsdam in hun bijdrage getiteld 'Aandacht voor transfer in leergangen Nederlands en moderne vreemde talen' de resultaten van hun onderzoek naar de aanwezigheid van leerstrategietraining in een aantal leergangen Nederlands en moderne vreemde talen (Frans en Engels). De resultaten zijn nogal bedroevend: vooral in de leergangen voor de moderne talen in het voortgezet onderwijs wordt vrijwel niets aan leerstrategietraining gedaan. De auteurs vermelden echter dat hun onderzoek is gebaseerd op leergangen van vóór de invoering van de basisvorming. Aangezien in de basisvorming het aanleren van een aantal leerstrategieën tot de doelstellingen behoort (kerndoelen 16 tot en met 19), leek het mij zinvol om na te gaan hoe het sinds de invoering van de basisvorming met het aanbod van leerstrategietraining in leergangen is gesteld.

Wat zijn leerstrategieën?

In haar boek *Language learning strategies* omschrijft Rebecca Oxford leerstrategieën als 'bepaalde handelingen van de leerder om het leren te vergemakkelijken en te versnellen, om het leren meer zelf te sturen, om meer plezier in het leren te hebben en om het leren effectiever en beter overdraagbaar op nieuwe situaties te maken'. Het gaat dus om *bewuste* handelingen van de leerder. In datzelfde boek stelt Oxford een zeer nauwkeurig uitgewerkt classificatie-

model voor de indeling van de verschillende typen leerstrategieën voor. Aangezien ik Oxfords model – zowel wat betreft de indeling van leerstrategieën als wat betreft bruikbaarheid in de praktijk – zeer overtuigend vind, heb ik bij mijn onderzoek de indeling en de terminologie uit haar model gebruikt om de verschillende leerstrategieën te identificeren en te benoemen. In grote lijnen komt Oxfords model hierop neer dat zij een basisonderscheid maakt tussen strategieën waarbij de doeltaal direct betrokken is (directe strategieën) en strategieën die een ondersteunende functie hebben en waarbij de doeltaal niet direct betrokken is (indirecte strategieën). Oxford benadrukt dat indirecte strategieën (zoals 'aandacht schenken', 'zelfevaluatie', 'zichzelf bemoedigen' of 'met medeleerlingen samenwerken') het beste in combinatie met directe strategieën geoefend kunnen worden. De directe strategieën zijn in Oxfords model onderverdeeld in de categorieën geheugenstrategieën, cognitieve strategieën en compensatiestrategieën; de indirecte strategieën in de categorieën metacognitieve strategieën, sociale strategieën en affectieve strategieën. Overigens worden alle categorieën van het model nog twee keer verder uitgesplitst en ook wordt elke leerstrategie kort omschreven en later nog met voorbeelden toegelicht. Het leek me echter niet nodig het hele model hier in detail weer te geven.

De leerstrategieën die in de kerndoelen voor de basisvorming worden genoemd, zijn compensatiestrategieën, een paar metacognitieve strategieën en enkele sociale strategieën. Bij mijn onderzoek heb ik echter niet alleen naar het vóórkomen van deze strategieën gezocht, maar ook naar het vóórkomen van de andere strategieën uit Oxfords model. Rekening houdend met het vrij algemeen aanvaarde belang voor het onderwijs van het kunnen toepassen van leerstrategieën en in aanmerking nemend dat er in verschillende werkboeken inderdaad ook nog andere soorten leerstrategieën voorkwamen, leek die keuze mij terecht.

Kanttekeningen

Het onderzoek dat ik heb gedaan, vond plaats in het kader van mijn afstudeerscriptie over leerstrategieën (studie: Toegepaste Taalwetenschap). Aangezien een breed opgezet onderzoek zoals dat van Oostdam en Rijlaarsdam in het kader van een scriptie te omvangrijk zou worden, heb ik mijn onderzoek toegespitst op een aantal veelgebruikte Engelse leergangen voor het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs. In verband met mijn eerdere loopbaan als lerares Engels was dat het meest aangewezen deelgebied waarop ik mijn onderzoek zou richten.

Wat onderzoeksmethode betreft verschilt de mijne enigszins van de methode van Oostdam en Rijlaarsdam. Terwijl zij bij hun analyse van de oefeningen steeds een aselechte steekproef uit de oefeningen van elk hoofdstuk hebben genomen, heb ik zelf alle oefeningen in elk hoofdstuk bekeken en beoordeeld. De kleinere schaal van mijn onderzoek maakte een dergelijke aanpak heel goed mogelijk en ik meende dat deze werkwijze betrouwbaardere gegevens zou opleveren.

Voor de duidelijkheid geef ik nog even kort enkele van mijn uitgangspunten aan. Onderzoek heeft aangetoond dat een effectief gebruik van leerstrategieën van groot belang is bij het leren van een vreemde taal. Hoe eerder met het onderricht in leerstrategieën wordt begonnen, des te groter is de kans op

rendement en op transfer. Leerstrategietraining moet dan ook een duidelijke plaats hebben in het onderwijs, zoals dat ook in de kerndoelen 16 tot en met 19 expliciet geformuleerd is.

Onderzoeksvraag en -opzet

De vraag die ik wilde beantwoorden was: hoe is het in een aantal recent ontwikkelde of aan de basisvorming aangepaste leergangen voor het eerste jaar Engels in het vo gesteld met het percentage oefeningen dat gericht is op het aanleren van leerstrategieën? Ik wilde nagaan of het door Oostdam en Rijlaarsdam geschetste beeld misschien in positieve zin is veranderd, sinds er leergangen zijn die speciaal met het oog op de basisvorming zijn ontwikkeld of aangepast.

Van de volgende vijf leergangen heb ik de oefeningen in het werkboek geanalyseerd:

- *In focus 1* (mhv-versie en BCD-versie)
- *Notting Hill Gate 1* ((m)hv-versie en vbo/mavo-versie)
- *Stepping stones 1*
- *On the move 1* (mhv-versie en vbo/mavo-versie)
- *Unicom plus 1* (mhv) en *Unicom lite 1* (lbo/mavo)

Om bovengenoemde vraag te kunnen beantwoorden, moest ik eerst vaststellen aan welke criteria de oefeningen moesten voldoen om tot de door mij bedoelde categorie van leerstrategie-oefeningen te behoren.

Het Centraal Schriftelijk

Examenidoom Duits, Engels en Frans voor

- bovenbouw Mavo
- bovenbouw Havo
- bovenbouw Vwo

Idioom Duits, Engels en Frans voor

- middenklassen Havo/Vwo

Met HCS slagen is geen toeval!

Idioom Duits, Engels en Frans

Service voor de docent

Voor gebruikers van de idioomboeken is een gratis diskette beschikbaar met uitgebreid toetsmateriaal.

Uitgebreid computerondersteund materiaal in voorbereiding.

Voor **meer informatie** en/of het aanvragen van een beoordelingsexemplaar kunt u contact opnemen met onze afdeling Marketing & Voorlichting, telefoon 0355 482 424
fax 0355 418 221



Deze beoordelingscriteria hadden de vorm van een aantal vragen die ik steeds bij elke oefening stelde: (1) Om wat voor type oefening gaat het en welke leerstrategie zou erbij voor training in aanmerking komen? (2) Hoe luidt de instructie bij de oefening? (3) Is de oefening impliciet of expliciet gericht op het aanleren van een leerstrategie? Er zijn namelijk verschillende manieren om leerstrategietraining aan leerders aan te bieden. O'Malley en Chamot noemen in hun boek *Learning strategies in second language acquisition* de volgende instructiemogelijkheden:

- gescheiden instructie vs. geïntegreerde instructie;
- directe instructie vs. ingebedde instructie.

Bij *gescheiden instructie* staat het onderricht in leerstrategieën zelf centraal; met andere woorden, het enige doel ervan is het aanleren van leerstrategieën en niet tegelijkertijd het aanleren van een andere vaardigheid, zoals het leren van een vreemde taal. Dat laatste is wel het geval bij *geïntegreerde instructie*, waarbij het onderricht in leerstrategieën tegelijkertijd met het (klasse)onderricht in de betreffende taal wordt gegeven. Een voorbeeld van geïntegreerde instructie, afkomstig uit één van de door mij onderzochte werkboeken, is een oefening waarin de leerlingen wordt opgedragen om een serie Engelse woorden zodanig in paren te rangschikken, dat de woorden in elk paar een tegenstelling vormen. Met een dergelijke oefening wordt in de vreemde taal zelf de geheugenstrategie 'groeperen' geoefend. Er is sprake van *directe instructie*, als de leerders ook over de waarde en het doel van de strategietraining worden geïnformeerd. Indien bij bovengenoemde opdracht ook uitleg gegeven zou worden over het nut van een dergelijke oefening, oftewel, over het feit dat het groeperen van woorden kan helpen om de woorden te onthouden, zou de oefening een voorbeeld zijn van geïntegreerde, directe instructie. Als er geen expliciete uitleg wordt gegeven over de waarde en het doel van de strategie waar het om gaat, spreekt men van *ingebedde instructie*. Er is in dat geval wel sprake van speciaal materiaal en speciale activiteiten die erop gericht zijn strategiegebruik uit te lokken, maar de leerders wordt niet uitgelegd waarom het gebruik van bepaalde strategieën voor bepaalde taalhandelingen zo waardevol is. Bovengenoemde opdracht is dus een voorbeeld van geïntegreerde, ingebedde instructie. In alle door mij onderzochte leergangen was de leerstrategietraining geïntegreerd in het 'gewone' onderwijs in de Engelse taal en verder kwam ingebedde instructie het meest voor. Hoe zeer ik ook de mening ben toegedaan dat directe instructie het meest effectief is en de voorkeur verdient boven ingebedde instructie, ben ik uitgegaan van de realiteit zoals die in de Nederlandse leergangen voor het Engels bestaat. Mede in aanmerking genomen dat het om jonge, beginnende leerders gaat, voor wie een teveel aan uitleg bij de oefeningen wel eens zeer demotiverend zou kunnen werken, heb ik de 'eis' van directe instructie bij mijn onderzoek iets afgezwakt. Met andere woorden, als de instructie bij een oefening heel *expliciet* een *bepaalde* leerstrategie opriep die te identificeren en te benoemen was, heb ik de oefening als leerstrategie-oefening beschouwd, ook al werden de leerlingen niet altijd met zoveel woorden

ingelicht over de reden waarom die specifieke leerstrategie zo waardevol was. Kortom, ik heb de Engelse leergangen onderzocht op het *expliciete* aanbod van leerstrategieën en niet zo zeer op het voorkomen van directe instructie.

Verslag van het onderzoek per leergang

• In focus 1

Volgens de door mij vastgestelde normen zijn er in *In focus 1* (mhv), met uitzondering van één type oefening, nauwelijks oefeningen te vinden waarin expliciet met leerstrategieën geoefend wordt. De meeste oefeningen bestaan alleen uit doe-opdrachten, oftewel, zij vereisen een bepaalde handeling van de leerling, zonder dat die handeling in verband gebracht wordt met strategiegebruik of het aanleren van een strategie. De leerling wordt er dus niet op gewezen dat hij bij het uitvoeren van bepaalde oefeningen bepaalde strategieën gebruikt of zou kunnen gebruiken. Als bij leerders strategiegebruik wordt opgeroepen zonder dat zij daarvan bewust gemaakt worden, spreekt men in de literatuur van *blind training*. Het blijkt dat het oproepen van strategiegebruik zonder expliciete bewustmaking weliswaar tijdelijk een positief leereffect kan hebben, maar nooit tot zelfstandig strategiegebruik kan leiden en al helemaal niet tot het gebruik van dergelijke strategieën in andere situaties die daarvoor geëigend zouden zijn (transfer). In één geval is er in *In focus* wel sprake van een type oefening waarmee een leerstrategie, of zelfs een combinatie van twee leerstrategieën, wordt geoefend. Ten minste twee keer per unit komt in het werkboek een oefening voor van het type *Talk with a friend*. Zeker als deze oefeningen na verloop van tijd een wat minder geleid karakter hebben gekregen (hebben kunnen krijgen), kan men stellen dat deze oefeningen de sociale strategie 'met medeleerlingen samenwerken' en de cognitieve strategie 'naturalistische oefenen' trainen. Oefeningen van dit type zijn overigens bij mijn telling steeds één keer als leerstrategie-oefening meegerekend, ook al worden er vaak twee leerstrategieën geoefend.

Toch zijn deze oefeningen niet echt als leerstrategie-oefeningen bedoeld, maar alleen als communicatie-oefeningen. *In focus* is een communicatief gerichte leergang (zoals alle leergangen voor de moderne vreemde talen dat tegenwoordig zijn), maar is niet werkelijk gericht op het aanleren van leerstrategieën. Dat blijkt uit het feit dat er zo weinig verschillende soorten leerstrategieën in de oefeningen voorkomen. In de docentenhandleiding wordt ook met geen woord gerept over basisvorming of kerndoelen. Het percentage leerstrategie-oefeningen is dan ook laag (8,25%) en berust eigenlijk uitsluitend op één type oefening.

Voor *In focus 1* (BCD) ligt het percentage leerstrategie-oefeningen weliswaar op 14,36%, maar voor de BCD-versie geldt evenzeer dat de oefeningen die volgens mijn criteria tot de door mij gezochte categorie behoren, niet bedoeld zijn om leerlingen leerstrategieën aan te leren, maar om hun communicatieve vaardigheden te trainen. Ook in de versie voor vbo/mavo komt slechts een zeer beperkt aantal leerstrategieën aan bod en wel dezelfde twee als in de mhv-versie:

'met medeleerlingen samenwerken' en 'naturalistisch oefenen'. De reden dat het percentage in de BCD-versie hoger is dan in de mhv-versie is dat er over het algemeen vanuit gegaan wordt, dat vbo/mavo-leerlingen wat meer tijd nodig hebben om de leerstof te verwerken en dat daarom ook intensiever met de stof geoefend moet worden.

• **Notting Hill Gate 1**

Hoewel in de docentenhandleiding vermeld staat dat deze leergang is bestemd voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs, inclusief de basisvorming, komen er volgens mijn criteria in de oefenstof van het (m)hv-werkboek slechts twee soorten leerstrategieën voor. Dat zijn de cognitieve strategie 'hulpmiddelen gebruiken bij het ontvangen en versturen van boodschappen' en de sociale strategie 'met medeleerlingen samenwerken'. Verder zullen bepaalde oefeningen bij veel leerlingen wel het gebruik van specifieke leerstrategieën oproepen, maar is er geen sprake van een *expliciet* aanbod van de betreffende leerstrategieën. Het percentage leerstrategie-oefeningen in de (m)hv-versie van *Notting Hill Gate 1* is dan ook niet hoger dan 6,4%.

In de vbo/mavo-versie is het percentage 13,96% en heb ik wat meer verschillende typen leerstrategieën kunnen identificeren. Behalve de twee strategieën die ook in de (m)hv-oefeningen voorkomen, heb ik in de vbo/mavo-oefeningen nog twee andere cognitieve strategieën aangetroffen ('naturalistisch oefenen' en 'de belangrijkste informatie aangeven') en twee geheugenstrategieën ('groeperen' en 'fysieke respons of gewaarwording gebruiken'). Zoals eerder gezegd, is het percentage leerstrategie-oefeningen in de vbo/mavo-versie waarschijnlijk hoger dan het percentage in de (m)hv-versie, omdat men er vanuit gaat dat vbo/mavo-leerlingen over het algemeen een iets langzamer werktempo en verwerkingstempo hebben. Daarom krijgen zij meer oefeningen van hetzelfde type aangeboden dan havo/vwo-leerlingen. Het aantal leerstrategie-oefeningen stijgt dan natuurlijk evenredig.

• **Stepping stones 1**

Stepping stones is een leergang die bedoeld is voor alle schooltypen. De leergang is zo opgezet, dat in het tekstboek en werkboek met behulp van symbolen staat aangegeven welke moeilijkheidsgraad het taalmateriaal heeft. Daardoor is het mogelijk naar schooltype te differentiëren en kan zelfs naar individuele leercapaciteit gedifferentieerd worden; voor de snellere leerlingen zijn er extra leesteksten met bijbehorende opdrachten toegevoegd. Uit de docentenhandleiding blijkt dat *Stepping stones* speciaal is ontwikkeld met het oog op de basisvorming en is gericht op het concreet invullen van de kerndoelen. Het werkboek van deze leergang bevat inderdaad betrekkelijk veel leerstrategie-oefeningen en bovendien heb ik een vrij groot aantal verschillende soorten leerstrategieën kunnen identificeren. De strategie 'met medeleerlingen samenwerken', meestal in combinatie voorkomend met de strategie 'naturalistisch oefenen', scoort ook in de oefenstof van het werkboek van *Stepping stones* hoog. Daarnaast heb ik echter ook

de volgende leerstrategieën vrij regelmatig aangetroffen: 1) de geheugenstrategie 'fysieke respons of gewaarwording gebruiken'; 2) de cognitieve strategieën 'hulpmiddelen gebruiken bij het ontvangen en versturen van boodschappen', 'aantekeningen maken', 'bekende elementen opnieuw combineren' en 'de belangrijkste informatie aangeven'; 3) de compensatiestrategieën 'linguïstische aanwijzingen gebruiken' en 'andere dan linguïstische aanwijzingen gebruiken'; 4) de metacognitieve strategieën 'zelfcontrole' en 'zelfevaluatie'.

Ook het werkboek van deze leergang bevat een groot aantal oefeningen die alleen zijn ontworpen als communicatie-oefeningen of als oefeningen die de taalkundige en grammaticale basis moeten leggen om de communicatie te laten plaatsvinden. Het is niet uitgesloten dat sommige van die oefeningen het gebruik van bepaalde strategieën zullen oproepen, maar op dat moment is het de auteurs niet om het *expliciete* aanbod van leerstrategieën te doen. Met een percentage van 29,6% aan leerstrategie-oefeningen is het duidelijk dat in *Stepping stones* ruim aandacht wordt besteed aan het aanleren van leerstrategieën: de leerlingen oefenen regelmatig zowel met de leerstrategieën die in de kerndoelen 16 tot en met 19 worden genoemd als met nog een aantal andere leerstrategieën.

• **On the move 1**

Ook deze leergang is speciaal ontwikkeld voor de basisvorming. De auteurs hebben er duidelijk naar gestreefd een passende invulling te geven aan de kerndoelen, inclusief de kerndoelen die betrekking hebben op het aanleren van leerstrategieën. Ik heb in de oefeningen inderdaad een vrij groot aantal verschillende soorten leerstrategieën kunnen identificeren. Voor het mhv-werkboek zijn dat: de geheugenstrategie 'gestructureerd herhalen'; de cognitieve strategieën 'naturalistisch oefenen' en 'hulpmiddelen gebruiken'; de compensatiestrategie 'linguïstische aanwijzingen gebruiken'; de metacognitieve strategieën 'zelfcontrole' en 'zelfevaluatie'; en de sociale strategieën 'met medeleerlingen samenwerken' en 'het ontwikkelen van cultureel begrip'. Het percentage leerstrategie-oefeningen in het mhv-werkboek bedraagt volgens mijn beoordelingscriteria 27,77%.

De opzet van het mhv- en het vbo/mavo-werkboek is in grote lijnen dezelfde en de leerstrategieën die in de oefenstof aan bod komen, zijn in beide werkboeken vrijwel gelijk. Het percentage oefeningen dat in de vbo/mavo-versie expliciet gericht is op het aanleren van leerstrategieën, bedraagt 25,6%. Anders dan bij de andere leergangen is in dit geval het percentage in de vbo/mavo-versie iets lager dan in de mhv-versie, al is het verschil heel klein. Mogelijkerwijze is het lagere percentage het gevolg van de grotere gestructureerdheid van de oefeningen in de vbo/mavo-versie; deze grotere gestructureerdheid staat in verband met het lagere niveau van de oefeningen. Misschien bieden sterk gestructureerde oefeningen minder mogelijkheden om het oefenen met leerstrategieën in te verwerken.