

- d. Hypotheses vormen over het soort zin (bijv. vraagzin, mededelende zin).
- e. Hypotheses vormen over de tijd (o.t.t., v.t.t. enz.) waarin de zin staat.
- f. Hypotheses vormen over het geslacht van het volgende woord.
- g. Hypotheses vormen over de woordsoort van het volgende woord.
- h. Hypotheses vormen over de betekenis van de zinnen.
- i. Systematisch vergelijken van tys- en tyk-voorbeelden.
- j. Kennis van andere talen gebruiken (transfer).
- k. Zinnen ontleden.
- l. Hypotheses toetsen aan de voorbeeldzinnen.
- m. Eerdere hypothese bijstellen.
- n. ...

3. Beantwoord de volgende vragen.

- Welk doel moest u bereiken? -----
- Wat hebt u gedaan om het doel te bereiken? -----
- Wat was daarvan het resultaat? -----
- Hoe verklaart u dat? -----
- Zou u een volgende keer weer op deze manier te werk gaan? -----
- Zo ja: Waarom? -----
- Zo nee: -----
- Wat zou u anders doen? Hoe? -----
- Waarom? -----

Vanzelfsprekend bent u nu vooral nieuwsgierig naar de grammaticaregel die in deze pseudo-taal van kracht is. Een mogelijke regel is dat 'tys' en 'tyk' samentrekkingen zijn van een voorzetsel met een bepaald lidwoord, analoog aan het Duitse 'zum' en 'zur'. Daarbij wordt 'tys' voor vrouwelijke substantiva gebruikt en 'tyk' voor mannelijke en onzijdige. Welke substantiva zijn dan vrouwelijk in deze pseudotaal? Waaraan kun je dat zien? Wel, ze eindigen op -e of -a; of het zijn internationalismen zoals 'polis' (politie – in de meeste Indo-europese talen een vrouwelijk woord).

Veel belangrijker echter dan de vraag of u de juiste regel gevonden hebt, is dat u bij uzelf hebt herkend dat u – als ervaren taalleerder – op een strategische manier te werk gaat bij het leren van een vreemde taal. Bijvoorbeeld: 'Als het mijn doel is een grammaticaregel te ontdekken dan vergelijk ik voorbeeldzinnen systematisch met elkaar.' Of: '... dan gebruik ik mijn kennis van andere talen.'

Welke taalleerstrategieën zijn er bekend?

In dit artikel beperken wij ons tot de eigenlijke taalleerstrategieën. De taalgebruiksstrategieën – waartoe met name de inmiddels alom bekende compensatiestrategieën van kerndoel 16 voor de basisvorming behoren (zie bijvoorbeeld De Vries 1994) – blijven buiten beschouwing. In de literatuur zijn verschillende voorstellen te vinden om leerstrategieën naar bepaal-

de gezichtspunten in categorieën in te delen. De onderstaande indeling in directe en indirecte strategieën is gebaseerd op het overzicht van Oxford (1990) waarvan een Nederlandstalige bewerking is opgenomen in Van Daalen-Kapteijns e.a. (1994).

• Directe strategieën

Directe strategieën worden gebruikt om direct, cognitief aan taal materiaal te handelen met het doel de taal te leren. Tot deze categorie behoren:

Geheugenstrategieën. Zij ondersteunen het onthouden van informatie, bijvoorbeeld door het leggen van mentale verbanden en het gebruik maken van meerdere zintuigen. Een voorbeeld is het maken van een 'woordroos' op schrift. In het midden zet de leerling een centraal begrip; eromheen, verbonden met het centrale begrip zet hij woorden die er qua betekenis mee te maken hebben (zie afb. 1).



afbeelding 1: Voorbeeld van een woordroos (Schwarz e.a. 1991, 21).

Taalverwerkingsstrategieën. Hun toepassing is erop gericht de vreemde taal te analyseren, transformeren en manipuleren. Een typische taalverwerkingsstrategie is het toepassen van regels. Bijvoorbeeld: ook al begrijp je niet wat er gevraagd wordt, je weet dat het een vraag is omdat je hoort dat de zin begint met de persoonsvorm van een werkwoord. Of: je gebruikt een Dativ-vorm van het persoonlijk voornaamwoord bij het werkwoord 'helfen' hoewel je dat werkwoord tot dan toe alleen in combinatie met lidwoorden hebt gehad.

• Indirecte strategieën

Indirecte strategieën zijn niet zo vakspecifiek. Hun toepassing draagt op een indirecte manier bij aan het leren van de vreemde taal. Tot deze categorie behoren de volgende strategieën.

Zelfregulatie-strategieën. Deze zijn gericht op het reguleren van het eigen leren. Zij worden soms ook wel aangeduid als 'metacognitieve' strategieën. Hun toepassing richt zich op het analyseren van taken ('Wat moet ik hier precies doen?'), het bepalen van doelen, het bedenken van een plan (strategie) om die doelen te bereiken, het bewaken van de uitvoering van het plan en het evalueren van de taakuitvoering. Voorbeelden bij het bepalen van doelen zijn: ik wil deze woorden onthouden; ik wil uitproberen of deze regel klopt; ik wil weten of dit goed of fout is; ik wil me ontspannen voordat ik deze taak aanpak enz.

Affectieve strategieën. Zij zijn erop gericht de eigen stress bij het leren en gebruiken van een vreemde taal onder controle te houden en te reduceren. Zo

zou je bijvoorbeeld kunnen besluiten niet teveel risico's te nemen. Risico's durven nemen is belangrijk bij het leren van talen: je moet fouten durven maken. Teveel risico is echter ook weer niet goed, want dat leidt tot mislukkingen in plaats van succeservaringen en dus tot demotivatie.

Sociale strategieën. Deze richten zich op samenwerking met anderen. Dat kan de leerkracht zijn, een leerling met wie je samen een taak uitvoert of bijvoorbeeld een native speaker als gesprekspartner buiten de school. Zo kun je bijvoorbeeld om uitleg vragen als je iets niet snapt, of een medeleerling voorstellen een bepaalde leertaak samen te maken.

Bij het uitvoeren van een taak kan een leerling allerlei strategieën toepassen. Een taak kan bijvoorbeeld zijn: 'Vul in het volgende verhaaltje de *passé composé* in van elk werkwoord dat tussen haakjes staat.' De aanpak van een leerling kan dan bijvoorbeeld uit de volgende stappen bestaan:

- Ik ga na wat ook al weer de *passé composé* was.
- Ik kijk of het om regelmatige of onregelmatige werkwoorden gaat.
- Ik vorm het voltooid deelwoord volgens de regels die ik ken.
- Bij onregelmatige vormen gebruik ik mijn geheugen of ik zoek als dat nodig is de juiste vorm van het voltooid deelwoord op in het grammatica-overzicht achter in het boek.
- Ik schrijf het antwoord in mijn werkboek.

transfer?

Een leerling die dit goed doet, maakt gebruik van verschillende strategieën, bijvoorbeeld: eerst eens kijken wat er precies gevraagd wordt, regels toepassen, vertalen en opzoeken. En als hij de taak moeilijk vindt, zal hij daarnaast ook gebruik kunnen maken van affectieve (zichzelf moed inspreken) of sociale strategieën (samenwerken met een medeleerling).

Welke strategieën moeten leerlingen beheersen?

Alvorens te gaan kijken naar verschillende trainingsmethoden is het nodig nog even stil te staan bij de vraag welke strategieën in aanmerking komen om getraind te worden. In de eerste plaats is lang niet elke strategie even geschikt voor elke leerling. Of een leerling iets kan beginnen met een bepaalde strategie hangt onder meer af van zijn leerstijl, maar ook van factoren als taalaanleg, voorkennis, leeftijd, motivatie en intelligentie. Verder is het niet zo dat een bepaald doel altijd alleen maar met behulp van één enkele strategie bereikt kan worden. Integendeel, vrijwel altijd leiden meerdere wegen naar Rome. Wanneer de leerkracht een voor de leerlingen nieuwe leerstrategie aankaart, zal het dan ook geregeld voorkomen dat een leerling reeds een andere leerstrategie kent en met succes toepast om hetzelfde doel te bereiken. Hij zal dan vermoedelijk niet bijster geïnteresseerd zijn die strategie in te wisselen voor een nieuwe, ook al vindt de leerkracht dat die nieuwe strategie veel beter is. We kunnen de leerling in zo'n geval moeilijk ongelijk geven. Pogingen om leerlingen te dwingen een bepaalde strategie toe te passen zijn uitzichtloos. Het trainen van strategieën kan nooit meer zijn dan een aanbod aan de leerlingen. Wel is het wenselijk dat elke leerling kennismaat met zoveel mogelijk verschillende leerstrategieën. Om vervolgens te kunnen bepalen welke van die

nieuwe strategieën voor hem geschikt zijn en welke niet, moet de leerling veelvuldig gelegenheid krijgen ze uit te proberen bij het verrichten van complexe open leertaken ('whole tasks').

Verskillende manieren om strategieën te trainen

Het onderwijs kan op verschillende manieren aandacht besteden aan strategieën. We bespreken hierna de meest voorkomende.

• **Studielessen**

Een eerste mogelijkheid is het uitbesteden van strategie training aan speciaal daartoe opgezette lessen. Deze manier is gedurende tientallen jaren in praktijk gebracht in de vorm van studielessen in het voortgezet onderwijs en studievoordigheidstrainingen in het hoger onderwijs. Dit is niet zo effectief met het oog op transfer (vgl. Simons 1988, Westhoff 1995): leerlingen passen de aldus getrainde strategieën om allerlei redenen zelden toe in de vaklessen. Dat heeft de laatste jaren geleid tot krachtige pleidooien om de training van leerstrategieën te integreren in de vaklessen zelf.

• **Tips geven**

Het geven van tips hoe je iets aan kunt pakken is een eenvoudige manier om leerlingen binnen de eigen les bekend te maken met strategieën. Bijvoorbeeld: 'Je kunt beter iedere dag 10 minuten woordjes leren dan één keer een half uur.' Ook sommige leergangen geven tips aan leerlingen:

Studietip
Übt zu zweit
 Je gaat nu in tweetallen gesprekjes voeren. Hoe bereid je die voor?

- Lees altijd eerst goed de dialogen in het Textbuch en leer de Redemittel. Je kunt woorden en uitdrukkingen hieruit gebruiken.
- Oefen daarna samen het gesprek. Wissel de rollen en oefen zo lang tot je allebei het schuingedrukte gedeelte uit het hoofd kent.

afbeelding 2: Een voorbeeld van een tip in een leergang (Voogt & Haenen 1992, 24).

Zulke tips zijn ongetwijfeld goed bedoeld – en het is in ieder geval beter dan helemaal geen aandacht voor strategieën. Toch heeft het geven van tips niet zo erg veel effect. Alleen de meest briljante en gemotiveerde leerlingen blijven – soms – uit zichzelf doen wat je hen aanraadt. Misschien heeft het uitblijven van effect er wel mee te maken dat mensen gewoon eigenwijs zijn en het bovendien vaak onduidelijk is hoe het komt dat een tip werkt. Maar de voornaamste oorzaak is toch wel dat de leerling simpelweg onvoldoende mentaal handelt aan zo'n tip om hem zich eigen te maken. Daartoe is veel gerichte oefening in het toepassen van strategieën vereist.

• **Blind training**

Om iets meer te kunnen zeggen over de beste manier om strategieën te oefenen moeten we opnieuw kijken

naar onze eerdere definitie: een strategie is een plan van (mentaal) handelen om een doel te bereiken. Dat betekent dat het leren van strategieën twee kanten heeft: a) het leren doelen te bepalen en b) het leren uitvoeren van handelingen die nodig zijn om die doelen te bereiken.

Veel van die handelingen nu worden wel degelijk in leerboeken geoefend. Voorbeelden hiervan zijn:

- Het lesmateriaal vraagt de leerling voorafgaand aan het lezen van een tekst te kijken naar de titel en naar afbeeldingen en te voorspellen waar de tekst ongeveer over gaat.
- Het lesmateriaal vraagt de leerlingen om van 25 losse woorden 5 woordgroepen te maken.
- Het lesmateriaal vraagt de leerlingen informatie uit een tekst in een voorgegeven schema te zetten.
- Het lesmateriaal vraagt de leerlingen een grammaticaregel toe te passen in oefenzinnen.

In alle vier de gevallen oefent de leerling zich – daartoe aangezet door het lesmateriaal – in het uitvoeren van een leerhandeling (respectievelijk: voorspellen op basis van titel en afbeeldingen, woorden ordenen, structuur aanbrengen in input, grammaticaregels toepassen). In feite past hij telkens een strategie toe, maar het lesmateriaal onderneemt niets om hem daarvan bewust te maken. Meestal weet de leerling ook niet met welk doel hij de betreffende handeling uitvoert. En omdat hij zich van dit alles niet bewust is, kan hij de strategie ook niet op eigen initiatief in

andere situaties en/of bij het uitvoeren van andere leertaken toepassen. Deze manier van training – het lesmateriaal (resp. de leerkracht) schrijft de leerlingen voor een strategie toe te passen zonder dat zij zich hiervan bewust zijn – noemen we ‘blind training’ van strategieën.

‘Blind training’ is – net als van het geven van tips – een aanpak die vrijwel zeker alleen bij de meest gemotiveerde en briljante leerlingen enige kans op succes heeft (vgl. Oxford 1990, 257).

• Informed training

Om transfer van strategieën naar andere taken en andere toepassingscontexten te bevorderen, is het nodig dat de leerlingen niet alleen oefenen met het toepassen van de strategie, maar zich bovendien ook kennis eigen maken over de strategie, hoe zij die moeten gebruiken, waar de toepassing van de strategie goed voor is, hoe het komt dat toepassing van de strategie helpt en hoe zij hun eigen strategiegebruik kunnen bewaken (‘monitoren’), evalueren en bijstellen. We spreken dan van ‘informed training’. Bij herhalingsoefeningen bijvoorbeeld kunnen leerlingen leren dat ze bepaalde uitdrukkingen moeten memoriseren, omdat die dan op een gegeven moment in een gesprek in de vreemde taal gemakkelijk en als één geheel gebruikt kunnen worden. Zij kunnen bovendien leren dat betekenisvol herhalen een goede

Klassewerk? Het begint in Utrecht.

Heeft u een tweedegraads bevoegdheid Engels en wilt u beginnen aan een eerstegraads studie in deeltijd? In het cursusjaar 1996-1997 biedt de Faculteit Educatieve Opleidingen van de Hogeschool van Utrecht, naast de reguliere driejarige eerstegraads cursus Engels, in samenwerking met de University of Greenwich een gecombineerde



the
UNIVERSITY
of
GREENWICH

Eerstegraads cursus Engels/Master of Arts Language Education

Studenten die al een eerstegraads bevoegdheid bezitten kunnen in twee jaar een M.A. behalen. Alle colleges worden in Utrecht gegeven, met uitzondering van twee korte perioden van respectievelijk 1 en 2 weken in Engeland, die zoveel mogelijk samenvallen met de Nederlandse schoolvakanties.

Voor meer schriftelijke en/of telefonische informatie kunt u terecht bij de Hogeschool van Utrecht, Faculteit Educatieve Opleidingen
Mw. Sandra Collins-Fyfe, M.A.
Postbus 14007, 3508 SB Utrecht
tel. 030-254 73 26
fax 030-254 32 72



Hogeschool
van Utrecht

memoriseerstrategie is en dat het voordelen heeft allerlei uitdrukkingen als lexicale eenheid te leren omdat je ze dan niet iedere keer woord voor woord hoeft te construeren. Zo houd je capaciteit in je werkgeheugen vrij voor allerlei andere belangrijke informatie en dat is weer van belang gezien de beperkte capaciteit van dat werkgeheugen (5 à 9 eenheden, vgl. Miller 1956).

• **Reflectie**

Vooraf stilstaan bij de eigen aanpak – reflectie – kan bijdragen tot meer bewuste kennis over strategiegebruik en daarmee tot het vergroten van de kans op transfer. Boekaerts & Simons (1993, 50) noemen reflectie zelfs het ‘toverwoord’ wanneer het gaat om het bewerkstelligen van transfer. Reflectie kan op verschillende manieren uitgelokt worden:

- De leerlingen werken eerst individueel aan een taak. Zij noteren welke aanwijzingen zij bij de taakuitvoering vinden voor een bepaalde oplossing. De oplossingen worden in tweetallen vergeleken. Daarbij krijgen zij de instructie: ‘Probeer het eens te worden.’ Dit noopt de leerlingen (nogmaals) te beredeneren hoe zij tot hun oplossingen gekomen zijn. Het beoogd effect daarvan is dat zij zich bewust(er) worden van effectieve strategieën om de betreffende taak (en vergelijkbare taken) aan te pakken.

- Samen een taak uitvoeren en overleggen over de aanpak. Ook hierbij moeten de leerlingen beredeneren hoe zij te werk willen gaan en is het beoogde effect de bewustwording van mogelijke strategieën.
- Peer counseling. Hierbij werken de leerlingen in tweetallen. Terwijl leerling A een taak uitvoert, vraagt leerling B hem geregeld te verwoorden wat hij doet en waarom hij op die manier te werk gaat. Dit vergt enige training van de ‘counselor’ in het stellen van reflectievragen – en vooral in het dóórvragen als er niet meteen een duidelijk antwoord komt (vgl. Westhoff 1995).

Slot

De theorie over leerstrategieën en trainingsmethoden die hierboven uiteengezet is, is tamelijk abstract, zeker wanneer we bedenken dat in het op dit moment beschikbare lesmateriaal voor de talen maandjesmaat oefenmateriaal te vinden is dat beantwoordt aan de hier gestelde eisen. In het artikel van Bimmel en Ides vindt u daarom voorstellen hoe bestaand lesmateriaal geanalyseerd kan worden, op zoek naar aanknopingspunten voor strategietraining in de vorm van ‘blind training’ en hoe de aldus opgespoorde oefeningen omgewerkt kunnen worden tot opdrachten die leerstrategieën ‘informed’ trainen.

Literatuur

- Bimmel, P., *Leren leren in de basisvorming moderne vreemde talen*, in: *Levende Talen* 472 (1992), 297-304.
- Boekaerts, M., & P.R.J. Simons, *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*, Assen: Dekker & van de Vegt, 1993.
- Daalen-Kapteijns, M. van, S. Stawski, J. Ides & P. Bimmel, *Leren leren van moderne vreemde talen in de basisvorming. Theoretische module ten behoeve van initiële lerarenopleiding en nascholing*, Amsterdam: Educatief Samenwerkingsverband Amsterdam Noord-Holland, 1994.
- Miller, G.A., *The magical number seven plus or minus two*, in: *Psychological Review* 63 (1956), 81-87.
- O'Malley, J.M., & A.U. Chamot, *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge enz.: Cambridge University Press, 1990.
- Oxford, R., *Language learning strategies. What every teacher should know*, Boston (Mass.): Heinle & Heinle, 1990.
- Schwarz, H., C. Taylor & F. Vettel (red.), *English G, Neue Ausgabe, Band B3 für das 7. Schuljahr*, Berlin: Cornelsen, 1991.
- Simons, P.R.J., *Leren doen ze zelf*, in: L.F.W. de Klerk, P.R.J. Simons & J. Zuylen (red.), *Huiswerkbeleid*, Heerlen: Mesoconsult, 1988, 78-105.
- Voogt, J.W., & J.A. Haenen, *Aufzug 1, Arbeitsbuch (m)hv*, Den Bosch: Malmberg 1992.
- Vries, E. de, *Compensatiestrategieën in de*

- klas, in *Levende Talen* 488 (1994), 128-134.
- Westhoff, G.J., *Trends in het vreemdetalenonderwijs*, in: *Levende Talen* 468 (1992), 58-65.
- Westhoff, G.J., *Naar een didactiek van de studeerbekwaamheid*, lezing landelijke dag studeervaardigheden 1995, Utrecht: IVLOS 1995.

zoeker bij het IVLOS van de Universiteit Utrecht en als vakdidacticus Duits bij het Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO) van de UvA. Mede-auteur van de leergang Duits *So isses* (Malmberg), mede-uitgever van het tijdschrift *Fremdsprache Deutsch*. Adres: Couperusweg 6, 1217 TA Hilversum.

Sylvia Stawski



Geboren 1954. Studeerde onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Werkt sinds 1984 aan de Faculteit Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen van de

Universiteit van Amsterdam. Verzorgt schoolgebonden nascholing op het gebied van leren leren. Is mede-auteur van het denkvaardighedenmateriaal *Tactics. Tactieken voor actief leren en denken* (Edumedia, Loenen aan de Vecht). Adres: Het Laagt 34, 1025 GH Amsterdam.

Noot

Dit artikel is ontstaan in het nascholingsproject *Leren leren van moderne vreemde talen in de basisvorming* van het Educatief Samenwerkingsverband Amsterdam Noord-Holland (ESAN), waarin o.a. het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam en de faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam participeren. Uitvoering informatie over dit project is te vinden in Van Daalen-Kapteijns (1994).

Peter Bimmel



Geboren 1950. Studeerde Duitse taal- en letterkunde aan de Universiteit van Amsterdam. Werkte als leraar Duits aan de RSG Brokelderde (Breukelen) en als vakdidacticus Duits aan de SOL te

Utrecht (nu: Hogeschool van Utrecht). Thans werkzaam als vakdidactisch onder-