

moest worden vastgelegd op het *fiche* en tegelijkertijd moesten zij zich voorbereiden op hun presentaties over een aan de jaren zestig gerelateerd onderwerp.

In groepen van drie of vier bereidden de leerlingen een presentatie voor op basis van een *fiche* waarop de onderdelen die minimaal verwerkt moesten worden, vermeld stonden. Leerlingen konden intekenen voor een bepaald onderwerp. Wij hadden zelf het aantal leerlingen per onderwerp vastgesteld, gebaseerd op de geschatte hoeveelheid werk per opdracht. Zij konden kiezen uit een door de docenten opgestelde lijst: Mai '68, Charles de Gaulle, Goscinny, *l'existentialisme*, *les années pop*, *design années 60*, *poésie*, *chansons* (Brassens/Brel/Ferré/Gréco). De fiches zagen er als volgt uit:

V6 LITERATUUR 3 LES ANNÉES SOIXANTE
AUTOUR DE « L'ÉVÉNEMENT » D'ANNIE ERNAUX
GROEP VI
3 PERSONEN

Bereid een kort referaat voor over de mode van de jaren zestig, waarin de volgende zaken aan bod komen: kleding en (design)gebruiksvoorwerpen.
Zorg voor degelijk illustratief materiaal. (De (keuken)kast en de zolder van oma's, opa's, ooms en tantes kunnen ook nog wel eens uitkomst bieden.)

De leerlingen mochten de teksten uit de reader gebruiken als startpunt van hun verhaal. Aangezien op onze scholengemeenschap De Breul nog steeds handlingsdelen worden gevraagd van de leerlingen, kon al het extra gelezen materiaal daarvoor meegeteld worden.

We nodigden onze leerlingen ook uit om met hun ouders of grootouders in gesprek te gaan, die vast nog wisten wie Edith Piaf was en wat er in die tijd zoal in de mode was. Edith Piaf en Jacques Brel wisten veel ouders zich nog goed te herinneren. Verder namen leerlingen foto's uit het familiealbum mee naar de les.

Terugblik

Terugkijkend kunnen we constateren dat het project over het algemeen goed ontvangen is. De leerlingen namen met plezier aan de activiteiten deel. Ze zagen niet op tegen het lezen van de basistekst. Ze hadden na afloop een goed beeld en behoorlijk wat kennis opgedaan over een belangrijk tijdsgewricht, waarbij sommige aspecten

duidelijk aansloten bij andere vakken (existentialisme bij Nederlands, De Gaulle bij geschiedenis), terwijl andere weer geheel nieuw voor ze waren (chansons, de seksuele revolutie, *Les Parapluies de Cherbourg*).

De resultaten van de presentaties waren eerlijk gezegd nogal wisselend. Er waren erg goede en volledige presentaties bij, maar ook zeer ondermaatse. In het slechtste geval lepelden de leerlingen alleen een verhaal op zonder extra materiaal te laten zien. Ze hadden verzuimd met de docent in overleg te gaan, als ze problemen hadden met bijvoorbeeld het vinden van geschikt materiaal. Het is dus van belang dat de docent het proces zeer goed bewaakt en ingrijpt als het blijkt mis te gaan. De studiewijzer zou kunnen voorzien in een moment waarop de docent nagaat of alles naar wens verloopt.

Verder zou de motivatie voor het afleveren van een goede presentatie er wellicht bij gebaat zijn als het project de vorm van een taak krijgt, volgens het Tabasco-principe (zie LTM 2006/4). Daarbij zouden de leerlingen meer vrijheid moeten krijgen bij de keuze van de onderwerpen die zij gaan presenteren. Als aan deze voorwaarde wordt voldaan kan dit onderdeel het hoogtepunt worden van zo'n project.

In de toekomst kan de link met andere vakken uiteraard versterkt worden. Het is bijvoorbeeld niet ondenkbaar dat producten van dit project deel kunnen gaan uitmaken van het kunstdossier voor ckv-1. In samenspraak met de secties geschiedenis en Nederlands zou de samenhang explicieter benoemd kunnen worden.

Het lijkt ons dat het concept in feite rond welke (niet al te lange) literaire tekst dan ook te gebruiken is en zeker niet gebonden is aan de toevallige ontmoeting met Annie Ernaux of aan een bepaald tijdperk. Ook het niveau is gemakkelijk aan te passen aan jaarlaag en afdeling. Zo hadden wij in vwo-6 meer gewicht toegekend aan de presentaties rond het existentialisme en de geschiedenis en in vwo-5 aan de opdrachten rond chansons en design.

In totaal hadden wij twaalf lessen nodig voor het gehele project. De ervaring leert ons dat een project van deze omvang het beste tussen november en maart aangeboden kan worden. Later in het jaar zijn de leerlingen minder gemotiveerd, omdat ze op dat moment tal van andere werkstukken en dossiers moeten vervaardigen. ■

* Annie Ernaux (2000). *L'Événement*. Paris: Gallimard. Isbn 207075801-X, 114 p.

Een kleine selectie internetadressen: <www.ina.fr/voir_revoir/mai-68/index.fr.html>, <www.membres.lycos.fr/mai68>, <www.petitnicolas.net>, <www.asterix.tm.fr>. <www.ramdam.com/gen/zfrancais.htm>, <www.paroles.net>.



Leerling van het ROC Aventus. Bron: Jaarverslag ROC Aventus

Individuele taalleertrajecten in het mbo

Erik Kwakernaak

Op een mooie maandagochtend in mei betreed ik het ROC Aventus in een rustige woonwijk van Apeldoorn. Ik word ontvangen door Jan Muijs, de leider van het project 'Individuele taalleertrajecten' voor de opleidingen tot directiesecretaresse/management(s)assistent(e) en die voor detail- en groothandel van 25 ROC's. Daarvan zijn zes ontwikkelscholen, de overige zijn resonansscholen. In de projectgroep zaten docenten Nederlands, Engels, Duits, Frans, Spaans en Italiaans. Edith Fernandes van de SLO ondersteunde het project; zij schreef voor een groot deel het 'Visiedocument', dat in december 2005 verscheen. Het project verkeert in de stilte tussen twee stormen: de ontwikkeling vond plaats van 2004 tot februari 2006, vanaf september 2006 moeten de resultaten in praktijk gebracht worden.

Taaltaken

Jan Muijs blikt terug op de eerste fase van het project: 'We hebben lang gediscussieerd over de vraag wat nu precies taaltaken zijn, in tegenstelling tot opdrachten en

In het mbo is er in de afgelopen jaren druk geëxperimenteerd met individuele taalleertrajecten. Leerlingen moeten met realistische en contextrijke taaltaken aan de gang en naar verloop van tijd hun eigen leerwensen formuleren. Erik Kwakernaak ging op bezoek bij een van de ROC's die meegewerkt hebben aan de ontwikkeling van deze individuele taalleertrajecten.

oefeningen.' Het resultaat: taaltaken moeten realistisch, dus complex en contextrijk zijn en zoveel mogelijk aansluiten bij de beroepswerkelijkheid van de leerlingen. Voorbeeld van een taalkaak: de onderneming waarin je directiesecretaresse bent, heeft een Duitse vestiging, de directie daarvan komt op bezoek; organiseer dat bezoek. Opdrachten zijn kleinere eenheden daarbinnen, bijvoorbeeld: maak een concept voor een stadsbezoeking als onderdeel van dat bezoek en pleeg daarvoor e-mailoverleg met je Duitse collega-directiesecretaresse m/v. Oefeningen zijn taalgericht en kunnen bijvoorbeeld over woordenschat of grammatica gaan.

De ontwikkelscholen hebben voorbeeldtaaltaken en -trajecten ontwikkeld. Daarmee hebben ze uitgevers benaderd. Die hebben aangeboden wat ze aan passend materiaal al hadden of van plan waren te gaan ontwikkelen. Het oorspronkelijke idee was om een gezamenlijke digitale 'ladekast' (binnen de elektronische leeromgeving Webct) te gaan vullen met materiaal. Dat idee verdween gaandeweg. De taaldocenten van de deelnemende ROC's zijn vrij om te kiezen met welk materiaal van welke uitgever ze gaan werken.

Een belangrijke keus is of de talen zich organiseren

in een talencentrum of gaan samenwerken met andere, niet-talenvakken, zegt Jan Muijs. Die eerste optie levert het gevaar van een eilandcultuur op. De andere optie geeft een betere kans op integratie van het leeraanbod. Het wordt makkelijker om in te springen op beroepsrelevante inhouden van andere vakken, zodra er een link met talen mogelijk is. Het ROC Aventus heeft voor die optie gekozen, maar er zijn andere scholen in het project die zich meer thuis voelden in een sterk talencentrum.

Individuele aanpak

Ik vraag waarom het project beperkt gebleven is tot de opleidingen voor directiesecretaresse-managementsassistente, detail- en groothandel. Zijn er binnen het mbo niet meer opleidingen die veel aan (vreemde)taalonderwijs doen? Zeker, antwoordt Jan Muijs, bijvoorbeeld horeca, toerisme en recreatie. Maar binnen de ROC's is het niet veel makkelijker om samenwerking op gang te brengen dan in andere takken van onderwijs.

In de ontwikkeling van het project zijn bepaalde aspecten minder prominent naar voren gekomen dan volgens het 'Visiedocument' de bedoeling was. Dat geldt niet alleen voor de rol van de elektronische leeromgeving en de 'digitale ladekast', maar ook voor de leerstijlen, die bij iedere leerling vastgesteld worden en belangrijk zouden moeten zijn bij het uitstippelen van individuele leertrajecten. Die leerstijlen moeten ook bij andere vakken dan de talen een rol gaan spelen, maar de aandacht ervoor verschilt per vak en per docent.

De talenmensen zagen in het accent op de individuele aanpak een mogelijke kans voor de kleine(re) talen. Die sneeuwen in een centraal gestuurd aanbod immers steeds meer onder, terwijl de leerwensen van leerlingen talen kunnen betreffen die door rekenmeesters in schoolleidingen irrelevant en/of te duur gevonden worden.

Een ochtend Duits

Onder andere over die individuele aanpak praat ik met Jacoline Grünbauer, docente Duits. Ze geeft haar drie leerlingen van die ochtend (twee andere zijn niet komen opdagen) eerst een schriftelijke diagnostische toets. Dan stuurt ze de meisjes na een korte instructie naar de computerzaal. Ze werken aan een taak uit het pakket *Communicatie in beroep en bedrijf* van Malmberg, 'Der Bestelleingang'. Ze moeten een site van een Duitse educatieve uitgever bezoeken en verkennen, een bestelling plaatsen, telefonisch informeren en een bevestiging ontvangen. Het zijn tweedejaars leerlingen, die op niveau A2 van het Europees Referentiekader moeten komen.

In welke mate zijn individuele trajecten mogelijk en gewenst? Zeker in het begin, beaamt Jacoline Grünbauer, is de behoefte van leerlingen om zich bij een groep aan te sluiten veel sterker dan om een individueel traject uitgezet te krijgen, laat staan zelf uit te zetten. Pas op den duur maken POP-gesprekken (persoonlijk ontwikkelingsplan) in toenemende mate eigen leerwensen zichtbaar, vooral naarmate bijvoorbeeld een buitenlandse stage concreter in zicht komt. Aan het bewustmaken van eigen leerwensen komt heel wat bewustmakings- en ander masseerwerk van de docent te pas.

Bij de POP-gesprekken komen uiteraard ook de toetsresultaten ter sprake. Gaandeweg het traject worden formatieve toetsen afgenomen; dat zijn taaltaken, veelal geïntegreerd in het programma van andere vakken. Dat geldt ook voor de summatieve toets, die ook wel Proeve van Bekwaamheid genoemd wordt. De beoordelingscriteria zijn zowel pragmatisch (bijvoorbeeld: een e-mail moet de gewenste informatie bevatten, moet de geadresseerde op de juiste wijze aanspreken) als talig van aard (bijvoorbeeld: namen moeten correct gespeld zijn; werkwoordsvormen moeten juist zijn).

Het traject voor Duits duurt in principe een jaar, met de mogelijkheid van verlenging. De leerlingen worden aan het begin in min of meer homogene groepen geplaatst. Een lesochtend begint en eindigt klassikaal; daar tussenin wordt vaak in groepjes gewerkt. Op den duur wordt het programma individueler.

Bepaalde collega's moesten aanvankelijk wennen aan het werken in groepjes. Ook was een probleem dat het competentiegerichte leren deels kapot gemaakt werd door minimalisten onder de leerlingen, aan wie meer eigen verantwoordelijkheid werd toevertrouwd dan ze aankonden. Een nadeel van het groepswerk is dat het gebruik van de doeltaal als voertaal beperkt blijft tot de klassikale fasen. Maar als er een hele ochtend ingeroosterd is voor Duits, kun je de leerlingen niet vier uur lang klassikaal bezig houden, ook al gaat dat ten koste van een flinke onderdompeling in een doeltaal-voertaal-'bad'.

Leerwensen of niet: bij de heterogene instroom van een ROC is een vorm van intake altijd nodig. Jacoline Grünbauer betreurt het dat leerlingen van het vmbo binnenkomen zonder Europees Taalportfolio. Ze vindt het jammer dat de toeleverende vmbo-scholen maar moeizaam meegaan in dat soort vernieuwingen. Het mbo pakt taakgericht talenonderwijs sneller op. Deels komt dat doordat het daar tijd voor uitgetrokken heeft, bijvoorbeeld in het project 'Individuele taalleertrajecten', deels is het ook uit nood geboren: het is een kans om de

vreemde talen, en niet alleen de kleine, te redden. Ook Engels werd in de oude situatie gekort op lesuren.

Uitstraling

Op weg terug naar Jan Muijs kom ik langs de computerzaal, waar de drie meisjes met Duits bezig zijn. Ik mag even over de schouders meekijken, behalve bij één van leerlingen. Die is 'even voor zichzelf bezig', zoals ze zegt; ik zie dat ze op de site van een Apeldoornse sportclub zit. Natuurlijk, ook in een klassikale les is niet steeds elke leerling geestelijk aanwezig, overpeins ik. Het zal wel een eeuwig zoeken blijven om de ideale balans te vinden tussen de verschillende groeperingsvormen, en om uit te vinden hoeveel sociale controle en druk heilzaam werken of juist niet.

Jan Muijs benadrukt dat het ROC Aventus niet de functie of status heeft van voorbeeldschool. Het was initiatiefnemer en de projectleiding was er gevestigd. De verschillende deelnemende ROC's kiezen hun eigen weg, met een sterk talencentrum of meer gericht op participatie en integratie in de beroepsgerichte talenvakken. Ook het Aventus vindt het belangrijk dat de talenmensen met elkaar samenblijven in een expertisegroep waarin ze blijven overleggen en samenwerken in een gecoördineerde aanpak van het talenonderwijs, dat wil zeggen Nederlands en de vreemde talen.

Belangrijk zijn met name mondelinge vaardigheden, ingebouwd in werksituaties. Jan Muijs vertelt dat daarbij ook *native speakers* uit het bedrijfsleven ingeschakeld worden. Taalassistenten voor Engels zijn tegenwoordig vaak Oost-Europeanen die in Engeland geweest zijn. Een Oost-Europees accent is geen beletsel; tenslotte is Engels een lingua franca met zoveel varianten als er sprekers zijn die hem gebruiken.

Overleg met het vmbo vindt plaats in de Bedrijfstakgroep Handel en Ondernemen, waarin het ROC samenwerkt met de afnemende bedrijven. Het ROC dringt erop aan om meer te doen met al of niet gesimuleerde praktische werksituaties en het Europees Taalportfolio, en om gebruik te maken van de beschrijvingen van taalgebruikssituaties en taalhandelingen in het Europees Referentiekader. Zo kan het project 'Individuele taalleertrajecten' misschien nog een uitstralingseffect hebben buiten het mbo.

Als ik buiten kom schijnt het meizonnetje nog steeds. Het werpt een realistisch licht op het visionaire 'Visiedocument', dat ik voor mijn bezoek bestudeerd had. Het groen aan de Apeldoornse straten bevindt zich in een explosieve groeifase. In het talenonderwijs gaat het iets gematigder. ■



Misverstanden over dyslexie en Engels leren. Een reactie

In het maartnummer van dit blad schreef Tricia Diamond over dyslexie, Engels en uitspraak. Zij betoogde dat dyslectische kinderen niet alleen moeite hebben met spelling, maar ook met spreekvaardigheid en het waarnemen van ritmes in geluiden. In het volgende artikel geven drie experts op het gebied van dyslexie hun visie op Diamonds bijdrage en komen tot geheel andere conclusies.

Ans van Berkel, Evelyn Wiers, Rinie Hoeks

In het artikel van Tricia Diamond 'Dyslexie, Engels en uitspraak' (*Levende Talen Magazine*, 2006/3) worden enige uitspraken gedaan over dyslexie en het leren van Engels die nogal afwijken van de gebruikelijke opvattingen. Volgens de auteur zouden dyslectici niet alleen moeite hebben met spelling, maar ook met het waarnemen van ritmes in geluiden en met spreekvaardigheid, wat onder meer consequenties zou hebben voor het mondeling toetsen van dyslectische leerlingen. Ook zou een vertraagde taalontwikkeling wijzen op dyslexie, en er zou bovendien sprake zijn van volgordeproblemen. In dit artikel willen we kritisch kijken naar de door Diamond beschreven oorzaken en gevolgen van dyslexie. Wij zullen daarbij onder meer gebruikmaken van twee recente publicaties waarin de huidige stand van het onderzoek wordt beschreven, het overzichtsartikel van Vellutino en collega's (2004) en het boek van Blomert (2005). De volgende kwesties komen aan bod: