

De verwerking van taken bij lezen

Een leestaak verzinnen lukte de meeste leerlingen nog wel, maar een geschikte verwerking was vaak iets te veel gevraagd. De meeste leerlingen kwamen met vertalen of samenvatten als verwerkingsopdracht op de proppen. Beide kunnen wel nuttig zijn, maar op den duur wordt het saai om eindeloos teksten te vertalen of samen te vatten zonder verder doel. Vandaar dat ik met de leerlingen op zoek moest naar geschikte verwerkingsopdrachten. Hierbij heb ik als uitgangspunt genomen dat een verwerkingsopdracht moest passen bij het onderwerp dat de leerling in kwestie had gekozen.

Bij de verwerking moet de leerling altijd het leesdoel in de gaten houden. Dit leesdoel hangt meestal niet samen met de *can-do statements*. De leerling moet iets doen met wat hij heeft gelezen, alleen maar lezen als doel werkt niet. Veel leerlingen maakten daarom een werkstuk over een onderwerp dat ze interessant vonden. De teksten lazen ze dan in het Frans, maar het werkstuk zelf werd in het Nederlands geschreven.

Een enkele leerling ging verder. Een goede verwerkingsopdracht vond ik bijvoorbeeld het idee van iemand die moeite had met officiële documenten en graag over Canada wilde lezen. Hij overweegt een periode te gaan studeren in Canada en besloot een lijst te maken met tips voor leerlingen die hetzelfde willen. Deze lijst presenteerde hij gewoon in het Nederlands, maar de informatie haalde hij van Franstalige Canadese websites. Weer een andere leerling die aan judo doet, besloot een posterpresentatie te maken van het Franse nationale judoteam, waarvoor ze op Franse sites biografieën las en deze in korte Nederlandse tekstjes presenteerde met foto's erbij. Een leerling met een uitzonderlijk hoog niveau, B1 voor lezen, besloot een reactie voor een Frans forum te maken naar aanleiding van de kwestie of Turkije wel of niet bij de EU mocht gaan horen.

Aan de slag met het ERK voor schrijven

Ook voor schrijven heb ik weer de opdracht gegeven de *can-do statements* van <www.europeestaalportfolio.nl> als vertrekpunt te gebruiken voor het zoeken naar nuttige schrijfactiviteiten. Hoewel dat eenvoudiger ging dan bij lezen, bleek ook hier dat veel leerlingen moeite hadden zelf activiteiten te bedenken, vandaar dat een grote groep gebruik heeft gemaakt van de taken uit *Activités pour le cadre européen commun de référence*.

Voor B1 bestond nog geen *Activités* toen ik begon met mijn experiment (inmiddels is dit deel wel verschenen). Ik heb de leerlingen die A2 hadden en aan B1 moesten werken wel zelf opdrachten laten bedenken, wat resul-

teerde in een aantal schrijfdossiers met bijvoorbeeld Franse verslagen van werkweken of gebeurtenissen, briefjes over hobby's, filmverslagen etc.

Opvallend was dat het bij schrijven makkelijker was zelf taken te bedenken, maar ook hier werd de didactische opbouw bij de zelfbedachte taken weer gemist. De leerlingen die er bijvoorbeeld voor gekozen hadden een verslag te maken van hun werkweek, moest ik echt op het spoor zetten van de verleden tijden, omdat bijna niemand zelf bedacht had dat je deze grammatica nodig zou gaan hebben. De kwaliteit van het werk dat ik terugkreeg bij de zelfbedachte taken was over het algemeen daarom ook niet goed. Dit was heel anders voor de opdrachten uit *Activités*, hier zat wel veel meer een stapsgewijze opbouw in, vandaar dat het meeste werk dat ik terugkreeg ruim voldoende was.

Waar bij lezen de verwerking moeilijk blijkt, vloeit die bij schrijven automatisch voort uit het *can-do statement*. Vandaar dat het vinden van verwerkingsopdrachten hier geen probleem was.

Toetsing en becijfering

Ik heb de aan het ERK gerelateerde opdrachten op twee manieren becijferd. Aan de ene kant heb ik het leesdossier/schrijfdossier in laten leveren en gekeken naar zaken als niveauverbetering, zinvolle taken en natuurlijk de uitvoering van de taken zelf. Ik heb hiervoor een bonuspunt gegeven dat meetelde bij de vaardigheidstoets voor de betreffende vaardigheid. Voor sommige leerlingen bleek dit uitermate stimulerend, terwijl andere het niet genoeg vonden, maar ik heb hiervoor gekozen omdat het nog een experiment betrof en zowel de leerlingen als ik nog moesten leren werken met het ERK.

Daarnaast heb ik voor schrijfvaardigheid een keer in het schooljaar een toets gegeven met een aantal opgaven op eigen niveau. In deze toets had ik opgaven op A1-, A2- en B1-niveau. De leerlingen maakten de opgaven op hun eigen niveau, met over het algemeen heel motiverende resultaten. Alleen viel het niet mee om er een cijfer aan te koppelen. Uiteindelijk heb ik besloten, om recht te doen aan verschillen, leerlingen die de toets op A1-niveau deden maximaal een 6 te geven en de leerlingen die hun toets op A2-niveau deden maximaal een 8. De rest kon uiteraard een 10 halen. Ik besef dat mijn rekenmethode niet in alle opzichten recht doet aan de inspanningen van de leerlingen, wellicht dat het instellen van minimum-niveaus en officiële toetsen op niveau hier wat aan kan verbeteren. ■



Vreemdetalendocenten werken graag met authentiek lesmateriaal. Maar er gaat natuurlijk niets boven contact met echte *native speakers*. Tandemleren biedt leerlingen de mogelijkheid om in een vreemde taal te communiceren met buitenlandse partners, die op hun beurt weer Nederlands willen leren. Ruud Halink doet verslag van een project waarbij het mes aan twee kanten snijdt.

Ruud Halink

De vraag 'Waar heb jij zo goed Frans leren spreken?' (of Duits, Engels...) impliceert eigenlijk: dat kun je niet op school hebben geleerd. Men denkt bijvoorbeeld aan een langdurig verblijf in het betreffende land of aan een buitenlandse partner, kortom een direct contact met de taal. Volgens deze opvatting zouden leerlingen naar het land van de doeltaal moeten ofwel een partner uit dat land moeten vinden.

Dit moge als borrelpraat worden beschouwd, ook deskundigen vinden dat echte communicatie met *natives* een heel goede leerschool is. Vanuit school kunnen docenten deze situatie benaderen door een regelmatig contact voor de leerling op te zetten met een leeftijdgenoot in dat andere land. Als dit bovendien gebeurt op zo'n manier dat het leren van die andere taal een systematisch onderdeel van de samenwerking is en de ander ook Nederlands leert, dan zijn de leerlingen bezig met het zogenaamde tandemleren. Een werkwijze die langzamerhand terrein wint.

Wat dit tandemleren in het voortgezet onderwijs kan inhouden, wordt hieronder toegelicht met voorbeelden voor Frans van Nederlands-Belgische samenwerkingsprojecten. Maar ook voor Duits is tandemleren prima te gebruiken; voor het Engels is het iets moeilijker omdat er weinig leerlingen in een Engelstalig gebied wonen die Nederlands leren.

Wat is tandemleren?

De leerling communiceert dus, vooral per mail, met een 'vaste' partner. Die partner kiest de leerling het beste zelf (ofwel hij of zij wordt gekozen door een leerling in België). Die eigen keuze is belangrijk om de leerlingen vanaf het begin het gevoel te geven dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor dit partnerschap. In die gevallen waar de docent de leerlingen aan elkaar koppelde, was er vaker sprake van een verkeerde partnerkeuze dan wanneer de leerlingen zelf konden kiezen. Die keuze wordt gemaakt doordat bijvoorbeeld alle leerlingen van een Waalse school mails met persoonlijke gegevens schrijven, die worden uitgedraaid en in een klas op de tafels komen te liggen. De Nederlandse leerlingen gaan deze lezen en kiezen een partner op basis van hobby's, interesses, muziekvoorkeur, kleding enz. Daarna volgt een uitwisseling van mails en soms ook contacten via chatten, sms, post en telefoon.

Bij deze uitwisseling is het belangrijk dat beide talen gebruikt worden. Mails kunnen voor de helft in het Nederlands en voor de helft in het Frans zijn. Zo profiteren beide leerlingen hiervan, een belangrijk principe bij deze vorm van coöperatief leren. De docenten Frans vonden het vaak 'jammer' dat er ook in het Nederlands moest worden geschreven, maar zagen ook allengs dat hun leerlingen veel opstaken van het Frans dat hun leerlingen lazen in de mails van de Waalse vrienden. En over die Franse passages waren de docenten Nederlands

aan Belgische zijde in het begin weer minder te spreken, want daarbij ging het toch om de moedertaal. Zo werkt ook het Nederlandse deel in de mails van de Nederlandse leerlingen: het heeft een voorbeeldfunctie en de tandepartner neemt maar al te graag dingen daaruit over. Wanneer de Nederlandse leerling(e) zelf moest schrijven in het Frans, keek deze maar al te graag even in de Franse mail om te weten hoe je bijvoorbeeld een mail opent: ‘Ah, met “salut”’.

Inhoud

De inhoud van de uitwisseling tussen de tandepartners is voor een gedeelte te voorspellen: informatie over gezinssituatie, over vrijetijdsbesteding, over woonplaats... Dit klinkt banaal, maar nogal wat leerlingen moeten dan toch weer zoeken hoe ze zeggen dat ze iets leuk vinden en waarom ze dat vinden.

Daarnaast kan de docent thema's opleggen aan de leerlingen. Enkele docenten bepaalden deze thema's in klassengesprekken. In de eerste tandemprojecten waren dat vooral thema's die te maken hadden met het andere land en de bijbehorende cultuur. De docenten brachten tijdens een les vragen ter sprake als: wat weet je van het dagelijkse leven van jongeren in België, wat denk je dat er anders is, wat zou je willen weten over hun dagelijks leven, wat weten ze van Nederland? Ook kunnen niet-talige vormen van communicatie worden ingebracht, die in een later stadium dan weer talige reacties uitlokken. Zo stuurden Belgische leerlingen uit Visé collages met foto's van wat typisch was voor de streek waarin ze woonden. Dit ontlokte bij de Nederlandse leerlingen weer vragen: wat gebeurt er hier, is dit een traditie, enzovoort?

De uitwisseling kan ook heel gestructureerd op worden gezet waarbij een bepaald thema langere tijd wordt uitgediept. Dit zou het thema zakgeld kunnen zijn, waarbij eerst in de eigen klas (in het Frans) wordt gesondeerd hoeveel zakgeld de kinderen gemiddeld krijgen en waaraan dit besteed wordt. Hierop worden berekeningen losgelaten, waardoor in percentages wordt aangegeven hoe het aan Nederlandse kant in elkaar zit. Het is dan spannend om dit te vergelijken met de resultaten die de Belgische leerlingen hebben gevonden. Natuurlijk spelen bij een vergelijking ook de sociale achtergrond van de leerlingen een rol en het is daarom interessant om landelijke cijfers erbij te betrekken. Het is opmerkelijk dat als een tekst daarover van de partnerleerlingen afkomstig is, dit blijkbaar veel interessanter is dan wanneer de docent dezelfde tekst in de klas brengt.

Als leerlingen via Nederlandse bronnen informatie hebben bemachtigd waaruit blijkt dat in Nederland maar

Quelques résultats

6 enfants sur dix entre 7 et 18 ans reçoivent de l'argent de poche de leurs parents. Ceux de 7 à 8 ans qui en bénéficient (33% pour cette tranche d'âge) ont en moyenne, mensuellement, 10,50 Eur. Entre 9 à 10 ans, ce montant est de 11 Eur, et grimpe à 24 Eur pour les 11 – 12 ans. Entre 15 et 17 ans, les jeunes qui bénéficient d'argent de poche reçoivent en moyenne, mensuellement, 37 Eur, et ces montants augmentent encore pour les plus âgés. A partir de 16 – 17 ans, près d'un jeune sur deux complète ses revenus d'argent de poche par un job étudiant.

Une évolution à la hausse depuis 10 ans, a pu être également constatée. Enfin, l'étude montre que la Belgique s'inscrit dans la moyenne européenne en matière d'argent de poche.

(Bron: CRIOC – Centre de Recherche et d'Information des Organisations de Consommateurs, <www.oivo-crioc.org>, <crioc-oivo@oivo-crioc.org>.)

liefst 9 op de 10 kinderen zakgeld krijgen en ook de hoogte verschilt, dan kan dit leiden tot een discussie over verschillen in leefgewoonten die de leerlingen direct betreffen. Zeker als het begrip kleedgeld aan de orde komt en ontdekt wordt dat in Wallonië erg weinig kinderen dit krijgen. Op deze manier komen andere culturele verschillen aan de orde dan alleen de oppervlakkige.

Live en afstandstandem

Inhoudelijke thema's die hierboven werden genoemd, passen prima in de fase waarin de leerlingen op afstand met elkaar communiceren. Een echte ontmoeting met de tandepartner voegt echter erg veel toe aan het tandemwerk. De partner wordt een persoon in levenden lijve. En ook bij deze ontmoeting kunnen tandemactiviteiten worden georganiseerd waarbij de leerlingen elkaar mondeling de taal leren. Dat kan bijvoorbeeld bij een rondleiding in het schoolgebouw, waarbij de gastleerling aan de bezoekende tandepartner de school laat zien met de diverse (soorten) lokalen en ruimtes en uitlegt welke activiteiten er plaatsvinden. De kantine in België is toch wel anders dan die in Nederland en de Nederlandse fietsstalling leidt tot grote verbazing bij de Belgische gasten. Ook hier liggen verschillen in het dagelijks leven aan ten grondslag. Vaak vroegen de docenten om bij een dergelijke rondleiding een lijstje van woorden en uitdrukkingen te produceren die de leerling nog niet kenden.

Bij evaluaties van deze ontmoetingen bleken tandemactiviteiten vaak populairder dan bezoeken aan 'typische' gebouwen en instellingen in de betreffende plaats. Iets eenvoudigs als de spelregels bij kaartspelen uitleggen, deze kort beschrijven en dan ook werkelijk gaan kaarten, eindigde hoog op de scorelijst van meest attractieve bezigheden.

Voordelen

De leerlingen vinden het prettig om een leeftijdgenoot als leraar te hebben. Ze voelen zich daarbij op hun gemak, sommigen geven aan dat ze meer durven te vragen aan de Waalse leerling dan aan de docent Frans. Tegelijkertijd vinden de Nederlandse leerlingen het ook interessant om zelf die rol van leraar Nederlands op zich te nemen en het maakt hen een beetje trots op hun eigen taal en cultuur. Ze zijn opeens de vraagbaak en kunnen die 'arme Belgische leerlingen', die zo worstelen met het Nederlands, prima helpen.

Vanzelfsprekend is het niet alleen de standaardtaal die de leerlingen nu gaan oppikken. De uitdrukkingen die in een leerboek moeilijk te vinden zijn, komen de leerlingen tegen en pikken ze op. De docent(e) Frans kan dan later in een schrijfo opdracht tegenkomen: 'Ça cartonne'. Dit is één van de vele uitdrukkingen om te zeggen dat iets echt 'chillen' is of 'vet', uitdrukkingen waar de docent(e) Nederlands in België mee geconfronteerd kan worden.

Het is ook een meer individuele vorm van leren en de leerling leert zelfs op maat, wat hij of zij wil leren. Tandemleren is een sociale en interactieve (in een klassieke en moderne betekenis van het woord) leervorm, die ook een beroep doet op de autonomie van de leerling. Het voegt iets toe aan zijn persoonlijke ontwikkeling.

Onderzoek uitgevoerd onder de Waalse deelnemers door de Universiteit van Luik toont aan dat tandemleren leidt tot een betere taalbeheersing in vergelijking met leerlingen die niet 'tandemen'.

Nadelen

Het zal duidelijk zijn dat een tandemaanpak extra werk meebrengt voor de docent en voor de leerling. Er is de hele organisatorische kant van het tandemleren, die de nodige tijd en energie vergt. Ook is het niet zo dat er veel lesmateriaal kant-en-klaar te vinden is rond deze werkwijze. De cd-rom waarvan verderop sprake is, levert echter enig lesmateriaal en een veelheid aan ideeën aan.

Een deel van de docenten die tandemleren hebben toegepast vond het een probleem dat er geen controle was op alles wat de leerling doet in het tandemproject.

Opmerkelijk was echter dat naarmate het project vorderde, dit gegeven als minder problematisch werd ervaren.

Een laatste bezwaar dat door enkele docenten naar voren werd geschoven, is de afhankelijkheid van de partnerschool, van de docent over de grens en van de tandepartners van elke individuele leerling. In de praktijk bleek een belangrijk gedeelte van de problemen op dit terrein te berusten op misverstanden.

Netwerk

Het Europees Platform maakte het mogelijk dat de Talenacademie Nederland een netwerk rond dit tandemleren kon opzetten. In 2003 werd gestart met een tweetal Nederlandse scholen en ook een scholenpaar in Wallonië. Aan Belgische zijde was de Onderwijsinspectie in de persoon van Manfred Dahmen de drijvende kracht achter dit netwerk van scholen. Inmiddels zijn ongeveer 35 docenten hierbij betrokken en stijgt dit aantal gestaag.

Binnen dit netwerk vinden jaarlijks minimaal twee bijeenkomsten plaats waar de docenten hun plannen voor de komende maanden kunnen bespreken en de afgelopen periode kunnen evalueren. De bijeenkomsten dienen ook om ervaringen uit te wisselen over succesvolle of minder succesvolle activiteiten. De begeleiders adviseren daarbij.

De knowhow die binnen dit netwerk is opgebouwd, is vastgelegd op een cd-rom die tegen portokosten bij de Talenacademie te bestellen is (<www.talenacademie.nl>). Op deze cd-rom worden achtergronden van het tandemleren geschetst, zijn interviews met leerlingen en docenten te zien evenals opnamen van ontmoetingen tussen partnerscholen. Tevens bevat deze een serie praktische tips en lessuggesties. De cd-rom is zo opgezet dat deze als een soort website geraadpleegd kan worden, dat wil zeggen dat de gebruiker kan doorklikken naar bepaalde onderwerpen of op een thematische manier door de informatie kan gaan. Voor de geïnteresseerde is er ook informatie over het onderzoek dat de Luikse universiteit heeft gedaan naar de leereffecten van tandemleren. De cd-rom is met steun van de Nederlandse Taalunie vertaald naar het Nederlands. ■

LITERATUUR

Camilleri Grima, A., Candelier, M., Fitzpatrick, A., Halink, R., Heyworth, F. (red.), Muresan, L. & Newby, D. (2003). *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003*. Graz: European Centre for Modern Languages. Editions du Conseil de l'Europe.
Kurt, B. (2004). Een klassieker van het autonome leren. *Levende Talen Magazine*, 91(4).
Sassen, D. & Edelenbos, P. (2001). Tandem-leren stimuleert 'levens-echt' communiceren. *Levende Talen Magazine*, 88(6).