



Foto: Anda van Riet

Gespreksvaardigheid is en blijft de lastigste vaardigheid in het vreemdetalenonderwijs. Een eerder artikel (Kwakernaak, 2009b) ging over de vraag hoe er meer bruggen te slaan zijn tussen receptie en productie. Dit artikel zet een aantal praktische mogelijkheden op een rijtje om op het productieve vlak betere automatiseringsresultaten te bereiken, zonder te vervallen in de fouten van vroeger: te veel gestamp van geïsoleerde taalelementen zonder inhoud of boodschap.

VAN HERHALING GESPROKEN

ERIK KWAKERNAAK

Bij een normaal spreektempo van zo'n 150 woorden per minuut heb je voor elk woord gemiddeld nog geen halve seconde tijd. Daarin moet je het woord uitspreken, maar eerst moet je het uit je mentaal lexicon opgehaald hebben. Tegelijk moet je het vaak ook in de juiste grammaticale vorm brengen, in overeenstemming met de zinsconstructie die je aan het plannen en uitvoeren bent. Bij dit alles ben je ook nog bezig met het bedenken van je boodschap, steeds vooruitlopend op dat wat je op dit moment aan het zeggen bent (cf. Levelt, 1989).

Leerlingen hebben met dit soort multitasking geen enkel probleem, maar dat wordt anders als het in de vreemde taal moet. Het formuleren, dat in de eerste taal bijna helemaal automatisch en zonder merkbare inspanning verloopt, kost nu erg veel aandacht en moeite.

Om een beetje vlot te kunnen schrijven, en zeker om te kunnen spreken in een vreemde taal moet het ophalen van woorden, maar ook de productie van gramma-

ticale structuren (zinsbouw en woordvormen) niet veel minder geautomatiseerd verlopen dan in de moedertaal.

Het begrip *automatiseren* is in de vreemdetalendidactiek in het verdomhoekje terechtgekomen. De audiolinguale methode van de jaren zeventig had automatisering hoog in het vaandel staan, maar is omstreeks 1990 verdrongen door een meer communicatieve aanpak. Men vertrouwt op een natuurlijk taalverwervingsproces. Door meer te lezen en te luisteren zou de leerling vanzelf tot schrijven en spreken komen. In de schoolpraktijk valt dat tegen. Productieve beheersing komt niet zo makkelijk.

Beheersingsniveaus

Voor grammatica heb ik een indeling in beheersingsniveaus voorgesteld (Kwakernaak, 1996, 2009a), gebruikmakend van elementen van de audiolinguale fasemodellen en oefeningsstypologieën. Eenzelfde indeling kan voor beheersing van woordenschat gemaakt worden. Zie kader 1.

	BEHEERSINGSNIVEAUS	WOORDENSCHAT	GRAMMATICATA
1	receptieve beheersing	de leerling begrijpt de betekenis van het woord of de uitdrukking	de leerling begrijpt de betekenis van de structuur (bijv. <i>bestaat slaat op 'nu', bestond op 'vroeger'</i>)
2	productieve beheersing in schriftelijke vormgerichte (oefen)situaties	de leerling kan bijvoorbeeld in een schriftelijke gatenzin het woord / de uitdrukking correct invullen	de leerling kan bijvoorbeeld in schriftelijke gatenzinnen de structuur correct invullen
3	productieve beheersing in mondelinge vormgerichte (oefen)situaties	de leerling kan bijvoorbeeld in een mondeling uitgevoerde invuloefening het woord / de uitdrukking correct en vloeiend produceren	de leerling kan bijvoorbeeld in een mondelinge vervang oefening de structuur correct en vloeiend produceren
4	productieve beheersing in schriftelijke inhoudsgerichte (oefen)situaties	de leerling kan bijvoorbeeld in een briefopdracht het woord / de uitdrukking correct produceren	de leerling kan bijvoorbeeld in een briefopdracht de structuur correct produceren
5	productieve beheersing in mondelinge inhoudsgerichte (oefen)situaties	de leerling kan bij geleid of vrij spreken het woord / de uitdrukking correct en vloeiend produceren	de leerling kan bij geleid of vrij spreken de grammaticale structuur correct en vloeiend produceren

Kader 1. Beheersingsniveaus van woordenschat en grammatica van laag naar hoog (cf. Kwakernaak, 2009a, p. 337)

Hoe leert een mens woorden en grammaticale structuren te beheersen? Het sleutelwoord is natuurlijk herhalen. Het vreemdetalenonderwijs kan en moet die herhaling organiseren en versterken

Erachter zitten drie begrippen: receptief – productief, schriftelijk – mondeling en vormgericht – inhoudsgericht. Het essentiële verschil tussen schriftelijk en mondeling zit in de beschikbare tijd, het tempo. Bij schriftelijke productie heb je veel tijd, bij mondelinge erg weinig. Het verschil tussen vormgericht en inhoudsgericht zit in de verdeling van de aandacht: wie vormgericht bezig is, let alleen op de taalvorm (omdat de inhoud gegeven is en/of nauwelijks een rol speelt); wie inhoudsgericht bezig is, moet daaraan aandacht besteden, maar tegelijkertijd ook aan de taalvorm. En als dat laatste nog niet automatisch genoeg gaat, is het gevolg een hogere cognitieve belasting, geringere vloeiendheid en mindere kwaliteit of zelfs onbegrijpelijkheid van de uiting.

Herhaling

Hoe leert een mens woorden en grammaticale structuren te beheersen? Het sleutelwoord is natuurlijk herhalen. Het vreemdetalenonderwijs kan en moet die herhaling organiseren en versterken.

Hoe zit het daarmee in de leergangen van vandaag? Wat betreft de grammaticale structuren heeft Tammenga-Helmantel (2010) de havodelen van de vijf meest gebruikte onderbouwleergangen Duits geanalyseerd. Ze stelde opmerkelijke verschillen vast in het aantal herhalingen. In *Neue Kontakte* wordt elke nieuw geïntroduceerde structuur gemiddeld 2,66 keer herhaald, in *Mach's gut* slechts 1,1 keer.

Wat het repertoire van aangeboden grammaticastructuren betreft, is de verhouding omgekeerd: *Mach's gut* biedt de grootste hoeveelheid aan (86), *Neue Kontakte* de kleinste (62), 28 procent minder. Uiteraard gaat het erom hoeveel ruimte en tijd je aan grammatica besteedt ten opzichte van de andere (deel)vaardigheden. Maar daarna moet je kiezen. Het moet uit de lengte of uit de breedte komen: meer grammatica minder goed inoefenen, of minder grammatica beter inoefenen.

Er zijn meer vragen. De 2,66 keer van *Neue Kontakte* is wel het hoogste aantal herhalingen per structuur,

maar is dat wel voldoende? En hoe is het met de woordenschat? Hoe vaak moet een nieuw woord gemiddeld herhaald worden om beschikbaar te zijn voor productie in een inhoudsgerichte spreesituatie? En hoe zit het daarmee in leergangen voor de verschillende talen? Recent onderzoek daarnaar is mij niet bekend, maar ik neem aan dat de verschillen tussen leergangen minstens even groot zijn als bij grammatica.

Mogelijke oorzaken van gebrekkige gespreksvaardigheid

Idealiter zou ieder woord en iedere grammaticastructuur min of meer systematisch de verschillende beheersingsniveaus moeten doorlopen. Maar misschien is dat niet altijd per se nodig, en het valt ook niet mee om dat altijd zo systematisch te realiseren. Wat wel opvalt in de meeste huidige leergangen, is dat oefeningen voor beheersingsniveau 3 (mondelinge vormgerichte oefensituaties) nauwelijks voorkomen.

Woordenschat- en grammatica-oefeningen zijn heel vaak schriftelijke invuloefeningen. Dat betekent dat het productietempo laag ligt. Er wordt weinig of niet gericht geoefend op een vlotte, vloeiende productie. Voor zover woordenschat en grammatica op beheersingsniveau 4 (bijvoorbeeld e-mail- of briefopdrachten) min of meer systematisch aan de orde komen, gaat dat ook niet onder tempodruk. Dan wordt de sprong naar beheersingsniveau 5 (geleide of vrije spreekopdrachten) wel erg groot. Vaak leidt dat tot een zoek en gestamel waar leerlingen noch docent vrolijk van worden.

Invuloefeningen, gericht op woordenschat en/of grammatica, bestaan vaak uit tien tot vijftien losse, contextloze zinnen, die qua inhoud weinig aandacht trekken. Dat kan veranderen als zo'n oefening uit enkele minidialogjes bestaat. De volgende twee voorbeelden (uit Jacobs et al., 2000, p. 82–83) komen uit een vertaal-oefening, maar kunnen ook vormgegeven worden als invuloefening. Delen van de tekst worden dan in de doeltaal weggegeven.

1. VERHOOG DE MONDELINGE DOELTAALOMZET

Doeltaal = voertaal. Verlaag de spreekdrempel en geef zo veel mogelijk stimulansen om iets in de doeltaal te zeggen, aangestuurd door de leergang én los daarvan.

2. BESTEED DE KOSTBARE CONTACTTIJD VOORAL AAN MONDELINGE ACTIVITEITEN

Zelfstandig werken moet. Maar dat komt meestal neer op schriftelijk werken, vaak in een niet al te hoog tempo. Plan daarom zo veel mogelijk mondeling werk in de overblijvende contacttijd.

3. VERHOOG HET TEMPO VAN (RECEPTIEVE EN PRODUCTIEVE) VERWERKING VAN DE DOELTAAL

Doe aan (stil) tempolezen: 'Lees deze tekst voor jezelf. Je krijgt drie minuten. Dan wil ik de drie of vier belangrijkste punten horen, met boek dicht.' Zo'n training in snelle, globale inhoudsverwerking helpt ook voor luistervaardigheid.

Laat woordenschat- en grammatica-oefeningen met tempo uitvoeren. Doe meer snelle overhoringen met tempo en tijdlimiet.

4. HAAL MEER MONDELING WERK UIT DE LEERGANG

Laat lees- en luisterteksten vaker mondeling samenvatten in de doeltaal ('navertellen' in eigen woorden), naast of in plaats van het schriftelijk beantwoorden van de vragen uit de leergang.

Doe meer productieve woordenschat- en grammatica-oefeningen mondeling, en/of laat ze leren (herhalen) voor een mondelinge overhoring met tempo.

Zit er achterheen dat leerlingen productieve woordenlijsten hardop leren en niet volstaan met visueel (stil lezend) inprenten. Overhoor ze in principe mondeling en eis tempo: 'De woorden moeten snel komen, anders heb je er niks aan bij het spreken.'

Zorg op elk niveau voor een eigen repertoire met snelle (herhalings)oefeningen, al of niet afgeleid uit de leergang: 'Ik zeg een zinnetje in het Nederlands, geef dan een beurt en wil snel een zinnetje in het ... horen dat ongeveer hetzelfde betekent.'

5. ZORG DAT SPREEK-OEFENINGEN SNEL TE DOEN ZIJN

Geef zo veel mogelijk spreekopdrachten die spontaan te doen zijn zonder (schriftelijke) voorbereiding, dus zonder lang voorwerk aan de inhoud en/of de taalvorm. Benodigde woorden en grammaticale structuren moeten grotendeels snel beschikbaar zijn. Daarvoor is concentratie nodig op een beperkt, goed gekozen repertoire van woorden en grammatica.

Herhaal spreekopdrachten met verhoogde eisen aan tempo (vloeiendheid) en correctheid.

6. ZORG VOOR EEN FLINKE VOORRAAD GELEIDE SPREEKOPDRACHTEN

Met geleide spreekopdrachten (meestal rollenspelen voor tweetallen, met voorgegeven inhoud in Nederlandse trefwoorden) is het mogelijk om niet te moeilijk, maar ook niet te makkelijk doeltaalgebruik van de leerlingen te vragen, in lagere en in hogere klassen. Feedback is makkelijker te geven of te organiseren, en ook de beoordeling kan analytischer zijn dan bij open spreekopdrachten.

Leergangauteurs en docenten kunnen heel wat expertise en creativiteit kwijt in het schrijven van geleide spreekopdrachten. Leerlingen trouwens ook in het doen ervan, vooral als er openingen ingebouwd zijn voor eigen invullingen.

7. ORGANISEER FEEDBACKMOGELIJKHEDEN

Laat leerlingen mondeling oefenen in tweetallen, overhoor dan enkele tweetallen klassikaal en geef feedback. Leer leerlingen ook elkaar en zichzelf feedback te geven met behulp van aandachtspuntenlijstjes (met niet te veel aandachtspunten erop, die regelmatig verversen worden).

8. ORGANISEER AF EN TOE COMPLEXE OPEN TAKEN

Complexe open taken kunnen leerlingen motiveren, maar net zo goed demotiveren, namelijk als de doelen en de kwaliteitseisen onduidelijk zijn, de samenwerking niet goed is, de doeltaal weinig gesproken wordt, weinig of geen feedback en/of beoordeling gegeven wordt en er geen gevoel ontstaat iets bijgeleerd te hebben. Doseer en organiseer complexe open taken goed.

Kader 2. Mogelijke maatregelen voor betere gespreksvaardigheidsresultaten

Motivatie ontstaat niet vanzelf door groepswork of door open, complexe taken. Lang niet alle leerlingen ervaren het als prettig om in groepjes te moeten werken

Voorbeeld 1

- Vanavond is er een disco op de camping.
- Kun jij goed dansen?
- Niet zo.
- Geeft niets. Wil je er met mij heen?
- Akkoord. Waar ontmoeten we elkaar?
- Bij de ingang, om kwart voor negen.
- Afgesproken. Tot dan.

Voorbeeld 2

- Waar ga je heen?
- Naar de supermarkt.
- Kun je die lege flessen meenemen?
- Ja, doe ik.

Dit oefeningstype kan schriftelijk gedaan worden, maar nodigt sterk uit tot mondeling uitvoeren of mondeling herhalen. Het kan de sprong naar geleide of vrije spreekopdrachten kleiner maken. Het dwingt tot meer aandacht voor context, inhoud en realistisch mondeling taalgebruik.

Open en geleide spreekopdrachten

Leergangen bieden nogal eens open, complexe spreek-taken aan waarvoor informatie verzameld, geselecteerd en geordend moet worden en die uitmonden in een presentatie. Ze kunnen motiverend zijn, maar ze hebben ook belangrijke nadelen.

In verhouding tot een paar minuten presentatie kan de voorbereiding, vaak groepswork, veel tijd kosten, en in die tijd wordt meestal Nederlands gesproken. Het werktempo ligt vaak laag. De 'doeltaalomzet' is dan gering (Kwakernaak, 2010). Een tweede probleem is de feedback. Er ontstaat een grote variëteit aan inhoud, gebruikte taalvormen en fouten. Het is lastig en weinig efficiënt om daar klassikaal op in te gaan.

Geleide spreekopdrachten hebben minder last van die nadelen, terwijl ze de leerlingen toch formuleringsvrijheid geven, zoals typisch voor communicatief taalgebruik.

Leergangauteurs neigen er wel eens toe om in hogere klassen minder geleide en meer open spreekopdrachten aan te bieden. Dat zou wel eens een van de oorzaken

kunnen zijn van het plateauverschijnsel, dat zich in hogere leerjaren voordoet: leerlingen boeken weinig progressie meer. Ze redden zich met een beperkt repertoire aan taalmiddelen inclusief fouten. Er vindt weinig uitbreiding en perfectionering plaats. Het gevoel vooruit te gaan en iets bij te leren blijft dan uit, terwijl dat juist een belangrijke motiverende factor is.

Motivatie ontstaat niet vanzelf door groepswork en/of door open, complexe taken. Lang niet alle leerlingen ervaren het als prettig om in groepjes te moeten werken. Naarmate de opdrachten opener en complexer en de groepjes groter worden, neemt de kans op goede samenwerking en efficiënt en effectief werken af. Of omgekeerd geredeneerd: dan worden hogere eisen gesteld aan structurering, organisatie en tijdmanagement. Dit zijn redenen om de motiverende werking en het leerrendement van complexe, open taken niet te overschatten. Ze moeten goed gedoseerd en georganiseerd worden.

Mogelijkheden

In kader 2 staan acht mogelijkheden om tot betere gespreksvaardigheidsresultaten te komen. Er bestaat geen ei van Columbus, geen wonderbaarlijke nieuwe methode die ineens de verlossing brengt van alle didactische problemen bij de lastigst te onderwijzen vaardigheid in het vreemdetalenonderwijs. Het blijft duwen en trekken. Dat kun je het best doen vanuit een samenhangende en realistische visie op vreemdetaalverwerving in een schoolse context. ■

LITERATUUR

- Jacobs, L. et al. (2000). *Klick! Arbeitsbuch 2 (t)h/v*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kwakernaak, E. (1996). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht: Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
- Kwakernaak, E. (2009a). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Kwakernaak, E. (2009b). Bruggen tussen receptie en productie. *Levende Talen Magazine*, 96(6), 4–8.
- Kwakernaak, E. (2010). Algemeendidactische trends en vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 10–14.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT.
- Tammenga-Helmantel, M. (2010). Grammatica in onderbouwleergangen Duits. *Levende Talen Magazine*, 97(5), 16–19.

nieuws

Tweede taal blijkt sterker dan moedertaal

Je leert een nieuwe taal en hebt daarbij soms hulp en soms last van je moedertaal. Maar zo eenvoudig ligt het niet. Andere vreemde talen die je al eerder geleerd hebt, laten zich gelden en eisen een rol die vaak sterker is dan die van je moedertaal, zo blijkt uit onderzoek waar Ylva Falk op gepromoveerd is aan de Radboud Universiteit.

De meeste sprekers van het Nederlands herkennen de Zweedse zin *Peter läser alltid en bok* ('Peter leest altijd een boek'), maar als ze Zweeds leren spreken, zeggen ze plotseling *Peter alltid laser en bok*. Waarom? Ylva Falk zocht in haar proefschrift, *Gingerly studied transfer phenomena in Germanic syntax: The role of the second language in third language acquisition*, naar de verklaring van dit soort onverwachte en foute zinspatronen. Zij constateert: als we als (jong)volwassenen een nieuwe taal leren, is dat vaak een derde of vierde taal. In meerdere taalcombinaties blijkt de tweede taal geactiveerd te worden bij het leren van een derde of vierde taal. In het geval van Zweedse Peter en zijn boek zit het Engels in de weg. Nederlandse taalleerders passen hun kennis van het Engels toe, niet van het Nederlands, ook al leidt dat tot een fout resultaat. Bij het leren van een nieuwe taal is de tweede taal dus soms sterker dan de eerste. *Radboud Universiteit Nijmegen*

Nader onderzoek nodig naar succes van leren op de werkplek

Werken terwijl je nog leert en blijven leren terwijl je al werkt. Deelnemers aan deze beide vormen van 'werkplekleren' op mbo-niveau hebben hier veel baat bij. Maar die resultaten treden niet zomaar op. De theoretische onderbouwing van werkplekleren moet steviger en er is meer samenwerking nodig tussen scholen en bedrijven. Ook dient het leven lang leren te worden bevorderd. Bovendien ontbreekt het, juist in Nederland, aan empirisch onderzoek naar het effect van leren en werken. Dit blijkt uit een studie van NWO-onderzoekers aan de Universiteit Twente, het ROA aan de Universiteit van Maastricht en de Open Universiteit.

De onderzoekers hebben onderzoeksresultaten over werkplekleren in binnen- en buitenland geanalyseerd. In de verschillende stelsels hebben combinaties van leren en werken voor deelnemers vaak een gunstig effect, op bijvoorbeeld de leermotivatie en de waardering voor de opleiding. Ook sociale en communicatieve vaardigheden nemen toe. Bovendien draagt werkplekleren bij aan de persoonlijke ontwikkeling. Maar over de effecten op cognitieve competenties (theoretische kennis) bestaat geen eenduidig beeld. Dit geldt ook voor beroepsspecifieke competenties. De resultaten van werkplekleren op het gebied van leer- en loopbaancompetenties vallen zelfs ronduit tegen. Daar moet veel meer aandacht voor komen, adviseren de onderzoekers, omdat het een basis voor een leven lang leren kan leggen. *NWO*



Lezende kinderen doen het maatschappelijk beter

Kinderen en jongeren die veel lezen, belanden hoger op de maatschappelijke ladder. Deze conclusie trekt promovenda Suzanne Mol op basis van 146 internationale, wetenschappelijke studies. Hierin werkten meer dan 10.000 kinderen en studenten van 2 tot 22 jaar mee. Mol promoveerde in december vorig jaar aan de Universiteit Leiden.

Het maakt een groot verschil of kinderen en studenten jeugdliteratuur lezen of niet. Voorgelezen worden en zelf lezen brengen een positieve spiraal op gang. Basisschoolleerlingen, middelbare scholieren en studenten die in hun vrije tijd lezen, lezen steeds beter in vergelijking tot hun minder vaak lezende leeftijdgenoten.

Een meta-analyse van al het tot nu toe verrichte onderzoek van de vroege kindertijd tot de jongvolwassenheid wijst uit dat lezers niet alleen hoger scoren op taal- en leesvaardigheid, maar ook op schoolsucces en intelligentie. Uit de meta-analyse blijkt ook dat het effect van lezen met elk schooljaar sterker wordt; een resultaat dat duidt op een wederkerige relatie tussen lezen en cognitie: er is sprake van wederzijdse beïnvloeding. Bij de lezers neemt de woordenschat verder toe en ze scoren op leessnelheid, spellingvaardigheid en tekstbegrip beter dan de leeftijdgenoten die niet in hun vrije tijd lezen. Verder laat de meta-analyse zien dat bij zwakkere lezers het lezen van boeken essentieel is voor de ontwikkeling van hun basisvaardigheden. *Kennislink.nl*