

het Engels te volgen, al voorkennis hadden bij het lezen van die krantjes. Ze zouden dan een vertekend beeld van eigen tekstbegrip gekregen kunnen hebben.

De drie docenten schatten bij minimaal acht cursisten de luister- en leesvaardigheid te hoog in. Docent één deed het laagste aantal hoge inschattingen en docent drie het hoogste aantal: bij meer dan de helft van de cursisten. De docentinschattingen liepen zowel voor luisteren als lezen uiteen van A1 tot B2. Bij beide vaardigheden werd A2 het vaakst genoemd. De neiging tot een hoge inschatting door de docenten is een verrassende uitkomst: van docenten wordt immers een reëel inschattingsvermogen verwacht. De hoge inschatting zou kunnen liggen aan deze specifieke groep die een flitsende start had en zeer snel progressie maakte. Het was een groep die hoge verwachtingen wekte. Het zou verder kunnen liggen aan onwennigheid: het was de eerste keer dat docenten in ons team hun cursisten in termen van het Raamwerk inschatten.

Conclusie

Concluderend wijst dit onderzoekje op de neiging tot overschatting van het lees- en luisterniveau door zowel cursisten als docenten. Dit is een zeer voorzichtige conclusie, omdat het onderzoekje zoveel beperkingen heeft.

In elk taalleertraject speelt (zelf)inschatting een rol, of het nu impliciet of expliciet is, zoals bij een portfolio. Systematische overschatting van taalniveau en progressie kan schadelijk zijn voor het taalleertraject, omdat het werkelijke tempo van progressie achterblijft bij de verwachtingen van cursisten en docenten. Dit kan tot allerlei teleurstellingen leiden. Docenten zouden met cursisten en met elkaar in gesprek moeten gaan over het bereikte taalniveau, over de betekenis van de taalniveaus van het Raamwerk

NT2 en over (zelf-)inschatting met behulp van dat Raamwerk NT2. Op die manier kan meer inzicht verkregen worden in de voordeelingen in het leerproces. Bij het begeleiden van een Taalportfolio moeten docenten zich ervan bewust zijn dat het inschatten van taalaardigheidsniveaus met betrekking tot de niveaus van het Raamwerk NT2 lastig is: overschatting dreigt.

LITERATUUR

Boers, T.J., Olijhoek, V., Heijne, N., Hidma, M., & van der Voort, C. (2004). *CODE 1. Basisleergang Nederlands voor anderstaligen*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.

CEFR, Common European Framework of Reference for Languages. (2001). Council of Europe. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Janssen-van Dielen, A. (1992). *Zelfbeoordeling en tweede-taalleren. Een empirisch onderzoek naar zelfbeoordeling bij volwassen leiders van het Nederlands*. Nijmegen: SSN.

Onna, B. van., & Jansen, C. (2006). *Nederland talenland? Over de beheersing van Engels, Duits, Frans en Nederlands in Nederlandse organisaties*. In B. Hendriks, H. Hoeken en P. J. Schellens (Red.), *Studies in Taalbeheersing*, 2, (pp. 237-249). Assen: Van Gorcum.

Raamwerk NT2 (2002). www.cito.nl/bve/portfolios/02-013_raamwerk_NT2_juni.pdf

TITIA BOERS is sinds 2000 werkzaam op de Vrije Universiteit in Amsterdam, afdeling Nederlands Tweede Taal als docent en leer-middelenontwikkelaar.

GESIGNALEERD

De sleutelwoordmethode: invloed van gebruikstraining en beelddenken

Eén manier om het vocabulaire in een vreemde taal te vergroten is de 'sleutelwoordmethode'. Hierbij wordt een nieuw woord in de vreemde taal gekoppeld aan een sleutelwoord in de moedertaal dat qua klank of spelling lijkt op het vreemde woord. Vervolgens vormt de lerende zich een interactief beeld van het sleutelwoord en de betekenis van het vreemde woord. Een voorbeeld uit het artikel: het Spaanse woord voor selderij is 'apio', waarvan de klank doet denken aan het sleutelwoord 'aap'. Om het nieuwe woordpaar apio-selderij te onthouden vormt de lerende zich een beeld van een aap die een bos selderij vasthoudt.

De auteurs hebben onderzoek gedaan naar de invloed van (1) het zelfgerapporteerde vermogen van leerlingen om in beelden te denken en (2) aanvullende training in het oproepen van beelden en sleutelwoorden voor zowel productief als receptief gebruik.

De deelnemers waren 71 Australische leerlingen van 11 en 12 jaar die al circa vijf jaar Spaans leerden als vreemde taal. Eén deel van de groep kreeg de 'standaard' sleutelwoordtraining. De tweede groep kreeg daarnaast een training in het oproepen van de 'versleutelde' woorden: zowel productief (Engels → Spaans) als receptief (Spaans → Engels). Vervolgens moesten alle deelnemers 22 nieuwe Spaanse woorden leren, waarna ze verspreid over drie weken vijfmaal een vocabulairetoets maakten. Het zelfgerapporteerde vermogen van leerlingen om in beelden te denken werd vooraf gemeten met een vragenlijst met vragen als "Als iemand je een verhaal vertelt of voorleest, zie je dan in gedachten wat er gebeurt in het verhaal?".

De resultaten laten zien dat de expliciete training in het oproepen van 'versleutelde' woorden hogere scores opleverde voor zowel productieve als receptieve toetsitems. Het loont dus om leerlingen naast training in het versleutelen van woorden en beelden ook te trainen in de procedure voor het gebruik van de geleerde woorden.

Daarnaast was er een positieve effect van het vermogen tot beelddenken. Onafhankelijk van de onderzoeksgroep (standaard of met extra training) scoorden leerlingen iets hoger als ze zichzelf meer als beelddenker zien. Hoewel dit effect erg klein was, kan de sleutelwoordmethode dus enigszins nadelig zijn voor minder 'beelddenkende' leerlingen. Zelfs voor de beste beelddenker lijkt de sleutelwoordmethode echter vooral geschikt voor concrete woorden. (MP)

Wyra, M., Lawson, M. J., & Hungi, N. (2007). *the mnemonic keyword method: The effects of bidirectional retrieval training and of ability to image on foreign language vocabulary recall*. *Learning & Instruction*, 17, 360-371.

Motivatie 'revisited'

Er is in de afgelopen decennia veel onderzoek gedaan naar de rol van motivatie bij het leren van een tweede en vreemde taal (hierna te noemen 'andere taal'). Met name Lambert en Gardner hebben zich daarbij verdienstelijk gemaakt. In hun omvangrijke studie uit 1972 rapporteerden zij onderzoeksgegevens naar de rol van deze persoonsfactor bij het leren van een andere taal door tweedetaalleerders in Canada, de V.S. en de Filippijnen, die zij

gedurende een periode van twaalf jaar hadden verzameld. Zij kwamen daarbij tot een onderscheid tussen twee soorten motivatie, te weten: instrumentele motivatie, ofwel een andere taal leren vanwege instrumentele doelen, bijvoorbeeld promotie maken in je carrière, en integratieve motivatie, ofwel een andere taal leren om deel uit te kunnen maken van de cultuur achter die andere taal. Motivatie is in de jaren daarna tot nu toe voorwerp geweest van onderzoek in vele contexten.

In dit artikel van 'grand old man' Gardner wordt het construct 'motivatie om een andere taal te leren' nog eens opnieuw onder de loep genomen. Hij stelt voor om bij het hernieuwd onderzoek naar de rol van motivatie bij het leren van een tweede taal dat hij ongeveer vijf jaar geleden begon, ook de onderwijscontext en de culturele context waarin geleerd wordt, in aanmerking te nemen. Het gaat dan om twee soorten context die van invloed zijn op twee algemene kenmerken van de leerder: 'openheid voor de andere cultuur' en 'houding tegenover de leersituatie'. In dit artikel voegt Gardner nieuwe onderzoeksresultaten toe, verkregen bij ruim 300 leerlingen Engels uit twee verschillende niveaus van het voortgezet onderwijs in Barcelona. Behalve de twee bovengenoemde persoonsfactoren en, uiteraard, motivatie, gaat het dan om 'language anxiety' (angst om de taal te gebruiken), instrumentele oriëntatie en steun vanuit de ouders.

Motivatie blijkt als hoogste significant positief te correleren met de studieresultaten voor beide groepen (.40** en .49**), gevolgd door 'openheid' (.32** en .37**) en instrumentele oriëntatie (.22** en .21**), terwijl de houding tegenover de leersituatie en steun door de ouders nauwelijks samenhangen met de studieresultaten (resp. .14 en .18* voor de eerste en .12 en .04 voor de tweede). De hoogste negatieve correlatie is die voor 'language anxiety' (-.39** en -.38**) wat wil zeggen dat hoe angstiger de leerling is om de taal te gebruiken, hoe lager zijn cijfers zijn. Uit

verder statistische analyses naar de relatieve bijdrage van elk kenmerk aan motivatie en aan studieresultaten blijkt overigens dat alle genoemde kenmerken van belang zijn, wat Gardners conclusies rechtvaardigt dat motivatie in al zijn facetten een heel belangrijke factor blijft.

Mijn 'moraal' van het verhaal voor talen-docenten: onderschat het belang van zowel integratieve als instrumentele motivatie niet en probeer die op alle mogelijke manieren te bevorderen, bijvoorbeeld door bij de keuze van leerinhouden zoveel mogelijk uit te gaan van de interesses van leerlingen en door hen prikkelende en activerende opdrachten te laten maken. (KvE)

Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20. Ook te raadplegen op www.ufr.es/local/portalin

In het signalement genoemde literatuur

Gardner, R.C. & L. Wallace (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Feedback op schrijftaken vanuit het perspectief van studenten

Tweede- en vreemdetalendocenten weten dat het niet gemakkelijk is adequate feedback te geven op schrijftaken van hun leerlingen of studenten. Er zijn nogal wat tegenstrijdige onderzoeksresultaten over de vraag of die feedback gericht zou moeten zijn op vorm dan wel op inhoud van de tekst, en expliciet dan wel impliciet zou moeten zijn. Ook is niet duidelijk hoeveel baat leerlingen of studenten hebben bij deze feedback en wat de verschillen in kwaliteit en effect zijn tussen docentfeedback en peerfeedback (dus door medeleerlingen of – studenten).

In dit onderzoek gaat het om de opvattingen van 56 studenten Spaans (allen niet-natieve speakers met bijna zes jaar onderwijs in de vreemde taal) aan een universiteit in de V.S. over wat effectieve feedback is. Zij moesten gedurende een semester tijdens drie verschillende cursussen drie opstellen schrijven in twee versies: een kladversie en een eindversie. Op de eerste versie werd feedback gegeven door een van hun drie cursusdocenten. Hierna konden zij met behulp van de feedback de tekst herschrijven tot een eindversie die werd beoordeeld door hun tutor die een andere docent was dan de cursusdocenten. Ofschoon alle docenten op inhoud, grammatica, structuur en stijl moesten beoordelen, was de feedback van de cursusdocenten vooral gericht was inhoud en die van de tutor op de vorm.

Doelen van het onderzoek waren na te gaan hoe de studenten reageerden op de verschillende soorten feedback en vast te stellen wat vanuit het perspectief van de studenten effectieve en nuttige feedback was. De studenten werd gevraagd meer aandacht te schenken aan de feedback dan aan de opstellen zelf en antwoord te geven op de volgende vragen: hoe zij zouden hebben gereageerd op elk van de typen feedback, of zij een bepaalde soort feedback bruikbaar en nuttig vonden en of zij positieve dan wel negatieve kenmerken van die soort feedback wilden aangeven.

Uit de analyses bleken er uiteindelijk drie soorten feedback te zijn die nogal van elkaar verschilden. De eerste twee soorten feedback bevatten veel commentaar op grammatica, woordenschat en inhoud en in mindere mate op stijl en structuur, maar zij verschilden van elkaar in dat de eerste vrij rommelig en ongestructureerd en de tweede veel meer gestructureerd en coherent was. De derde soort feedback was vooral lovend en bevatte weinig commentaar en als dat er al was, bleef het vrij oppervlakkig. De studenten hadden een lichte voorkeur voor de eerste twee soorten

feedback, maar verschilden onderling nogal in hun waardering voor een bepaalde soort feedback, resultaten die consistent zijn met eerdere onderzoeksresultaten (Hyland 1998). Conclusie: wat effectieve feedback op schrijftaken in een vreemde taal is, hangt sterk af van de voorkeur van studenten en al naargelang die voorkeur kan een bepaald soort feedback voor de ene student effectief zijn en voor de ander niet. Wel werd het door de studenten als heel positief beoordeeld als feedback specifiek en direct was, en aangaf wat voor veranderingen studenten moesten aanbrengen en hoe. Vooral waarderend commentaar werd als heel positief beoordeeld en wat niet op prijs werd gesteld was openlijke kritiek, een onvriendelijke toon, commentaar op louter talige aspecten en verwarrende feedback.

Anders gezegd en bij wijze van conclusie: ook bij feedback leiden vele wegen naar Rome en docenten zouden meer rekening moeten houden met de voorkeuren van hun studenten of leerlingen. (KvE)

Vokic, G. (2008) Feedback in L2 Writing: The Students' Perspective. *Porta Linguarum* 9, 139-155

In het signalement genoemde literatuur

Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7, 255-286.

Schrijven in het Frans: onmogelijk moeilijk voor beginners?

Welke schrijfstrategieën hanteren leerlingen die net begonnen zijn met het vak Frans op de middelbare school? Om antwoord te geven op deze vraag heeft Ernesto Macaro op twee middelbare scholen in Engeland leerlingen in hun eerste en tweede schooljaar gevolgd. Schrijven in het Frans is vooral *copy-writing*

(overschrijven, invuloefeningen maken, zinnen substitueren), werkvormen die lezen en schrijven in de doeltaal combineren. Zelden krijgen de leerlingen de opdracht zelf iets schrijven, *free-writing*.

Tweemaal heeft de onderzoeker de leerlingen gevraagd om iets uit het hoofd op te schrijven in het Frans over een zelfgekozen onderwerp. In het eerste leerjaar, na negen maanden Frans, roept deze taak veel weerstand op. De leerlingen produceren gemiddeld niet meer dan zes woorden (range: nul tot tien woorden). Bijna alle leerlingen schrijven iets over zichzelf.

Ruim een jaar later roept dezelfde taak minder weerstand op. De onderwerpen zijn verschillend, maar leerganggebonden. De leerlingen schrijven over zichzelf, hobbies/sport, hun huis, waarvan ze houden en waarvan niet. De leerlingen produceren gemiddeld zeventien woorden (range: drie tot achtentwintig woorden).

Het schrijfproces van de leerlingen is in het onderzoek geanalyseerd in termen van cognitieve en metacognitieve schrijfstrategieën. Over de cognitieve strategieën kan gezegd worden dat de leerlingen in beide leerjaren veel moeite hebben met het formuleren in de doeltaal. Zij maken in beide leerjaren dan ook het liefst gebruik van kant-en-klare zinnen uit de leergang. Krijgen ze niet direct een inval, dan geven ze het al snel op. Zinnen recombineren proberen de leerlingen niet. Hun parate kennis van woorden en zinnen is beperkt.

De leerlingen blijken ook metacognitieve schrijfstrategieën te hanteren. Dat wil zeggen, zij proberen kritisch te kijken naar hun zinnestukjes. Omdat al hun aandacht daarbij uitgaat naar het gebruik van de juiste lidwoorden, komen zij niet toe aan andere aspecten van goed schriftelijk taalgebruik, zoals spellen en werkwoorden vervoegen. Het lukt leerlingen dan ook niet goed om hun schrijfsels te reviseren.

De uitkomsten van dit onderzoek kunnen gezien worden als een argument om leerlingen regelmatig iets in de vreemde taal te laten schrijven over een zelfgekozen onderwerp, los van de leergang. Het verdient aanbeveling leerlingen daarbij uit het hoofd te laten schrijven zodat zij hun lange termijn geheugen trainen. Om de parate kennis van zinnen en woorden te bevorderen lijkt het bovendien zinvol om tijdens de lessen meer aandacht te besteden aan het inprenten van woorden en zinnen. Tot slot, (meer) training in het koppelen van geschreven vormen aan klanken zou ertoe kunnen leiden dat leerlingen bij het schrijven beter profiteren van kennis die zij opgedaan hebben tijdens het lezen in de vreemde taal. (CD)

Macaro, E. (2007). Do near-beginner learners of French have any writing strategies? *Language Learning Journal*, 35(1), 23-35.

Oefenvormen om leerlingen luistervaardig te maken in de vreemde taal

Om gesproken teksten in de vreemde taal te begrijpen (*comprehensieve luistervaardigheid*) moeten leerlingen zoveel mogelijk klanken, woorden en structuren herkennen en onderscheiden (*perceptieve luistervaardigheid*). Het artikel van Vandergrift (2007) besteedt aandacht aan beide aspecten van de luistervaardigheidstraining.

Om leerlingen te oefenen in het identificeren van grenzen tussen woorden (als onderdeel van de perceptieve luistervaardigheid) suggereert de auteur bijvoorbeeld 'dictogloss', een techniek waarbij de leerling een gesproken tekst meerdere keren beluistert, met een klasgenoot praat over de inhoud en zij samen proberen de oorspronkelijk tekst te achterhalen. Geluidsmateriaal dat bij de eigen leergang verstrekt wordt en waarvan

de volledig uitgeschreven tekst voorhanden is, kan door de docent mijns inziens redelijk eenvoudig gebruikt worden als materiaal voor een dictogloss-oefening.

Het artikel beschrijft ook nog andere werkvormen om de cognitieve én metacognitieve luisterstrategieën te ontwikkelen bij de leerlingen. Steeds moeten leerlingen daarbij uiteenlopende activiteiten uitvoeren, zoals hun voorkennis aanboren, de inhoud van de tekst voorspellen, hun begripsproblemen vaststellen en oplossen, het luisterproces evalueren. Dit hoeven leerlingen niet in hun eentje te doen: overleg met een medeleerling is essentieel. Reflectievragen helpen de leerlingen om hun aanpak te verwoorden en, zonodig, aan te passen. Vandergrift geeft voorbeelden van vragen, onder andere uit de Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (Vandergrift, Goh, Mareschal en Tafaghodatari, 2006).

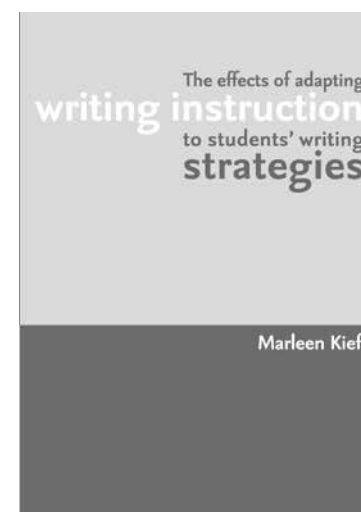
De door Vandergrift (2007) besproken oefenvormen maken het mogelijk meer variatie aan te brengen in het oefenen van de

luistervaardigheid in de vreemde taal, met aandacht voor het ontwikkelen van metacognitieve luisterstrategieën. Hierdoor kunnen de leerlingen meer grip krijgen op hun eigen luisterproces, wat gunstig is voor hun motivatie om de vreemde taal te leren. Omdat leerlingen ervaringen uitwisselen en overleggen over een gezamenlijke aanpak passen de besproken oefenvormen prima binnen het kader van 'activerende didactiek'. De werkvormen zijn bovendien direct toepasbaar in de dagelijkse lespraktijk. (CD)

Vandergrift, L. (2007). L'enseignement de la compréhension orale: une approche centrée sur l'apprenant. *Journal of Applied Linguistics*, 154, 65-79.

In het signalement genoemde literatuur Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., & Tafaghodatari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56, 431-462.

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT



Marleen Kieft. (2006). *The effects of adapting writing instruction to students' writing strategies*. Academisch Proefschrift: Universiteit van Amsterdam.

In veel leergangen Nederlands voor het voortgezet onderwijs leren leerlingen schrijven aan de hand van stappenplannen, denkschema's of bouwplannen, zo stelt Kieft (2006) in haar proefschrift. Deze instructie lijkt vooral goed aan te sluiten bij leerlingen die (overwegend) plannend schrijven, schrijven door eerst een planning te maken. Maar lang niet alle leerlingen werken zo het liefst. Een andere schrijfstrategie is (overwegend) reviserend