

(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 zinnetjes. 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).

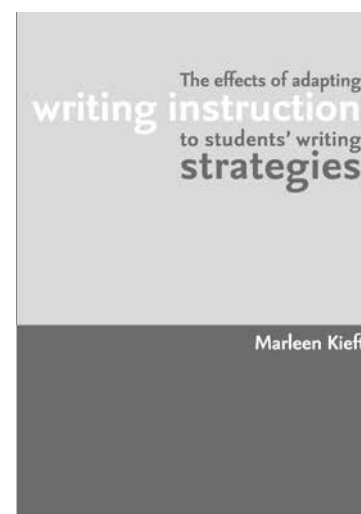
De door Vandergrift (2007) besproken oefenvormen maken het mogelijk meer variatie aan te brengen in het oefenen van de

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

schrijven, schrijven door direct te beginnen en veel tijd te steken in het herschrijven van de tekst. Deze leerlingen hebben het schrijven zelf nodig om op ideeën te komen om zo de uiteindelijke tekst te produceren. Natuurlijk zijn er ook leerlingen met een minder sterk ontwikkelde voorkeur.

Wat leren leerlingen tijdens de literatuurlessen Nederlands als zij schrijftaken uitvoeren via de planningsstrategie of via de reviseerstrategie? Leren zij literatuur beter te begrijpen (*learning-to-learn*) en/of leren zij beter te schrijven (*learning-to-write*)? Leren leerlingen met een sterke neiging tot plannen dezelfde dingen als leerlingen met een sterke neiging tot reviseren? Om deze vragen te beantwoorden heeft Kieft de effecten op de schrijfvaardigheid en op de vaardigheid in het interpreteren van literaire verhalen onderzocht van een lessenserie 'Recensies leren schrijven'. De leerlingen zijn ondergebracht in twee condities, de planningsconditie en de reviseerconditie.

Volgens Kieft laten de onderzoeksresultaten zien dat voor het verbeteren van de schrijfvaardigheid het niet nodig is om leerlingen altijd eerst te laten plannen en daarna te laten schrijven. De lessenserie leidde namelijk voor alle leerlingen tot betere teksten. Voor het interpreteren van literaire verhalen lijkt afstemming tussen schrijfpoddrachten en schrijf aanpak van leerlingen wel verstandig, omdat leerlingen dan het beste literatuur leren begrijpen. Afhankelijk van het leerdoel is het dus verstandig om rekening te houden met schrijfstrategieën van leerlingen.

Het proefschrift van Marleen Kieft biedt stof ter overpeinzing voor docenten Nederlands. Zo zet de auteur een vraagteken bij de gebruikelijke aanpak in leergangen om leerlingen altijd eerst te laten plannen voordat zij gaan schrijven. Via 'schaven en schrappen' kunnen leerlingen teksten produceren met een vergelijkbare kwaliteit als teksten die tot stand komen via 'eerst plannen, dan schrij-

ven'. Een ander vraagteken plaatst de auteur bij de plaats van schrijfpoddrachten in het literatuuronderwijs. Voor het vergroten van de vaardigheid in het interpreteren van literatuur is praten over literatuur wellicht effectiever. Tot slot, om snel meer details te weten te komen over het onderzoek is de proloog in het Nederlands handig, speciaal geschreven voor docenten met weinig studietijd. (CD)

Wilt u recent gepubliceerd promotieonderzoek ook onder de aandacht brengen van de lezers van het *Levende Talen Tijdschrift*? U kunt dan het proefschrift sturen naar Redactie *Levende Talen Tijdschrift*, p/a Barbarossastraat 46, 6522 DN Nijmegen.

Auteursrichtlijnen *Levende Talen Tijdschrift*

- 1 Zend kopij naar Redactie *Levende Talen Tijdschrift*, Barbarossastraat 46, 6522 DN Nijmegen, LTT@levendetalen.nl.
- 2 Lever de tekst van uw bijdrage aan als Word-bestand per e-mail. Stuur de illustraties (foto's, tekeningen, grafieken) als aparte bestanden op (zie verder punt 10, 11 en 12). Markeer de plaats waar een afbeelding in de kopij moet komen en zet in de tekst nummer en naam van de figuur, bijvoorbeeld: [Fig.3: Beoordeling vwo-leerlingen]. Onderschriften kunt u in het tekstbestand opnemen tussen twee witregels of aan het eind van het artikel plaatsen.
- 3 Voor artikelen geldt een maximumomvang van 3.000 woorden. De opbouw van een artikel is als volgt: auteursnaam/namen, titel, eventueel ondertitel, introtekst, het eigenlijke artikel, eventuele noten, literatuur, curriculum vitae. Geef paragrafen korte, kernachtige kopjes. Houd ook de titel van het artikel beknopt.
- 4 Lever samen met het artikel een samenvatting van maximaal 100 woorden in, bestemd voor publicatie op de website van *Levende Talen*.
- 5 Probeer niet de tekst vorm te geven door gebruik van vette letters of kapitalen, centeren etc. Maak geen gebruik van de voetenoot/eindnoot-optie, maar plaats noten aan het eind van het artikel. Gebruik divisies (-) alleen als koppelteken of gedachtestreepje, niet als afbreekteken. Geef het einde van een alinea aan met een *harde return*. Het hele artikel dient links te worden uitgelijnd. Dit geldt ook voor de titel en tussenkopjes. Spring niet in met spaties of tabs. Plaats geen witregels tussen alinea's.
- 6 Hanteer de spelling van het nieuwe *Groene Boekje*. Afkortingen als m.b.t. en d.w.z. zijn niet toegestaan. Gebruik voor afkortingen van Nederlandse schooltypen en andere veel gebruikte afkortingen kleine letters, zonder afkortingspunten: vmbo, havo, vwo, heao, mvv, vto, mto enz. En ook 2-havo en 5-vwo. Gebruik enkele aanhalingstekens. Wanneer gebruik wordt gemaakt van buitenlandse termen, worden deze gecursiveerd.
- 7 Gebruik zo min mogelijk noten. Verwerk literatuurverwijzingen in de tekst door bijvoorbeeld na een citaat of verwijzing tussen haakjes de naam van de auteur en het jaar van publicatie te vermelden. Bijvoorbeeld: (Rijlaarsdam 1999). Geciteerde bladzijden worden als volgt aangegeven: (Rijlaarsdam 1999, 12-17)
- 8 De literatuurlijst dient alfabetisch gerangschikt te worden. Voorletters, lidwoorden e.d. die bij de auteursnaam/namen behoren, worden achter de naam geplaatst (bijvoorbeeld: Berg, A. J. van den). Na de auteursnaam/namen volgt tussen haakjes het jaar van verschijning (1999). Boek- en tijdschrifttitels worden gecursiveerd. Titels van tijdschriftartikelen worden niet gecursiveerd en niet tussen aanhalingstekens geplaatst. Titel en ondertitel worden van elkaar gescheiden door een punt. De naam van de uitgever komt na de plaats van uitgave; daartussen staat een dubbele punt. Enkele voorbeelden:
Aarnoutse, C. (1998). Strategisch leesonderwijs. In Hacquebord, H. & Clemens, J. (Red.), *De kwaliteit van het leesonderwijs in Nederland* (pp. 45-59). Delft: Eburon.
O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.