

Ten Geleide

In het eerste artikel van dit nummer maakt Peter Bimmel de balans op van ruim dertig jaar onderzoek naar leerstrategieën bij het leren van vreemde talen. Centraal staan drie vragen: Wat wordt er in de vakliteratuur verstaan onder leerstrategieën? Welke leerstrategieën voor het leren van vreemde talen zijn bekend? Kunnen leerstrategieën met succes onderwezen worden, en zo ja: welke didactische eisen stelt dit aan de instructie? Na een beantwoording van deze vragen pleit Bimmel voor meer aandacht voor leerstrategieën in de lerarenopleiding, meer onderzoek naar strategiegebruik bij verschillende taalvaardigheden op verschillende niveaus en in verschillende leercontexten, en actieonderzoek door leerkrachten in samenwerking met onderwijsonderzoekers.

Testen afnemen van grote groepen en de resultaten verwerken, gebeurt door de ontwikkelingen in de informaticatechnologie veel vlotter dan enkele decennia geleden. Dat testen vlot af te nemen zijn, garandeert echter niet altijd de validiteit en betrouwbaarheid ervan. Lieve De Wachter en Jordi Heeren beschrijven het tot stand komen van de taalvaardigheidstoets Nederlands in het kader van het project *Taalvaardig aan de start* van de KU Leuven, waarin men met behulp van een taaltest en aangepaste begeleidingsoefeningen taalzwakkere studenten in het hoger onderwijs wil detecteren en begeleiden. De uitkomst is een valide en betrouwbare taaltest die de academische taalvaardigheden van de instromende studenten test. Verder onderzoek zal nagaan hoe groepen met een verschillende vooropleiding scoren op de taaltest en wat de relatie is tussen de taaltest-scores en de examenresultaten.

Jimmy van Rijt doet verslag van een kleinschalig onderzoek naar de wijze waarop de semantiek gebruikt zou kunnen worden om tot betekenisvoller ontleedonderwijs bij

Nederlands te komen. Voor dat onderzoek zijn twee vmbo-t/havo-brugklassen met elkaar vergeleken: in de experimentele groep is gewerkt met semantisch georiënteerd materiaal; in de controlegroep is gewerkt op basis van de leergang en vergelijkbaar materiaal. De experimentele groep, die gewerkt heeft op basis van de semantiek, scoorde significant hoger op drie punten: het 'gewone' redkundige ontleden, het herkennen van dubbelzinnige zinnen en het bouwen van zinnen volgens bepaalde patronen.

Adolescentenliteratuur heeft zich de laatste tien jaar ontwikkeld tot een volwaardig genre. Het verwerven van een plaats in het literatuuronderwijs in de bovenbouw verloopt echter moeizaam. Dit bleek uit de resultaten van een enquête in 2001 onder docenten Nederlands: meer dan twee derde van de docenten stond destijds adolescentenliteratuur niet toe op de leeslijst. Via een nieuwe (internet)enquête onderzocht Marjan Sikkema of dit tien jaar later nog steeds het geval is. Het blijkt dat er nog voorbehoud onder docenten bestaat, maar toch staat in 2011 meer dan twee derde van de docenten adolescentenliteratuur toe op de leeslijst. Daarnaast blijkt dat docenten meer op de hoogte blijven van wat er in de jeugdliteratuur verschijnt, en dat meer docenten adolescentenromans beschouwen als literatuur.

Het nummer sluit af met een bespreking van het proefschrift van Sylvia Bacchini, *Eerste hulp bij tweede taal; experimentele studies naar woordenschatdidactiek voor jonge tweede-taalverwervers* door Bart van der Leeuw, en een signalement van een artikel van Lyster, Saito & Sato, *Oral corrective feedback in second language classrooms* door Machteld Moonen.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

Ruim dertig jaar onderzoek naar leerstrategieën bij het leren van vreemde talen

PETER BIMMEL

In dit artikel¹ maakt de auteur de balans op van ruim dertig jaar onderzoek naar leerstrategieën bij het leren van vreemde talen. Centraal staan drie vragen: (1) Wat wordt er in de vakliteratuur verstaan onder leerstrategieën? (2) Welke leerstrategieën voor het leren van vreemde talen zijn bekend? En (3) Kunnen leerstrategieën met succes onderwezen worden – en zo ja: welke didactische eisen stelt dit aan de instructie?

In de jaren negentig en de eerste jaren van deze eeuw publiceerde *Levende Talen* een flink aantal artikelen over zelfstandig leren, leren leren en (instructie in) leerstrategieën bij de vreemde talen (o.a. Bimmel, 1992; Westhoff, 1993; Themnummer *Leren leren* [*Levende Talen* 510/1996]; Mulder & Bonset, 2000; 2001). Sindsdien is de stroom bijdragen in dit tijdschrift over dit onderwerp nagenoeg opgedroogd – afgezien van een paar recensies en een enkel artikel over effecten van strategie-instructie op de lees- en schrijfvaardigheid. Aangezien het onderzoek naar leerstrategieën onverminderd is doorgegaan wordt het tijd de balans op te maken van inmiddels meer dan dertig jaar onderzoek op dit terrein.

Dit is te meer relevant om de volgende redenen. Voor Nederland, als lid van de Raad van Europa, zou de ontwikkeling van autonomie een voornaam pedagogisch onderwijsdoel moeten zijn. Het Europees Taalportfolio bijvoorbeeld is in opdracht van de Raad van Europa ontwikkeld als instrument om in het vreemdetalenonderwijs (vto) aan dit doel te werken. Voor het vto geldt bovendien dat de meeste mensen na hun schooltijd hun vreemde-taalkennis moeten kunnen updaten (zie hierover bijvoorbeeld Little, 1999, p. 22-23). Voor Kwakernaak (2004, p. 16) bijvoorbeeld is dit reden tot de volgende aanbeveling aan vreemde-taaldocenten: 'leer [je leerlingen] hoe ze hun taalleerproces straks zelfstandig kunnen voortzetten.' In de dagelijkse praktijk van het voortgezet onderwijs valt op dit punt – getuige bijvoorbeeld de vakrapporten van de Inspectie van het Onderwijs (2004) en Carpay (2010) – nog veel winst te boeken.

Voordat ik inga op de in de aanhef van dit artikel genoemde drie vragen volgt eerst een korte uiteenzetting over het verschil tussen de Europese en de Noord-Amerikaanse traditie in het denken over leerstrategieën bij de vreemde talen, en over de rol die het leerstrategisch repertoire van de vreemde-taalleerder

speelt als bouwsteen van zelfstandig leren.

Twee tradities

In het denken over leerstrategieën van vreemde-taalleerders zijn volgens Wenden (2002) twee tradities te onderscheiden: een Europese en een Noord-Amerikaanse. In de Europese traditie – geïnspireerd door de *Raad van Europa* en te herleiden tot Holec (1979) – heeft instructie in leerstrategieën primair een functie als bouwsteen van zelfstandig leren, naast andere onmisbare bouwstenen als zelf-motivatie, het vermogen en de bereidheid tot zelfsturing en samenwerking met anderen.

De Noord-Amerikaanse traditie daarentegen is oorspronkelijk, ruim vijfendertig jaar geleden, uitgegaan van de veronderstelling dat het mogelijk en zinvol zou zijn de leerstrategieën van succesvolle vreemde-taalleerders (*the good language learner*) beschikbaar te stellen aan minder succesvolle leerders met het doel deze te helpen betere taalleerders te worden (zie Rubin, 1975; Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco, 1978). Het oorspronkelijke idee dat minder succesvolle leerders hun kansen op succes zouden kunnen verhogen door de leerstrategieën van succesvollere leerders te kopiëren is inmiddels verlaten. Succes of falen bij het leren van een vreemde taal hangt niet simpelweg af van één enkele variabele als het leerstrategisch repertoire van de leerder, maar wordt bepaald door een ingewikkeld samenspel van verschillende variabelen waar het leerstrategisch repertoire van de leerder er één van is. Andere belangrijke variabelen zijn bijvoorbeeld: motivatie, intelligentie, attitude en taalaanleg (zie hierover bijvoorbeeld: Skehan, 1989; Tönshoff, 2004; Tönshoff, 2005). In dit artikel wordt het leerstrategisch repertoire van vreemde-taalleerders – in aansluiting op de Europese traditie – primair gezien als één van de bouwstenen van zelfstandig leren.

Leerstrategieën als bouwsteen van zelfstandig leren

Zelfstandig leren in de zin van ‘zelfsturing en eigen verantwoordelijkheid van de leerder in het kader van een vreemdetalenonderwijs dat dit bewust toelaat en stimuleert’ (Tönshoff, 2007, p. 333) is in de afgelopen twintig jaar een programmatisch sleutelbegrip geworden in de (vreemde-)talendidactiek (zie hierover bijvoorbeeld Mulder & Bonset, 2000; 2001). Een omvangrijk en gevarieerd leerstrategisch repertoire wordt in de regel (bijvoorbeeld in Scharle & Szabó, 2000; Wolff, 2007; Bimmel, 2008) gezien als een onmisbare bouwsteen van zelfstandig leren. Zelfstandige leerders zijn niet alleen in staat leerdoelen voor zichzelf te bepalen, maar kunnen tevens daarbij passende leerstrategieën genereren. De didactiek van het onderwijs in leerstrategieën speelt om die reden een cruciale rol in het denken over zelfstandig leren.

Strategiedefinities

Wat wordt er nu precies verstaan onder leerstrategieën? Macaro (2006) constateert dat de vakliteratuur grossiert in sterk uiteenlopende definities van het begrip (*leer*)strategie. Nu eens worden strategieën aangeduid als *plannen*, dan weer als *acties*, *handelingen* of (*mentale*) *operaties*, of als *procedures*, *technieken* of *processen* (zie voor een bloemlezing van strategiedefinities: Bimmel, 1999, p. 13).

Omstreden is onder meer de vraag of strategieën per definitie bewust zijn. Voor didactische doeleinden is het antwoord op deze vraag – en daarmee de strategiedefinitie – allesbehalve lood om oud ijzer. Verderop in dit artikel ga ik hier nader op in.

Westhoff (1991, p. 44) doet het volgende voorstel voor een definitie: ‘Een strategie is een plan van handelen om een doel te bereiken.’ Een leerstrategie is dan dus een plan

van handelen om een leerdoel te bereiken. Vaak gaat het om handelingen die zich – niet rechtstreeks waarneembaar – tussen de oren van de lerende afspelen (zogenaamde *mentale handelingen*), zoals kennis van de *moedertaal gebruiken*. Maar het kan ook gaan om rechtstreeks waarneembaar handelen zoals het geval is wanneer een leerling aantekeningen maakt of woordenschat herhaalt met behulp van woordkaarten. Volgens Westhoffs voorstel zijn leerstrategieën per definitie bewust. Plannen zijn immers in de regel bewust van aard.

In vergelijking met de eerder genoemde definitiepogingen heeft Westhoffs voorstel een belangrijk voordeel als het gaat om de didactiek van strategieonderwijs. Westhoff maakt – zij het impliciet – verschil tussen een *leerstrategie* (i.e. een plan van handelen om een leerdoel te bereiken) en het uitvoeren van een *strategische leerhandeling*. Dit onderscheid maakt het mogelijk het onderwijs zorgvuldig af te stemmen op het beoogde effect. Het maakt voor het onderwijs dat de docent verzorgt immers een groot verschil of het erom gaat dat de leerling alleen maar leert een strategische leerhandeling uit te voeren (zonder zich af te hoeven vragen wat het doel is van die handeling) – of dat de leerling leert een strategie (i.e. een plan van handelen) te genereren en uit te voeren. In het eerste geval – leren een strategische leerhandeling uit te voeren – kan de leerling volstaan met het herhaaldelijk en gevarieerd uitvoeren van de handeling (bijvoorbeeld: dialogen bedenken waarin de woorden uit een woordenlijstje voorkomen) totdat hij of zij het kunstje onder de knie heeft. Oxford (1990) noemt dit *blind training*: de leerling hoeft zich niet bewust te worden van de doelen die zij of hij met het uitvoeren van de strategische leerhandelingen nastreeft.

In het tweede geval – leren een strategie te genereren en uit te voeren – moet de leerling leren zich af te vragen welk doel hij of zij

wil bereiken (bijvoorbeeld: woorden goed en langdurig onthouden) en welke strategische leerhandeling(en) hij of zij kan uitvoeren om dit doel te bereiken (bijvoorbeeld: dialogen bedenken waarin de betreffende woorden meermaals en gevarieerd voorkomen). Het doel van het strategieonderwijs is in het tweede geval: scholing van de mentale manager die het leren stuurt. En vanzelfsprekend moet de leerling tevens leren de strategische leerhandelingen adequaat uit te voeren als hij dat nog niet onder de knie heeft.

Leergangen voor het vto bieden meestal veel lesmateriaal aan waarmee leerlingen zich kunnen oefenen in het uitvoeren van allerlei strategische leerhandelingen. Zo moeten leerlingen in hun schoolloopbaan vaak tientallen (zo niet: honderden) keren opdrachten uitvoeren als: kijk naar het plaatje (en/of de titel van de tekst) en voorspel waar de tekst over gaat. Of: probeer de betekenis van de gemarkeerde woorden af te leiden uit de context. Zoals Mulder (1996) aannemelijk maakt, leren de meeste leerlingen daarvan niet zichzelf leerdoelen te stellen en zich af te vragen wat zij kunnen doen om hun doelen te bereiken. Zij maken zich geen leerstrategieën eigen, maar worden hooguit goed in het uitvoeren van allerlei trucjes in opdracht van anderen (de leerkracht en/of het lesmateriaal). Zelfstandiger worden de meeste leerlingen daar niet van. Verderop in dit artikel ga ik nader in op de vraag wat daar dan wel voor nodig is.

Op grond van het eerder genoemde didactische voordeel houd ik in dit artikel Westhoffs definitie aan. Conform deze definitie – en in aansluiting op cognitivistische leertheorieën (zie bijvoorbeeld O’Malley & Chamot, 1990; Chamot, 2004) – kunnen leerstrategieën beschreven worden in de vorm van *conditie-actie-combinaties* (Als het mijn doel is, xyz te leren, dan voer ik strategische leerhandeling zus-en-zo uit). Tabel 1 laat zien hoe doelen en strategische leerhandelingen samenhangen

DOEL	STRATEGISCHE LEERHANDELING	LEERSTRATEGIE (ALS ... – DAN ...)
Woorden / Chunks goed en langdurig onthouden.	Dialogen bedenken waarin de woorden / chunks vaak en gevarieerd voorkomen.	Als het mijn doel is woorden / chunks goed en langdurig te onthouden, dan bedenk ik dialogen waarin de woorden / chunks vaak en gevarieerd voorkomen.
Regelmaat in de vreemde taal opsporen.	Tekstvoorbeelden verzamelen, ordenen en met elkaar vergelijken.	Als het mijn doel is regelmaat in de taal op te sporen, dan verzamel ik tekstvoorbeelden, orden ze en vergelijk ze met elkaar.
Betekenis van een onbekend woord in een leestekst achterhalen.	Inhoudelijke voorkennis over het onderwerp van de tekst gebruiken.	Als het mijn doel is de betekenis van een onbekend woord in een leestekst te achterhalen, dan gebruik ik mijn inhoudelijke voorkennis over het onderwerp van de tekst.
	Gebruik maken van aanwijzingen in de context.	Als het mijn doel is de betekenis van een onbekend woord in een leestekst te achterhalen, dan maak ik gebruik van aanwijzingen in de context.
Snel achterhalen waar een leestekst ongeveer over gaat.	Begin en einde van alinea's lezen.	Als het mijn doel is snel te achterhalen waar een leestekst ongeveer over gaat, dan lees ik het begin en einde van alinea's.
...

Tabel 1. Doelen, strategische leerhandelingen, leerstrategieën

en in combinatie met elkaar leerstrategieën vormen.

Een doel van een leerling zou bijvoorbeeld kunnen zijn: 'Ik wil weten wanneer je in het Engels de *simple past* gebruikt.' Een leerstrategie zou dan een plan van handelen zijn om dit doel te bereiken. Bijvoorbeeld: 'Als het mijn doel is een grammaticaregel op te sporen, dan verzamel ik tekstvoorbeelden en orden deze zo dat ik ze goed met elkaar kan vergelijken.' De strategische leerhandeling bestaat er in dit geval uit dat de leerling tekstvoorbeelden verzamelt, ordent en vergelijkt (zie figuur 1 voor een voorbeeld).

Een verdere implicatie van Westhoffs strategiedefinitie betreft twee sterk verschillende rollen die de leerling vervult. De ene rol is die van mentale manager van cognitieve processen. Verderop in dit artikel kom ik nog terug op de vraag wat dit inhoudt. De andere rol is die van uitvoerder van strategische leerhandelingen (bijvoorbeeld: de kop van een tekst lezen en voorspellen waar de tekst over gaat; aantekeningen maken; een associogram maken; tekstvoorbeelden verzamelen, ordenen en vergelijken; etc.).

Het mentale management van cognitieve processen maakt deel uit van het metacog-

1. De leerling verzamelt voorbeeldzinnen en schrijft ze zo onder elkaar dat de zinsdelen die op elkaar lijken onder elkaar staan.

Bijvoorbeeld:

Yesterday	I bought	a skate-board.
Last year	I went	to England.
In 2010	we met	them for the first time.

2. De leerling zoekt in de voorbeeldzinnen naar overeenkomsten en verschillen. In dit voorbeeld gaat het om de *simple past*. De leerling zet een kring om de signaalwoorden (Yesterday, Last year, In 2010) zodat deze goed opvallen.

Yesterday	I bought	a skate-board.
Last year	I went	to England.
In 2010	we met	them for the first time.

3. De leerling ontdekt regelmaat:

Is iets in het verleden gebeurd en zeg je erbij wanneer dat was? → **Simple past**

N.B: dit voorbeeld laat buiten beschouwing dat de *simple past* tevens gebruikt wordt wanneer je wilt zeggen dat iets in het verleden is gebeurd én in het verleden is afgelopen. Bijvoorbeeld: *They lived in London for 2 years* – impliceert: nu wonen ze er niet meer.

Figuur 1. Regelmatigheden opsporen (voorbeeld gebaseerd op Rampillon 1985, p. 45)

nitieve domein (zie hierover bijvoorbeeld Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006; Dinsmore, Alexander, & Loughlin, 2008).

Classificaties van strategische leerhandelingen

Zoals blijkt uit Macaro (2006) is in de afgelopen decennia een gedifferentieerd beeld ontstaan van strategische leerhandelingen van vreemde-taalleerders. Bij het onderzoek hiernaar is gebruik gemaakt van diverse technieken die recentelijk op een rij gezet zijn door Van Hout-Wolters (2009). Zij vallen uiteen in *off-line*-technieken (o.a. vragenlijsten, interviews, *stimulated recall*) en *on-line*-technieken (o.a. *hardop-denk*protocollen, *computer-logfiles*). Bij *on-line*-technieken verzamelt de onderzoeker gegevens terwijl de leerder een taak uitvoert, bij *off-line*-technieken gebeurt dit na afloop daarvan. Beknopte typering van strategische leerhandelingen die via dergelijk onderzoek in kaart zijn gebracht, zijn te vinden in Oxford (1990). Bijvoorbeeld:

- *Visualiseren*: de leerder relateert nieuwe informatie aan voorkennis door middel van een visuele voorstelling (mentaal of door middel van een zelfgemaakte tekening). Deze strategische leerhandeling kan onder meer gebruikt worden voor het inprenten van nieuwe woorden (Oxford, 1990, p. 41).
- *Chunks gebruiken*: De leerder gebruikt kant-en-klare formules als *Hello, how are you?* of zinspatronen als *It's time to _____*, zonder deze vooraf geanalyseerd te hebben. (Oxford, 1990, p. 45). Zo hoeft een leerling bijvoorbeeld niet te weten dat tijdsbepalingen zonder voorzetsel in het Duits in de vierde naamval staan om *Guten Morgen* te kunnen zeggen.
- *Iets bij benadering zeggen*: De leerder vereenvoudigt zijn boodschap of maakt haar min-

der nauwkeurig. Hij zegt bijvoorbeeld *pen* in plaats van *pencil* (Oxford, 1990, p. 50).

Om ordening aan te brengen in de veelheid aan strategische leerhandelingen wordt in de vakliteratuur gebruik gemaakt van diverse classificatieschema's (zie bijvoorbeeld Macaro, 2006). Tabel 2 toont een voorbeeld van zo'n classificatie.

In tabel 2 worden strategische leerhandelingen van vreemde-taalleerders ingedeeld in twee domeinen: het metacognitieve en het cognitieve domein.

Metacognitief domein

Dit is het domein van het bewuste mentale management van cognitieve processen. Het houdt in dat de leerder zich oriënteert op leertaken, zichzelf doelen stelt, daarbij passende plannen van handelen (i.e. leerstrategieën) genereert, het leerproces bewaakt en zo nodig bijstuurt door te kiezen voor een (iets) andere aanpak, op het leren reflecteert en na afloop het leerproces evalueert. Het metacognitieve domein is vakoverstijgend: het speelt zowel bij het leren van vreemde talen als bij andere schoolvakken een rol.

Cognitief domein

Strategische leerhandelingen in dit domein houden in dat de leerder zich rechtstreeks met de leerstof bezighoudt. Vaak leidt dit tot een waarneembaar resultaat: woorden of chunks zijn ingeprent en kunnen gereproduceerd worden, er ligt een schriftelijke samenvatting van een tekst, er staan aantekeningen op papier etc. Sommige van de strategische handelingen in dit domein zijn eveneens vakoverstijgend: als een leerling bijvoorbeeld geleerd heeft aantekeningen te maken of teksten samen te vatten, is dat niet alleen handig bij de vreemde talen, maar bij vrijwel alle schoolvakken. Zoals blijkt uit Simons (1990) of Bimmel (1999) is een *transfer* van leerstrategieën tussen schoolvakken echter niet iets wat vanzelf plaatsvindt.

METACOGNITIEF DOMEIN (ZELFSTURING)		
<ul style="list-style-type: none"> • oriënteren op een leertaak; • doelen bepalen; • aanpak kiezen (strategie genereren); • het leerproces bewaken en de aanpak zo nodig bijstellen (monitoring); • reflecteren op het leren; • het leerproces evalueren; • ... 		
COGNITIEF DOMEIN		
ONTHOUDEN	TAAL VERWERKEN	TAAL GEBRUIKEN
<ul style="list-style-type: none"> • herhalen; • woordgroepen maken; • contexten verzinnen; • nieuwe combinaties maken met bekend taalmateriaal • visualiseren • klank / rijm gebruiken; • associogram maken; • tussenwoorden gebruiken; • woordkaarten gebruiken; • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • aantekeningen maken; • tekst samenvatten; • tekst markeren; • woorden en chunks analyseren; • talen met elkaar vergelijken; • kennis van de moedertaal gebruiken; • regelmatigheid opsporen; • regels toepassen; • zinspatronen gebruiken; • hulpmiddelen gebruiken; • ... 	<p><u>Receptief (lezen, luisteren)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • gebruik maken van voorkennis / tekstinhoud voorspellen (hypothesen vormen en verifiëren); • gebruik maken van structuurmarkeerders; • gebruik maken van tekstdelen met een hoge informatiewaarde; • (woord)betekenissen afleiden aan de hand van talige indicaties; • (woord)betekenissen afleiden uit de context; • ... <p><u>Productief (spreken, schrijven)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • chunks gebruiken; • roeien met de riemen die je hebt (bijv. switchen naar de moedertaal, mimiek/gebarentaal, veranderen van onderwerp, woorden verzinnen, woorden omschrijven, ...); • notities maken om gesprekken of schrijfproducten voor te bereiden; • kennis omtrent tekstpatronen gebruiken; • ...

Tabel 2. Strategische leerhandelingen

Hieronder volgt puntsgewijs een toelichting op enkele aspecten van de classificatie in tabel 2.

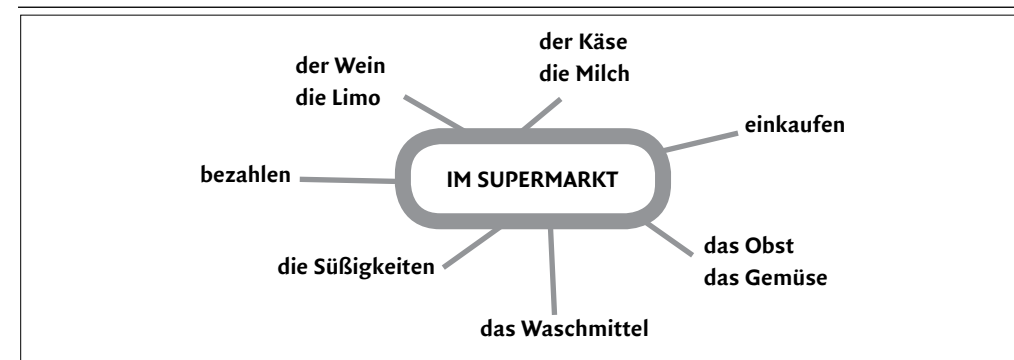
- De subgroep *Taal verwerken* wordt gevormd door strategische leerhandelingen die inhouden dat de vreemde-taalleerder zich intensief met de taal bezighoudt en/of doelbewust mondelinge of schriftelijke taal oefeningen maakt. Zijn of haar uitdrukkelijke doel daarbij is: de vreemde taal leren.
- De subgroep *Taal gebruiken* omvat strategische leerhandelingen die leerders uitvoeren wanneer zij de vreemde taal voor communicatieve doeleinden gebruiken. Het gaat zowel om receptief (lezen, luisteren) als productief (spreken, schrijven) taalgebruik. Een gedetailleerd overzicht van strategische luisterhandelingen is te vinden in Vandergrift (1997); voor een overzicht van strategische leeshandelingen: zie Bimmel (1999). Een aantal van de hier ondergebrachte strategische handelingen (met name *Roeien met de riemen die je hebt*) wordt in de vakliteratuur ook wel aangeduid als *compensatie- of communicatiestrategieën* (zie Dörnyei & Scott, 2002 voor een overzicht). Schrijfstrategieën van vreemde-taalleerders zijn onder meer in kaart gebracht door Manchón, Roca de Larios, & Murphy (2007) en Van Weijen (2009).
- Als overkoepelende term voor taalleer- en taalgebruiksstrategieën wordt soms het begrip *learner strategies* gebruikt (zie bijvoorbeeld Cohen & Macaro, 2007).

Macaro (2006) evenals Tönshoff (2007, p. 332) laten zien dat de classificatie van strategische leerhandelingen een omstrede onderwerp is. Vooral de vraag of het *sociale* en *affectieve* domein al dan niet thuishoren in zo'n overzicht is omstrede. In sommige classificaties (bijvoorbeeld O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Bimmel, 2008) nemen deze twee domeinen een gelijkwaardige plaats in naast het metacognitieve en cognitieve domein. In tabel 2 zijn ze achterwege gelaten

omdat het affectieve en sociale domein op de keper beschouwd niet goed passen bij de hier gekozen strategiedefinitie én omdat zij geen eenduidige plaats hebben in de cognitivistische leertheorie. In het affectieve domein gaat het erom dat de leerling zich emotioneel op het leren instelt (bijvoorbeeld door zichzelf moed in te spreken of stress te reduceren door naar muziek te luisteren, diep door te ademen, grapjes te maken etc.). In het sociale domein gaat het om de samenwerking met andere leerlingen en/of de leerkracht (bijvoorbeeld: hulp invoeren, vragen stellen, zich in anderen verplaatsen). Tegen het weglaten van deze twee domeinen uit de classificatie spreekt het argument dat het verwerven van een vreemde taal alles behalve een exclusief (meta)cognitieve zaak is.

Een complicatie bij de indeling volgens tabel 2 is het gegeven dat één en dezelfde strategische leerhandeling bruikbaar kan zijn voor het bereiken van sterk uiteenlopende doelen. Dit blijkt al gauw wanneer we kijken naar het voorbeeld van een associogram in figuur 2.

Het maken van een associogram wordt in de classificatie van tabel 2 gerekend tot de memoriserende leerhandelingen. Zo kan een leerder een associogram maken met het doel woorden (nog beter en langduriger) te onthouden door ze uit het geheugen op te roepen ('Welke woorden schieten me te binnen bij thema xyz?') en er door het maken van een associogram nieuwe mentale verbanden tussen te leggen. Dit kan ertoe bijdragen dat de betreffende woorden beter beklijven. Maar associogrammen kunnen tevens ingezet worden als taalgebruiksstrategie met als doel inhoudelijke voorkennis te activeren voorafgaand aan het lezen of beluisteren van een tekst ('Wat weet ik al over het onderwerp van deze tekst?'). Of als eerste stap op weg naar het schrijven van een tekst, het houden van een presentatie of het voeren van een gesprek ('Wat schiet me bij dit onderwerp allemaal te



Figuur 2. Voorbeeld van een associogram. Bron: www.hueber.de/shared/images/tangram/supermarkt.jpg

binnen waarover ik iets zou willen schrijven of zeggen?').

Verder is het wellicht nodig erop te wijzen dat tabel 2 geen aanspraak kan maken op volledigheid. Een definitief, volledig register van strategische leerhandelingen is ondenkbaar. Daarvoor zijn er te veel combinatiemogelijkheden – en elke combinatie levert weer een nieuwe strategische leerhandeling op.

Tot besluit van deze paragraaf moet opgemerkt worden dat de in tabel 2 vermelde strategische leerhandelingen in de vakliteratuur vaak aangeduid worden als *strategieën* of *leerstrategieën* – ook in studies die niet nagaan in hoeverre leerders hun leerproces bewust zelf sturen en alleen antwoord zoeken op de vraag welke strategische leerhandelingen zij uitvoeren.

Instructie in leerstrategieën

Plonsky (2011) heeft in een meta-analyse van 61 empirische studies naar leereffecten van instructie in strategieën voor het leren van vreemde talen laten zien dat het mogelijk is leerstrategieën met succes te onderwijzen. Gemiddeld genomen bewerkstelligt strategie-instructie volgens Plonsky kleine tot middelgrote effecten. Variabelen die van

invloed zijn op de effecten zijn: type en aantal onderzochte strategieën, leercontext (tweede taal of vreemde taal) en duur van de interventie. Plonsky geeft helaas weinig informatie over de didactische kenmerken van de interventies in de door hem geanalyseerde studies. Mogelijk ligt dit eraan dat onderzoekers zelf vaak weinig scheutig zijn met gedetailleerde informatie over de didactische kenmerken van het strategieonderwijs waarvan ze de leereffecten meten. Maar aangenomen mag worden dat de mate van succes van strategie-instructie mede afhankelijk is van de vraag welke leeractiviteiten men bij de leerder uitlokt. Zo zal het voor het te verwachten leereffect van strategie-instructie verschil uitmaken of de leerder alleen maar uitleg over een strategie krijgt of ook oefening in het leren uitvoeren van de strategische leerhandeling. Dat geldt ook voor de vraag of de leerder alleen maar aangemoedigd wordt een strategie uit te proberen of ook om te reflecteren op zijn strategiegebruik.

Drie vragen moeten nu beantwoord worden: 1. Welke leerstrategieën moeten onderzocht worden? 2. In welke context moet dit gebeuren? En 3. Welke didactische kenmerken moet strategieonderwijs hebben om kans te maken op succes?

Welke leerstrategieën?

De eerste vraag is snel beantwoord. Hier lijkt het zinnig, leerlingen die gedurende langere tijd één of enkele vreemde talen leren – zoals in het voortgezet onderwijs het geval is – vertrouwd te maken met een omvangrijk repertoire aan leerstrategieën. De leerkracht moet zich er wel van bewust zijn dat niet elke leerstrategie even geschikt is voor elke individuele leerling. Die moet aangemoedigd worden om - afgestemd op persoonlijke voorkeuren - haar of zijn eigen keuze te maken uit een rijk en varieerd strategieaanbod.

Context

De tweede vraag heeft betrekking op de context waarin strategieonderwijs aangeboden wordt. Het gaat dan met name om de keuze tussen het opzetten van een speciale cursus leerstrategieën, apart van het vakonderwijs in de vreemde talen, of de integratie van strategieonderwijs in de vaklessen. Simons (1990) constateerde al ruim twintig jaar geleden op basis van onderzoek en praktijkervaringen dat leerstrategieën weliswaar verworven kunnen worden binnen de context van aparte trainingsprogramma's - bijvoorbeeld in de vorm van studielessen - maar dat veel leerlingen ze vervolgens niet of nauwelijks toepassen bij de schoolvakken. Het gaat hier om een transferprobleem: wat geleerd is in context A (studielessen) wordt niet zomaar vanzelf toegepast in context B (de vreemde-taalles). Integratie van strategie-instructie in het vakonderwijs zelf kan helpen dit probleem te reduceren. Dit is echter alleen dan een haalbare kaart als er een verantwoorde balans wordt gevonden tussen het leren van vreemde talen (het *wat*) en het leren hoe je vreemde talen leert (het *hoe*).

Het integreren van strategie-instructie in het vto betekent niet dat de leerkracht (of het lesmateriaal) de ene leerstrategie na de andere aan de orde moet stellen. In plaats daarvan lijkt het verstandiger telkens op momenten

waarop het van pas komt een aanbod te doen om een bepaalde leerstrategie te leren kennen ('Hier zou je heel goed strategie x kunnen gebruiken – zullen we die eens bekijken?'). Voor leergangen zou dit betekenen dat instructie in leerstrategieën wellicht het best ondergebracht kunnen worden in een referentiegedeelte met strategiewerkbladen achterin het oefenboek (of in een apart handboek voor de leerling zoals in Rohrman & Self, 2006), in plaats van per hoofdstuk obligaat één leerstrategie of enkele leerstrategieën aan te bieden zonder dat de leerling er op dat moment om verlegen zit.

Overigens is het aannemelijk dat leerlingen eerder een reële behoefte aan leerstrategieën zullen ervaren binnen een *task-based approach* met levensechte taken die niet tot in detail voorschrijven wat zij moeten doen dan wanneer er - zoals in de meeste Nederlandse leergangen voor het vto - gewerkt wordt met lesmateriaal dat telkens stapje-voor-stapje voorschrijft wat de leerling moet doen.

Afstemming tussen de vreemde-talensecties binnen de school met betrekking tot de vraag welke leerstrategieën wanneer en bij welke taal aan de orde komen is wenselijk om te voorkomen dat er onnodige overlap optreedt en om een transfer van leerstrategieën tussen de talen mogelijk te maken.

Didactiek van strategieonderwijs

De derde vraag heeft betrekking op de instructiemethode met de beste kansen op succes. Zoals eerder in dit artikel aangegeven: als het de leerkracht gaat om de bevordering van het zelfstandig leren van leerlingen, dan kan zij of hij er niet mee volstaan de leerlingen simpelweg (*blind*) te trainen in het uitvoeren van strategische leerhandelingen; dan moet het onderwijs zich tevens richten op het metacognitieve domein, op de scholing van de mentale manager, i.e. het vermogen en de bereidheid van de leerlingen om leerprocessen zelf te sturen en verantwoordelijkheid te

nemen voor het eigen leren. Welke leeractiviteiten moet de leerkracht dan bij de leerlingen uitlokken?

In experimenten met leerstrategie-instructie zijn diverse combinaties te zien van de volgende activiteiten (zie ook Tönshoff, 2007, p. 333):

1. Uitwisseling vooraf

Vertrekpunt voor instructie in leerstrategieën is vaak een uitwisseling tussen leerders over leerstrategieën die zij al gebruiken. Dit kan aan de hand van een vragenlijst (bijvoorbeeld: http://www.sprachenzentrum.fuberlin.de/slz/media/pdf/Lernstrategien_entdecken4.pdf?1210678536) of door middel van gesprekken in tweetallen ('Hoe pak jij dat nou aan als je ...?'). De leerkracht krijgt op deze manier kijk op de beginsituatie van de leerlingen, en bij de leerlingen beoogt de uitwisseling een reflectie vooraf, zodat bij hen de deur wordt opengezet om aan de slag te gaan met nieuwe leerstrategieën. Bij beginnende vreemde-taalleerders verloopt zo'n uitwisseling in de moedertaal, bij gevorderden kan het ook in de vreemde taal.

2. Oriëntatie op het gebruik van een strategie

Deze component richt zich op het verwerven van metacognitieve kennis. De leerkracht en/of het lesmateriaal geven informatie over leerdoelen en strategische leerhandelingen die de leerling kan uitvoeren om die doelen te bereiken. Dat kan in de vorm van directe instructie waarbij de leerkracht of het lesmateriaal uitleg over een of meer leerstrategieën geeft. Maar de leerkracht kan ook kiezen voor zelfontdekkend leren en de leerlingen kennis laten maken met concrete voorbeelden, via een video-opname van leerlingen die de strategische leerhandeling(en) uitvoeren, of via *modelling* waarbij de leerkracht of een leerling exemplarisch, hardop-denkend demonstreert hoe zij of hij een leertaak

aanpakt. Bij beginnende vreemde-taalleerders wordt de informatie in de moedertaal gegeven.

Aan de kwaliteit van de informatie over strategieën worden hoge eisen gesteld (zie bijvoorbeeld Winograd & Hare, 1988; Duffy & Roehler, 1989). Van de leerkracht wordt verwacht dat deze:

- uitlegt waarom hij of zij aandacht besteedt aan de betreffende strategie en waar deze goed voor is;
- de karakteristieke kenmerken van de strategie beschrijft of demonstreert op een voor de leerlingen begrijpelijke manier;
- de leerlingen laat zien hoe de strategische leerhandeling stapje voor stapje uitgevoerd wordt;
- uitlegt onder welke voorwaarden respectievelijk bij welke leerdoelen het zinvol kan zijn de betreffende strategische leerhandeling uit te voeren;
- demonstreert en/of uitlegt hoe de leerlingen hun strategisch handelen kunnen monitoren en evalueren.

3. Uitproberen en oefenen

Bij deze component gaat het om het uitvoeren van een voor de leerling nieuwe strategische leerhandeling bij het uitvoeren van een taak, waarbij de leerkracht in de gaten houdt hoe de leerlingen de taak aanpakken, hen aanmoedigt en feedback geeft op hun strategisch handelen. Tevens kunnen specifiek op het leren uitvoeren van de strategische leerhandeling gerichte oefeningen aangeboden worden (voor concrete voorstellen en werkbladen: zie bijvoorbeeld Rampillon, 1985; Ellis & Sinclair, 1989; Rampillon, 1995; Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins, 1999; Bimmel & Rampillon, 2000).

4. Reflectie achteraf

Met reflectie achteraf wordt bedoeld dat de leerling zich afvraagt in hoeverre de zojuist uitgevoerde leerhandeling(en) geleid heeft

Wat wilde je leren?	
Wat heb je gedaan om dit te leren?	
Is het gelukt? Hoe weet je dat?	
Hoe verklaar je dat?	
Wat leer je daarvan voor een volgende keer?	

Tabel 3. Reflectievragen (ontleend aan Westhoff, 1996)

(hebben) tot een succesvolle uitvoering van een taak. Reflectie geldt in het denken over metacognitie als sleutelfactor bij de ontwikkeling van het vermogen tot zelfsturing van cognitieve processen. De reflectievragen in tabel 3 (ontleend aan Westhoff, 1996) kunnen leerlingen helpen bij de bewustmaking van hun strategiegebruik.

De vragen kunnen gesteld worden door de leerkracht of het lesmateriaal (al dan niet computerondersteund). Maar leerlingen kunnen ook leren elkaar dit type vragen te stellen - bijvoorbeeld in tweetallen. In dat geval is er sprake van *peer-coaching*. Bij leerlingen die nog niet met dergelijke vragen vertrouwd zijn en zeker bij de beantwoording van een vraag als: 'hoe verklaar je dat?' is assistentie van de docent onmisbaar. Een groepsgewijze of klassikale uitwisseling over antwoorden van de leerlingen op de vraag hoe zij de taak hebben aangepakt en hoe succesvol dit was, kan de ogen openen voor leerstrategieën waarmee leerlingen nog niet bekend waren.

Het is van belang dat de aandacht van de leerlingen in deze reflectievragen niet eenzijdig op problemen bij de uitvoering

van de taak wordt gericht ('Wat vond je moeilijk?'). De vragen zijn open gesteld om ervoor te zorgen dat de leerlingen leren van hun successen en niet met hun neus in mislukkingen worden gewreven. De reflectievragen van tabel 3 zijn in principe bruikbaar bij elke reflectie op de uitvoering van een leertaak. Zij kunnen leerlingen helpen inzicht te krijgen in doelen die zij moeten en/of willen bereiken én in strategische leerhandelingen die voor hen geschikt zijn om die doelen te bereiken.

Figuur 3 toont een reflectie-opdracht uit een leergang Duits voor jongvolwassenen. De opdracht wordt in de leergang voorafgegaan door een voorbeeld waarin een Poolse leerling, Miroslav, een *Sprechleitfaden* maakt om zich voor te bereiden op een gesprek. De opdrachten onder b) en d) zijn bedoeld om reflectie uit te lokken.

Suggesties voor het uitlokken van reflectie in de vorm van *peer-group*-gesprekken zijn te vinden in Kleppin & Spänkuch (2012, pp. 48-49).

Omdat in de onderwijspraktijk telkens blijkt dat veel leerlingen moeilijk te motiveren zijn voor een terugblik op hun aanpak, is het dringend gewenst dat er reflectie

6 Jetzt sind Sie dran.

- a | Machen Sie es wie Miroslav: Rufen auch Sie beim Radiosender an. Nehmen Sie sich Zeit und gehen Sie Schritt für Schritt vor.
- b | Sind Sie mit Ihrem Sprechleitfaden zufrieden? Dann tauschen Sie mit Ihrer Lernpartnerin / Ihrem Lernpartner die Texte und verbessern Sie Ihre Notizen. Machen Sie dann eine Sprechprobe und geben Sie sich gegenseitig Feedback. Die Checkliste hilft Ihnen hierbei.
- c | Spielen Sie einen Anruf in der Radiosendung. Wechseln Sie sich bei den Rollen ab, jeder ist einmal Anrufer/in und einmal Moderator/in.
- d | Was trifft auf Sie zu? Kreuzen Sie an.
- Ich habe viele Ideen, was ich im Gespräch sagen kann.
 - Ich habe mir Notizen, die ich im Gespräch benutze.
 - Ich finde für meine Ideen gute sprachliche Formulierungen.
 - Ich habe keine Angst, frei zu sprechen.
 - Ich frage beim Gesprächspartner nach, wenn ich etwas nicht verstehe.
 - Ich fasse die wichtigsten Informationen zusammen.

Warum? Kreuzen Sie an und ergänzen Sie.

- Das Thema interessiert mich, ich kann dazu viel sagen.
- Ich kenne die Gesprächssorte.
- Ich kenne typische Floskeln und Redewendungen.
- Die Stichpunkte helfen mir beim Sprechen.
- _____

Figuur 3. Reflecterende activiteiten – voorbeeld uit een leergang Duits. Bron: L. Ros-El Hosni e.a., 2011, p. 93

terende activiteiten bedacht worden die voor leerlingen aantrekkelijk zijn. Tot slot: feedback van de leerkracht en/of medeleerlingen op het strategisch handelen kan helpen bij het (leren) reflecteren. Leerlingen die nog aan het begin staan van hun ontwikkeling naar zelfstandigheid zijn in hoge mate aangewezen op feedback. Naarmate zij bedrever raken in het reflecteren neemt hun afhankelijkheid van de feedback van de docent af. Bij beginnende vreemde-taalleerders verloopt de reflectie in de moedertaal.

Over de vraag wat elk van de zojuist beschreven componenten precies bijdraagt aan het succes van strategie-instructie bestaat weinig zekerheid. Om die reden lijkt het – indien zelfstandig leren het doel is en telkens wanneer in dat kader een nieuwe leerstrategie aangeboden wordt – verstandig te kiezen voor een combinatie van uitwisseling vooraf, oriëntatie op / informatie over de strategie, oefening in het uitvoeren van de strategische leerhandeling én reflectie achteraf. Kwakernaak (2009, 28) gaat, vrees ik, te kort door de bocht wanneer hij stelt dat je als docent niet veel

meer kunt met leerstrategieën ‘dan ze als tip aan de leerlingen meegeven’.

Tot besluit

In een vto dat zich niet alleen richt op taalverwerving, maar ook op de verwerving van een breed leerstrategisch repertoire als bouwsteen van zelfstandig leren, verandert de rol van zowel de leerling als de leerkracht. Sommige auteurs (bijvoorbeeld Martinez, 2005, p. 76) spreken in dit verband van een *paradigmawisseling*. Om die nieuwe rol - aangeduid met trefwoorden als *facilitator* of *coach* - te kunnen vervullen, hebben vreemde-taalleerkrachten gedegen kennis nodig van allerlei instrumenten voor het coachen van individuele leerlingen (zoals beschreven in Kleppin & Spänkuch, 2012; zie ook Pemberton, Toogood, Ho, & Lam, 2001), evenals kennis van instructiemethodes en praktische ideeën voor het ontwikkelen van het leerstrategisch repertoire en het zelfstandig leren. Het verwerven van dergelijke kwalificaties staat tot op heden hoogstens rudimentair op het programma van de meeste lerarenopleidingen. Ook in de nascholing van leerkrachten verdient het meer aandacht.

Om leerkrachten sterker bij het onderzoek naar leerstrategieën te betrekken zou dit soort onderzoek vaker dan voorheen de vorm moeten krijgen van actieonderzoek door leerkrachten in samenwerking met professionele onderzoekers. Dringend gewenst zijn onder meer studies naar strategiegebruik bij verschillende taalvaardigheden op verschillende niveaus en in verschillende leercontexten. Ook zijn meer studies gewenst naar de effectiviteit van verschillende componenten van strategie-instructie bij verschillende soorten leerders en in relatie tot verschillende (leer)taken. Individuele variabelen (als bijvoorbeeld motivatie, attitude, taalaanleg en intelligentie) zouden sterker dan tot dusver meegenomen moeten worden

in het onderzoek. Kortom: er is nog heel veel werk aan de winkel.

NOOT

1. Een eerdere versie van dit artikel is verschenen in *Fremdsprache Deutsch* 46 (2012), pp. 3-10.

LITERATUUR

- Bimmel, P. (1992). Leren leren in de basisvorming moderne vreemde talen. *Levende Talen* 472, 297-304.
- Bimmel, P. (1999). Training en transfer van leesstrategieën – training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal; een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs. Academisch proefschrift. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Bimmel, P. (2008). Bouwstenen van zelfstandig leren. In P. Bimmel, J. Canton, D. Fasoglio & G. Rijlaarsdam (Red.), *Handboek Ontwerpen Talen*, 135-148. Amsterdam: Vossiuspers.
- Bimmel, P., & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit* 23. Berlin: Langenscheidt.
- Carpay, Th. (2010). *Anders kijken naar het studiehuis. Een analysemodel voor onderwijsvernieuwing*. Academisch proefschrift. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Chamot, A. U. (2004). Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdsprachenerwerb. In H. Barkowski & H. Funk (Eds.), *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*, 10-35. Berlin: Cornelsen.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Longman.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (Eds.) (2007). *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Dinsmore, D., Alexander, P., & Loughlin, S.

- (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, Self-regulating and self-regulated learning. *Educational Psychology Review* 20, 391-409.
- Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning* 47(1), 173-210.
- Duffy, G. G., & Roehler, L. R. (1989). The tension between information-giving and mediation: perspectives on instructional explanation and teacher change. In J. E. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching: A Research Annual* (Vol. 1), 1-33. Greenwich: JAI Press.
- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English. A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hout-Wolters, B. H. A. M. van (2009). Leerstrategieën meten. Soorten meetmethoden en hun bruikbaarheid in onderwijs en onderzoek. *Pedagogische Studiën* 86(2), 110-129.
- Inspectie van het Onderwijs (2004). *Vakrapporten 'Werk aan de basis'*. Verkregen op 16-10-2012 via www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Vakrapportn+_x0027_Werk+aan+de+basis_x0027_.html
- Kleppin, K., & Spänkuch, E. (2012). Sprachlern-Coaching – Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch* 46, 41-49.
- Kwakernaak, E. (2004). Professionaliteit van docenten moderne vreemde talen. *Levende Talen Tijdschrift* 5(2), 3-16.
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Levende Talen 510 (1996). *Themanummer Leren leren in het talenonderwijs*.
- Little, D. (1999). Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications. In Ch. Edelhoff & R. Weskamp (Eds.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*, pp. 22-36. Ismaning: Hueber.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 90, 320-337.
- Manchón, R., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (2007). A review of writing strategies: focus on conceptualizations and impact of first language. In A. D. Cohen, & E. Macaro (Eds.) (2007). *Language learner strategies: thirty years of research and practice*, pp. 229-250. Oxford: Oxford University Press.
- Martinez, H. (2005). Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für den Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen lehren und lernen* 34, 65-82.
- Mulder, H. (1996). *Training in leesstrategieën: vorm en rendement*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Mulder, H., & Bonset, H. (2000). Zelfstandig leren in het talenonderwijs (1). *Levende Talen Tijdschrift* 1(4), 3-12.
- Mulder, H., & Bonset, H. (2001). Zelfstandig leren in het talenonderwijs (2). *Levende Talen Tijdschrift* 2(1), 28-36.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: OISE.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Pemberton, R., Toogood, S., Ho, S., & Lam, J. (2001). Approaches to advising for self-directed language learning. In L. Dam (Ed.), *Learner autonomy: new insights* (= AILA Review 15), pp. 16-25.
- Plonsky, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction. A meta-analysis. *Language Learning* 61(4), 993-1038.
- Rampillon, U. (1985). *Englisch lernen. Mit Tips*

- und Tricks zu besseren Noten. Schülerarbeitsbuch. München: Hueber.
- Rampillon, U. (1995). *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- Rohrman, L., & Self, S. (2006). *Eurolingua Deutsch. Lernerhandbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Ros-El Hosni, L., Swerlowa, O., Klötzer, S., Jentges, S., Sokolowski, K., Reinke, K., Precht, J., Doubek, M., Lundquist-Mog, A., & Reicherter, A. (2011). *Aussichten, Kurs- und Arbeitsbuch A 2.2, Teilband Lektion 16-20*, pp. 91-93. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* 9, 41-51.
- Scharle, Á., & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen. Inaugurale rede*. Nijmegen: Quick Print.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London/New York: Edward Arnold.
- Tönshoff, W. (2004). Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I). *Deutsch als Fremdsprache* 41 (4), 227-231.
- Tönshoff, W. (2005). Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (II). *Deutsch als Fremdsprache* 42 (1), 13-17.
- Tönshoff, W. (2007). Lernerstrategien. In K. R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Auflage, 331-335. Tübingen/Basel: Francke.
- Veenman, M.V.J., & Hout-Wolters, B H A M. van & Afflerbach, P. (2006). *Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. Metacognition and Learning* 1, 3-14
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study. *Foreign Language Annals* 30(3), 387-409.
- Weijen, D. van (2009). *Writing processes, text quality, and task effects; empirical studies in first and second language writing*. Academisch proefschrift. Utrecht: LOT.
- Wenden, A. L. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics* 23 (1), 32-55.
- Westhoff, G.J. (1991). Strategies – some tentative definitions. In M. Biddle & P. Malmberg (Eds.). *Learning to learn: Investigating learner strategies and learner autonomy. Report of workshop 2a*. Strasbourg: Council of Europe.
- Westhoff, G.J. (1993). Onderwijs in leerstrategieën: theoretische achtergrond, praktisch nut. *Levende Talen* 480, 266-270.
- Westhoff, G. J. (1996). Naar een didactiek van de studeerbekwaamheid. In J. Kaldewey, J. Haenen, S. Wils & G. Westhoff (Eds.). *Leren leren in didactisch perspectief*, 13-33. Groningen: Wolters-Noordhoff,
- Winograd, P., & Hare, V. C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.) (1988). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego: Academic Press.
- Wolff, D. (2007). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Auflage, 321-326. Tübingen etc.: Francke.

PETER BIMMEL werkte van 1990-2013 als vakdidacticus Duits aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO) van de Universiteit van Amsterdam. Hij promoveerde in 1999 op een proefschrift over training en transfer van leesstrategieën.
E-mail: <pbimmel@wx.nl>

Een taaltest als signaal

De ontwikkeling en implementatie van een strategische taalvaardigheidstoets

LIEVE DE WACHTER & JORDI HEEREN

Testen afnemen van grote groepen en de resultaten verwerken, gebeurt nu door de ontwikkelingen in de informaticatechnologie veel vlotter dan enkele decennia geleden. Dat testen vlot af te nemen zijn, garandeert echter niet altijd de validiteit en betrouwbaarheid ervan. In dit artikel wordt het tot stand komen van de taalvaardigheidstoets Nederlands in het kader van het project *Taalvaardig aan de start* van de KU Leuven beschreven. Dat project wil met behulp van een taaltest en aangepaste begeleidingsoefeningen taalzwakkere studenten in het hoger onderwijs detecteren en begeleiden.

De afgelopen jaren is de instroom in het hoger onderwijs ruimer en diverser geworden (zie onder meer De Wachter, 2010; Cajot et al., 2010; Berckmoes & Rombouts, 2010; Peters, Van Houtven & Morabit, 2010). In de literatuur wordt deze bredere instroom vaak aangehaald als oorzaak voor de daling van de taalvaardigheid van studenten in het algemeen en zelfs van slaagpercentages in het bijzonder. Omwille van deze problematiek gaan er steeds meer stemmen op om de taalvaardigheid van studenten al bij het begin van hun hoger onderwijs carrière te toetsen.

McNamara (1996) en Van Dyk (2010) tonen immers aan dat taalvaardigheid niet de enige maar wel een significante factor is voor de slaagkansen van studenten. Zo heeft de Vrije Universiteit (VU) van Amsterdam bijvoorbeeld ingezet op een taalvaardigheidstoets (Van Beersum & Van Stralen, 2010) die vooral elementgericht toetst. Hun test bevat vooral items rond spelling en grammatica. Aan de KU Leuven is ervoor gekozen om binnen het aanmoedigingsfondsproject 'Taalvaardig aan de start' (TaalVaST) een taaltoets te ontwikkelen die de strategische taalvaardigheden van studenten test (De Wachter & Cuppens, 2010; De Wachter & Heeren, 2011).¹ Het project wil de studenten met een zwakkere taalvaardigheid vanaf het begin detecteren en remediëren om zo hun slaagkansen te verhogen. De test heeft niet tot doel om studenten uit te sluiten of om een volledig taalprofiel te geven, maar heeft enkel een signaalfunctie. De bedoeling is dat aangegeven wordt welke studenten gehinderd kunnen worden door een gebrek aan (functionele) taalvaardigheid. De test staat ook niet op zichzelf, maar is ingebed in een begeleidingstraject waarvan hij de eerste fase vormt.