

Observerend leren

Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs.

Deel 2: Praktijkvoorbeelden

GERT RIJLAARSDAM

Om observerend leren vorm te geven in de taalvaardigheidslessen beschrijft dit artikel enkele praktijkvoorbeelden, waaronder de Smikkelcasus.

Een voorbeeld uit de lespraktijk: de Smikkellessenserie

Leren-door-observeren in communicatief taalonderwijs lijkt een effectieve instructievorm te zijn. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld kijken en luisteren naar hoe lezers met een tekst omgaan; zo krijgen leerlingen inzicht in de interactie tussen kenmerken van de tekst en leesprocessen en gaat voor hen een wereld open. Leerlingen krijgen zicht op tekstwerking. Maar leerlingen kunnen ook zien hoe andere leerlingen leertaken oplossen, ze kunnen uitvoeringen vergelijken en nadenken over een schrijftaak. Daar komen ze als schrijvende leerlingen nauwelijks aan toe omdat schrijven zelf zo'n energievreter is. Het idee is dat in communicatief taalonderwijs leerlingen in verschillende rollen moeten kunnen deelnemen aan dat onderwijs: de rol van taalgebruiker, de rol van het complement van de taalgebruiker (wie zendt verwacht een ont-

vanger, wie ontvangt verwacht een zender) en de rol van de beschouwer, observator of onderzoeker.

Op zich is dit idee niet nieuw. Al in oudere vakdidactiekboeken werd gepleit voor 'complete communicatieve situaties' en voor een samengaan van taalvaardigheids- en taalbeschouwingsonderwijs (Griffioen en Damsma, 1978). Het accent dat ik nu aanbreng is de nadruk op de leeractiviteiten in de onderzoekersol: het observerend leren.

Om dit idee over schrijfvaardigheidsonderwijs ook praktische handen en voeten te geven, hebben Martine Braaksma en ik een schrijftaak¹ omgebouwd tot een lessenserie. De lessenserie hebben we uitgevoerd in een eerste klas voortgezet onderwijs in Amsterdam, in een multicultureel samengestelde klas. De lessenserie besloeg vier lessen van 45 minuten: in les 1 werd de casus gepresenteerd en uitgewerkt, vervolgens werden in les 2 de leerlingen opgesplitst in groepen met elk een eigen opdracht; in les 3 werden de resultaten door de groepen gepresenteerd; les 4 tenslotte werd besteed aan het herschrijven van de brief en de evaluatie van de lessen.²

SMIKKEL-CASUS

maandag 7 april 2003, 3e lesuur, les 1

Opdracht overtuigende brief schrijven, versie 1

Stel je voor

Op de verpakking van de Smikkelrepen die je wel eens eet, heb je zien staan dat je twee gratis bioscoopkaartjes kunt krijgen. Op de verpakking staat:

SPAAR VOOR TWEE GRATIS BIOSCOOPKAARTJES!!!

Dit moet je doen:

Op de wikkels van de Smikkelrepen zit 1 spaarpunt. Spaar 10 punten en stuur deze in een voldoende gefrankeerde envelop naar: Smikkel Spaaractie, Postbus 3333, 1273 KB Etten-Leur, Nederland. Stuur ook € 0,39 aan postzegels mee voor de portokosten. Vermeld duidelijk je naam, adres, postcode en woonplaats en de gratis (GRATIS!) bioscoopkaartjes worden dan zo spoedig mogelijk thuisgestuurd. Deze actie loopt tot 15 april 2003.

Het is 7 april 2003. Je hebt 8 punten bij elkaar gespaard, maar nu kun je nergens meer repen met punten vinden. Op de repen in de winkels zit geen spaarpunt meer, hoewel het nog geen 15 april is. Je hebt je 10 punten dus niet bij elkaar kunnen krijgen.

Toch wil je de twee bioscoopkaartjes wel graag ontvangen. Je stuurt daarom je 8 punten op en doet er twee hele wikkels zonder punt bij.

Schrijf een brief die je meestuur met de punten en de wikkels. Vertel waarom je geen tien punten kunt opsturen. Overtuig het bedrijf Smikkel ervan dat jij die twee bioscoopkaartjes wilt ontvangen en dat jij er niets aan kunt doen dat je geen tien punten hebt. Zorg ervoor dat ze jou de bioscoopkaartjes toch sturen! Schrijf daarna de envelop.

Let op

- Deze eerste versie van je brief komt in je dossier.
- Bewaar je brief op een diskette.
- Print je brief en lever hem bij mij in.
- Lever ook je envelop bij mij in.
- Mail je brief naar <braaksma@ilo.uva.nl> (of geef je diskette aan mij).

LES 1: PRESENTATIE VAN DE SMIKKELCASUS
 Leerlingen spaarden (fictief) voor gratis bioscoopkaartjes door spaarpunten op wikkels van een candybar ('smikkelreep') te verzamelen, maar voordat de actie geëindigd was, waren de wikkels met punten erop niet meer verkrijgbaar. De leerlingen schreven vervolgens een eerste versie van een klachtenbrief (in het computerlokaal). Alle leerlingen vervulden dus de rol van zender/schrijver. De docent verzamelde alle teksten (digitaal).

LES 2: OPDRACHTEN IN GROEPEN
 De klas werd in vier groepen gesplitst. Twee groepen waren de directie van de firma Smikkel: iedere directiegroep – ontvanger/lezer – stond voor de taak om te vergaderen over de binnengekomen brieven (10 stuks) en er twee 'winnende' brieven uit te kiezen, want er waren nog maar twee setjes met gratis bioscoopkaartjes in voorraad. De twee andere groepen waren onderzoeksgroepen: elke onderzoeksgroep – observator/analysator – werd toegewezen aan een van de directiegroepen.

De taak van de onderzoeksgroep was uit te zoeken welke criteria en argumenten de directie gebruikte om de winnende brieven te selecteren en om daarna de bevindingen te rapporteren aan de hele klas, zodat iedereen in de gelegenheid zou zijn om zijn oorspronkelijke brief te herschrijven. De vergadering van de directiegroepen duurde ongeveer 20 minuten. Daarna gingen de onderzoeksgroepen vergaderen om te komen tot een lijst van criteria/argumenten die de directie gebruikte tijdens de keuze uit de brieven. Het resultaat presenteerden ze het volgende lesuur op een poster.³

LES 3: PRESENTATIE
 De onderzoeksgroepen presenteerden ieder hun poster aan de hele klas. Daarna kwamen de voorzitters van beide directies aan

de beurt. Die vertelden welke twee winnende brieven waren geselecteerd, legden uit waarom, legden een verband tussen de brief en de criteria die op de poster stonden en lazen de brieven voor. Zie hieronder voor de tekst van de twee posters.

LES 4: HERSCHRIJVEN
 Alle leerlingen herschreven hun eerste (oorspronkelijke) versie van de brief, weer in het computerlokaal. Eerst beslisten ze hoe ze dat deden (helemaal een nieuwe versie schrijven, eerst op de geprinte versie wijzigingen aanbrengen, of in de oorspronkelijke digitale versie verbeteringen aanbrengen). De les eindigde met een schriftelijke en daarna mondelinge evaluatie.

EVALUATIE
 De leerlingen waardeerden de lessenserie gemiddeld met een iets meer dan een 8 (op een schaal van 1 tot 10): ze waren zeer te spreken over de lessen. We hebben gekeken naar de verschillen tussen de eerste en laatste versies (teksten uit les 1 en tekst uit les 4): iedereen op één leerling na ging vooruit. Uit een analyse van de brieven bleek dat vooral retorische aspecten van de teksten krachtiger werden aangezet. Leerlingen maakten in de tweede versie meer werk van de beschrijving van het probleem, legden met meer overtuigingskracht uit dat zij er van alles aan hadden gedaan om toch tien wikkels met punten te verzamelen, legden soms uit hoe zeer zij gere-



Poster onderzoeksgroep A



Poster onderzoeksgroep B

kend hadden op de twee bioscoopkaartjes ('ik had al aan mijn vriend beloofd om voor zijn verjaardag naar de film te gaan') en verfijnden soms de toon van de brief.⁴ Opvallend detail: de groep leerlingen die had opgetreden als observator/onderzoeker boekte meer leerwinst dan de groep die optrad als directie.

Onze ervaringen waren niet anders dan die van de leerlingen. De schrijftaak in de eerste les was kennelijk motiverend, want er werd flink op de toetsenborden geramd, tekst weggestreept en ingevoegd, geprint, gecheckt, overlegd met burens en ingeleverd: alle teksten waren op tijd binnen. De tweede les vonden we heel spannend: leerlingen in de brugklas die nooit vergaderd hadden moesten overleggen over een achttal teksten en er twee uitkiezen die zij als directie van Smikkel het beste vonden. In beide discussiegroepen werd er heel serieus gewerkt. Er ontstond vrijwel meteen een leider die beurten ging verdelen of de taak nog eens ging uitlegen. De enige aanwijzing die we tijdens de discussie gaven was de opmerking, aan het eind, dat het niet onverstandig was om de beslissing even te herhalen, zodat iedereen daarmee kon instemmen. Dat deden we ook om de observatoren in de gelegenheid te stellen hun observaties te controleren. Over de observatoren maakten we ons tijdens de les de meeste zorgen: er kwam nauwelijks iets op papier. We vreesden dat de taak te moeilijk, te abstract zou zijn. Toen de observatoren klaar waren en rondom het grote lege posterblad stonden, bleef het angstwekkend lang stil. Maar toen kwamen, ze een voor een, de criteria die zij hadden opgepikt en ze noteerden ze in een ommezien op de poster. Er was soms enige discussie over wat het betekende, maar vaker was die er niet. We hebben later de geluidsbanden van de directiediscussies uitgetypt en geanalyseerd en dan is het verbazingwekkend hoeveel van de criteria op de posters ook daadwerkelijk aan de orde zijn geweest: de observatoren hadden heel goed

geluisterd (Rijlaarsdam & Braaksma, 2005).

De derde les was een klein feest. Eerst de presentaties van de twee posters, die links en rechts op het schoolbord waren geplakt. Twee 'onderzoekers' per team lichtten de poster toe. Die toelichting had niet echt veel om het lijf: de twee onderzoekers namen om beurten een criterium voor hun rekening door het nog eens op te lezen van de poster en er maximaal een zinnetje aan toe te voegen, vaak niet meer dan een parafrase van het criterium. Er werden geen voorbeelden uit teksten gegeven, bijvoorbeeld, wat het nu betekent dat een tekst 'niet te netjes' moet zijn (zie poster groep B, hierboven). Er werd ook niet toegelicht hoe het kon bestaan dat er op de poster stond 'niet te netjes' (criterium 1, groep B) en 'moet netjes zijn' (criterium 5, groep B) of 'niet te formeel', niet te informeel' (criteria 1 en 2 van groep A). We besloten het zo te laten, niet in te grijpen, hoe zeer ons onderwijshanden ook jeukten: het was hun werk, wij waren even buitenstaanders. Bovendien: de les was nog niet afgelopen. Want nu kwamen de twee directies aan het woord. De voorzitter van de Smikkeldirectie las de twee winnende brieven voor en legde uit waarom de ene en de andere brief waren gekozen. De juf luisterde scherp naar de uitleg en probeerde een brug te slaan tussen wat de voorzitter zei en wat er op de posters stond. Zo kwam er een aardig beeld tot stand wat 'moet niet te netjes zijn' in concreto in een tekst betekende (in dit geval bleek eigenlijk dat 'te netjes zijn', 'niet te netjes zijn' en 'je moet kunnen zien dat de brief door een kind is geschreven' min of meer hetzelfde betekenden: de directie wees brieven af die te formeel waren, die geschreven leken te zijn door ouders...

De vierde les pakt de leerlingen flink uit met het herschrijven van hun brieven. Ze hadden natuurlijk intussen les 1 en 4 flink wat geleerd en konden dat nu toepassen in hun geschreven brief. In zo'n geval is het geen wonder dat ze hun beste beentje willen

voorzetten. Ze hadden immers naar brieven gekeken of erover gehoord, ze hadden van de brieven geabstraheerd in de vorm van criteria, ze hadden de criteria op de posters gezien en voorbeelden van brieven horen voorlezen en toelichten. Hun kennis over dit genre brieven ('hoe krijg ik wat mij toekomt') was behoorlijk uitgebreid en concreter geworden. Het was opvallend dat veel leerlingen veel meer werk maakten van 'uitleggen dat je er van alles aan gedaan hebt' (criterium 8 van groep A). Leerlingen maakten duidelijk dat ze allerlei winkels waren afgeweest om te zien of daar soms repen met wikkels waren, hadden de firma Smikkel (meestal tevergeefs) opgebeld en om advies gevraagd, waren op internet geweest om te zien of de actie misschien toch al was afgelopen, etc. Ook werd wat vaker in de herschrijvingen op de emoties gespeeld: ze hadden soms al een vriendje beloofd om naar de film te gaan, bijvoorbeeld. Er werden meer middelen benut om de lezer te overtuigen: het retorisch effect werd sterker.

Natuurlijk konden we leerlingen niet echt allemaal een filmkaartje geven, om het helemaal echt te maken, maar we trakteerden wel op in zelfgemaakte smikkelwikkels marsrepen (of iets van dien aard). Groot succes.

Twee Ontwerpregels

De Smikkelcasus illustreert de kern van mijn didactisch voorstel. Dat voorstel bevat twee componenten. Elke component is op zich van belang voor het ontwikkelen van taalvaardigheid en kan afzonderlijk een bijdrage leveren aan taalvaardigheid, maar de componenten kunnen ook heel goed gecombineerd worden.

ONTWERPREGEL 1: ONTWERP EEN COMPLETE COMMUNICATIEVE TAAK

De eerste component van het ontwerp komt voort uit de referentiële communicatiepsy-

chologie en betreft de taak: de taak waarvan leerlingen moeten werken en waarvan zij moeten leren, moet als het even kan een echte communicatietaak zijn (een zo echt mogelijke communicatietaak zijn). Dat wil zeggen dat de taak complementair is: als er geschreven moet worden, dan moet die tekst ook werkelijk functioneren in de klas voor lezers, als er gesproken moet worden dan moet er ook daadwerkelijk een echte luistersituatie worden gecreëerd. Leerlingen ervaren zo dat een tekst ertoe doet, dat er een bedoeld effect is en een gerealiseerd effect. En dat het gerealiseerde effect niet altijd strookt (vaak niet!) met het bedoelde effect. De taak is dus gericht op het pragmalinguïstische of illocutionaire niveau van taalgebruik: het effect van de communicatieve handeling. Dat betekent niet dat er geen belang wordt gehecht aan andere niveaus, zoals het tekstuele en het linguïstische niveau. Nee, allerm minst. Deze twee niveaus staan in dienst van het pragmalinguïstische niveau: het taalgebruik en de tekststructuur ondersteunen het pragmatische effect of doen er afbreuk aan. Een communicatietaak met effect, om het zo te formuleren, is motiverend, is speels, biedt goede oefenkansen en de gelegenheid tot het waarnemen, analyseren en waarderen van communicatief effect. Dat brengt mij op de tweede component.

ONTWERPREGEL 2: ONTWERP OBSERVATIE-TAKEN

De twee component van mijn voorstel komt voort uit de leerpsychologie. Het gaat nu niet om de voorwaarde – een goede communicatietaak ontwerpen – maar om de kernactiviteit: de leeractiviteit. Veel aandacht gaat uit naar 'doen'. Er is in de laatste jaren in de VS zelfs een hele didactische revival ontstaan die 'learning by doing' opnieuw interpreteert, zich daarbij baserend op de Russische leerpsychologie, in het bijzonder op het werk van Vygotsky (1962). Bij hem was

observeren een belangrijke activiteit in de oriëntatiefase van een leertaak. Bij Vygotsky gaat het niet zozeer om doen, om het uitvoeren van de handeling, maar om doen en leren van die handeling. Bij het leren van een handeling gaat het altijd om een vorm van observeren: kijken wat er moet gebeuren, kijken wat er gebeurt, kijken wat het effect is wat bedoeld was, analyseren wat er anders zou moeten om het effect wel of beter te bereiken. Observerend (kijkend, luisterend) leren is de kern van veel natuurlijk leren: zo verwerven we veel vaardigheden, kennis, inzichten en attitudes. We kijken veel af van anderen. Observerend leren kan een pijler zijn van goed taalonderwijs.

Als we bijvoorbeeld een motiverende communicatieve taak hebben gemaakt, met een duidelijk beoogd communicatief effect, dan is dat niet genoeg. We moeten proberen die taak te benutten voor het leren door leerlingen: zij moeten dat communicatieve effect waarnemen, vergelijken met andere taakuitvoeringen wellicht en vaststellen welke van de uitvoeringen het meeste effect behaalde of het effect zo efficiënt mogelijk bereikte. Daardoor verwerven leerlingen kennis over taalgebruik, over 'wat werkt in welke situatie'.⁵

Maar observeren hoeft niet beperkt te zijn tot het observeren van communicatie en effecten van communicatie. Ook het leren zelf kan voorwerp van observatie zijn. Waarschijnlijk geldt dat in veel gevallen waarin iemand iets nieuws moet leren, observeren een effectieve methode is.

Variaties op dit thema

Op de Smikkelcasus zijn inmiddels al een paar andere scenario's uitgetoetst:

- Daan Beeke (Nederlands; Beeke, 2004) verbouwde een opdracht in zijn schoolboek Kiliaan tot een echte taak (Havo 5): een

stukje schrijven over "Wat Pasen is" voor het blad Pauze. Alle leerlingen schreven zo'n stukje en hij liet daarna leerlingen als redactie van Pauze een stukje kiezen dat gepubliceerd zou worden. Die discussie werd geobserveerd en gerapporteerd (twee groepen, zoals bij Smikkel). De 'Redactie' schreef afwijzingsbrieven naar wie niet werd geplaatst. Geen herschrijfs.

- Lap Quoc Trinh (Engels; Trinh, 2005) liet eerstejaars Engels tijdschriftredacties vormen (groepen van vijf), die een tijdschrift en een tijdschriftformule bedachten en vervolgens 'Calls for papers' publiceerden, waarop klasgenoten konden inschrijven. Iedere student was lid van een tijdschriftredactie en was auteur voor een andere redactie. Zo was een student zowel in de rol van schrijver als van redacteur/kritische lezer geplaatst. Redactievergaderingen over binnengekomen 'papers' werden niet geobserveerd; had wel gekund.
- Wibo van der Es (Engels; Van der Es, 2005) greep de actie 'de Beroemdste Nederlander' aan. Hij liet derde klassers een brief naar de KRO schrijven wie volgens die leerling tot de beroemdste Nederlander gekozen zou moeten worden. Daarna volgde een les waarin groepjes van drie leerlingen een KRO-redactie vormden (zeven groepjes in totaal) die vier brieven moesten beoordelen: wie was het meest overtuigend? Elke redactie werd door een andere leerling geobserveerd ('welke criteria hanteren dit soort redacties kennelijk, als het om overtuigingskracht gaat?'). Klassikale rapportage, daarna een herschrijfs.
- Inge Piena (Nederlands) paste het principe toe op debatlessen binnen een project waarin leerlingen politieke partijen hadden opgericht. Twee partijen debatteerden, twee andere vormden de jury en de laatste twee waren de onderzoeksgroep die uiteindelijk de criteria voor een goed debat presenteerden aan de klas.

- Jeanine van Biemen (Nederlands) bewerkte de sollicitatiebriefopdracht in haar schoolboek. Zij liet sollicitatiebrieven schrijven (in tweetallen) en selectiecommissies vergaderen over die brieven. Die vergaderingen werden geobserveerd. Klassikale rapportage, daarna herschrijven.
- Ineke Vedder en Folkert Kuiken presenteerden op het congres Frans (2005) een schrijfoopdracht. Zij lieten eerstejaars studenten een brief schrijven aan een vriend(in) met wie zij op reis zouden gaan over de keuze uit drie vakantiebestemmingen (de drie bestemmingen en de kenmerken daarvan waren gegeven). In de workshop bespraken we met deelnemers enkele didactische toevoegingen. Mogelijke toevoeging: groepjes van drie studenten laten vergaderen over drie brieven met verschillende voorstellen en een observator om de criteria vast te leggen; daarna rapportage, herschrijven.

Gaat het niet zozeer om communicatietaken, maar om leertaken, zoals het leren toepassen van leesstrategieën, van strategieën om woordjes te leren, van argumentatieschema's, van aanpakken om samen te vatten⁶, leren reviseren van teksten⁷, van literair lezen van korte verhalen, van poëzie, van wat dan ook, dan geldt dat voordoen door de docent of van leerlingen, een heel krachtige onderwijsstrategie is, veel krachtiger dan uitleggen en laten toepassen. Voordoen, voor de klas, al hardopdenkend. Of laten doen, in tweetallen, zoals: de een probeert een leesstrategie toe te passen, de andere kijkt en luistert en noteert de manier waarop. Fouten maken mag. Is zelfs gewenst. Want wie fouten zag maken, zal die zelf minder snel maken. Ik hoop over deze categorie van observerend leren later nog eens terug te komen met uitgetoetste voorbeelden.

LITERATUUR

Beeke, D. (2004). Redactietje spelen in 5 havo. Observerend leren schrijven. *Levende Talen Magazine*, 91(4), 16-19

Griffioen, J., & Damsma, H. (1978). *Zeggenschap. Grondslagen en ene uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. (Tweede, herziene en vermeerderde druk). Groningen: Wolters-Noordhoff Bv.

Raedts, M., Rijlaarsdam, G., Van Waes, L., & Daems, F. (in druk). Observational learning Through video-based models: impact on student's writing accuracy of self-efficacy beliefs, task knowledge and writing performances. In P. Boscolo & S. Hidi (Vol. Eds), *Studies in Writing*, vol. 20. *Writing and motivation*. Oxford: Elsevier.

Rijlaarsdam, G., & Braaksma, M. (May 2005). Students as researchers: Defining text criteria. Paper IAIMTE 5 Conference, 10-13 May, Albi, France. Retrieved August 1st, 2005, from LI Research Archives OnLine <http://li.publication-archive.com/start>

Trinh, L. Q. (2005). *Stimulating learner autonomy in English language education: A curriculum innovation study in a Vietnamese context*. Unpublished PhD dissertation, University of Amsterdam.

Van der Es, W. (2005). The greatest Dutchman contest; lessenserie schrijfvaardigheid in het Engels voor 3-tto. *Levende Talen Magazine*, 92(4), 5-8

Vygotsky, L.S. (1977). *Thought and Language*. [E. Hanfmann & G. Vakar Eds. & Transl]. 13th edition. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.

Zwarts, M., Rijlaarsdam, G. C. W., Janssens, F., Wolfhagen, I., Veldhuijzen, N., & Westorp, H. (1990). *Balans van het Taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs. PPOON-reeks nr.2. Arnhem: CITO.

NOTEN

1. De schrijftaak is een taak die voorgelegd is aan leerlingen uit groep groep 8 om het peil van het onderwijs Nederlands vast te stellen. (zie Zwarts, Rijlaarsdam, Wolfhagen, Veldhuijzen, & Wesdorp, 1990).
2. De uitgeschreven lesplannen en alle instructiebladen voor leerlingen zijn te vinden op de website www.ilo.uva.nl/homepages/gert/Smikkelclub/smikkelclub.htm.
3. Ontwerpen is niet in het minst een praktische aangelegenheid : wat doe je met de directies die klaar zijn en moeten wachten tot de onderzoeksteams klaar zijn. Twee oplossingen hebben we tot nu toe in de praktijk gezien: 1. laat de directies de samenwerking binnen de onderzoeksteams observeren (enigszins gekunsteld, wellicht); 2. laat de directie een briefje opstellen naar de winnaars en naar de verliezers (goed passend in de communicatieve rol)
4. Voor liefhebbers: de eerste en tweede versies van brieven van leerlingen zijn te vinden op de website www.ilo.uva.nl/homepages/gert/Smikkelclub/smikkelclub.htm
5. Misschien is dit wel het ultieme kerndoel of eindterm of competentie van het vak Nederlands: 'weten wat werkt in welke situatie', of 'weten wat werkt, in welke situatie, en waarom'.
6. Mariet Raedts leerde eerstejaars economiestudenten samenvattingen maken van zes onderzoeksartikelen; observerend leren was effectiever dan oefeningen maken (Raedts, Rijlaarsdam, Van Waes & Daems (in druk)
7. Elke van Steendam (Antwerpen) leerde eerstejaarsstudenten in Antwerpen korte Engelstalige teksten reviseren in het kader van een cursus Schrijven in het Engels. Momenteel is de data-analyse in volle gang om na te gaan of observerend leren beter werkt dan het zelf uitvoeren van oefeningen.

Ervaringen met een taalportfolio in het basisonderwijs

PETER BROEDER EN RIAN AARTS

In de loop van enkele jaren is een Taalportfolio voor het basisonderwijs ontwikkeld, geëvalueerd en bijgesteld. Het is in de eerste plaats een document voor de leerlingen zelf, bedoeld om de eigen taalbeheersing in te schatten en leerervaringen met andere talen en culturen vast te leggen. Op deze wijze kunnen leerlingen ervaren dat zij niet alleen talen leren op school, maar ook thuis, op straat en op vakantie. Met het taalportfolio krijgen de leerlingen bovendien een instrument in handen om hun eigen taalleerproces te sturen door aan te geven wat ze nog meer willen leren en hoe ze dat willen doen. Het onderzoek dat in dit artikel gepresenteerd wordt, laat zien wat leerlingen in het basisonderwijs en hun docenten vinden van het taalportfolio.

Het taalportfolio is een betrekkelijk nieuw instrument om met leerlingen te werken aan taal. Met een taalportfolio kan de leerling de eigen taalkennis inschatten en bewijzen van zijn talenkennis verzamelen. Ook kan hij door het werken met een taalportfolio zijn verdere leerproces sturen. Daarbij wordt het leren van talen in een informele context evenzeer gewaardeerd als het leren van taal in een formele context (op school).

Wij hebben een taalportfolio voor het basisonderwijs ontwikkeld. Dit staat niet op zichzelf, maar past binnen een veel breder Europees project. We gaan als eerste kort in op de achtergronden van het project. Vervolgens beschrijven we het doel en de kenmerken van het Taalportfolio voor het basisonderwijs. Dan beschrijven we de inhoud en geven we enkele voorbeelden van werkbladen. Tenslotte bespreken we enkele ervaringen opgedaan met het werken met ons taalportfolio.

Talen leren in Europa

De Raad van Europa heeft vanaf 1989 het project 'Language Learning for European Citizenship' laten uitvoeren (Raad van Europa, 2001). Doel van het project is bevordering van de bewustwording van een Europese culturele identiteit en bevordering van het wederzijds begrip tussen mensen uit verschillende culturen. Het leren van talen wordt gestimuleerd om zo wederzijds begrip en mobiliteit binnen Europa te bevorderen. In het project zijn twee instrumenten ontwikkeld:

- een Europees Referentiekader voor Talen
- een Europees Taalportfolio.