



Engels leren mét leerlingen

Leerlingen aan het stuur van het eigen leren

Bert de Vos
Masja Mesie
Patricia Rose
Guus Perry



Engels leren mét leerlingen

Leerlingen aan het stuur van het eigen leren

Bert de Vos
Masja Mesie
Patricia Rose
Guus Perry

APS is een toonaangevend adviesbureau op het gebied van leren, onderwijsvormgeving, schoolontwikkeling, leiderschap, verbetering en verandering. Via advies, training, coaching, projectleiding en interim-management werken wij met bestuurders, leidinggevenden en leraren aan duurzame vernieuwing.

Onze aanpak is geënt op wetenschappelijke inzichten, deelname aan innovatieprojecten en ervaring met de praktijk van alledag.

Deze publicatie is ontwikkeld door APS voor ondersteuning van het regulier onderwijs in opdracht van het Ministerie van OCW. APS vervult op het gebied van R&D een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld. Het is toegestaan om, in het kader van een educatieve doelstelling, niet bewerkte en niet te bewerken (delen van) teksten uit deze publicatie te gebruiken, zodanig dat de intentie en aard van het werk niet worden aangetast. Het is toegestaan om het werk in het kader van educatieve doelstellingen te verveelvoudigen, op te slaan in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar te maken in enige vorm, zoals elektronisch, mechanisch of door fotokopieën.

Bronvermelding is in alle gevallen vereist en dient als volgt plaats te vinden:

Bron: Vos, B. de, Mesie, M., Rose, P. en Perry, G. (2013). 'Engels leren mét leerlingen, een R&D-project in opdracht van het Ministerie van OCW.' APS, Utrecht, in opdracht van het Ministerie van OCW.

Titel

Engels leren mét leerlingen - Leerlingen aan het stuur van het eigen leren

Auteurs

Bert de Vos, Masja Mesie, Patricia Rose en Guus Perry

Lay-out

Caro Grafico | Grafisch Ontwerp, Culemborg

Druk

Ten Brink, Meppel

Foto omslag

Shutterstock

Bestellen

Deze publicatie is te bestellen bij BDC Meppel, tel.: 0522 237 555.

Bestelnummer: 962.197

Bestellen kan ook via www.aps.nl.

@ APS, Utrecht, januari 2014

Voorwoord

In 2013 heeft de groep APS-Talen met drie scholen gewerkt aan het vergroten van leerling-betrokkenheid bij het ontwikkelen van taalvaardigheden voor het vak Engels. Het is een spannend en succesvol traject geworden. Spannend omdat de huidige lerarenrol doorbroken werd en meer overliet aan leerlingen. Succesvol omdat de resultaten goed bleven en de motivatie van leerlingen aanzienlijk steeg.

Het allerlastigste in veranderingen invoeren op scholen is interventies doen in de daadwerkelijke praktijk van de klas en in het gedrag van de leraar. Dit project laat zien, dat met goed leiderschap en goede begeleiding zo'n gedragsverandering kan lukken. En dat leerlingen daardoor meer leren. We danken de scholen voor de nauwe samenwerking.

Masja Mesie
projectleider 'Engels leren mét leerlingen'

Inhoud

Voorwoord	5
1 De leerling aan zet	11
1.1 Inleiding	11
1.2 De praktijk	11
1.3 Het Project 'Engels leren mét leerlingen'	12
1.4 De pijlers	13
1.5 Het onderzoek	14
1.6 De resultaten	14
1.7 Samenvatting	15
2 De pijlers onder 'Engels leren mét leerlingen'	19
2.1 Inleiding	19
2.2 De basisbehoeften voor leren	19
2.3 Pijler 1: Taal leren ('De schijf van vijf')	20
2.4 Pijler 2: Motivatie ('De motivatiecirkel')	22
2.5 Pijler 3: Evalueren/beoordelen ('De toetscirkel')	24
3 De praktijk	29
3.1 Praktijkbeschrijving Porta Mosana College	29
3.2 Praktijkbeschrijving Veluws College Mheenpark	31
3.3 Praktijkbeschrijving SG Were Di	33
3.4 Expertmeeting van de drie deelnemende scholen	35
4 Conclusies	39
4.1 Leerling	39
4.2 Leraar	40
4.3 School	40
5 Interventielijsten	43
5.1 Inleiding	43
5.2 Interventies bij 'Engels leren, "De schijf van vijf"'	43
5.3 Interventies bij 'Engels leren, "De motivatiecirkel"'	45
5.4 Interventies bij 'Engels leren, "De toetscirkel"'	49
6 Literatuurlijst	53
7 Bijlagen	57
7.1 'De schijf van vijf' (Gerard Westhoff)	57
7.2 Voorbeeld van een ingevuld logboek	62

- gegevens verzamelen

1. Organizer

2. Verfierder

3. English Language Master.

4. Computer Master

- email

- facebook.

- camera / video

- Brief

- passport

- blog.

F Mindmap

Pe

Werkstuk
Flyer

pcweefpoint
prezi

Hoofdstuk 1

De leerling aan zet

1 De leerling aan zet

1.1 Inleiding

Het belang van Engels neemt toe. Als burger in de mondiale samenleving is behoorlijke praktijkkennis van Engels een voorwaarde, het is de taal van het formele en informele internationale verkeer. Met Engels kun je de wereld over en ook in Duitsland en Frankrijk kun je vaak met Engels terecht. Andersom is dat niet het geval. Voor scholen is het van groot belang om het vak Engels serieus te nemen, het is voor alle leerlingen belangrijk en voor veel leerlingen noodzakelijk in hun professionele en persoonlijk leven.

De positie van Engels is aan stevige discussies onderhevig. Vooral het tijdstip waarop met Engels leren zou moeten worden begonnen. Er zijn al veel scholen die op kleuterleeftijd onderwijstijd voor Engels inruimen, maar in ieder geval is het een vak vanaf groep 7 op de basisschool. In groep 7 en 8 is de kwaliteit zeer wisselend, het varieert van scholen die de verplichte minimumstof doen, tot scholen die native speakers inhuren en waar leerlingen veel doeltaal gebruiken. De discussie gaat over wanneer het goed is met Engels te beginnen. De voorstanders van vroegtijdig Engels hebben het over een wereldtaal, de taal van de wetenschap, het economisch belang. De tegenstanders brengen in, dat meer en vroeg Engels ten koste gaat van Nederlands en dat leren in de eigen taal meer effect heeft. De wetenschap is overigens vrij duidelijk over het effect van vroegtijdig Engels en zijn weerslag op de moedertaal: vroegtijdig een tweede (of derde of vierde) taal leren, is voor gewoon begaafde leerlingen succesvol en gaat niet ten koste van de eerste taal. Daar zitten wel wat voorwaarden aan over de manier van leren en het pedagogisch klimaat waarin dit gebeurt. Een van die voorwaarden is dat communicatief gebruik centraal moet staan en fouten in het begin genegeerd worden. Het leren van de nieuwe taal lijkt dan het meest op natuurlijke ontwikkeling van de eerste taal.

Ook tweetalig onderwijs (tto) is een voorbeeld van de veranderende positie van Engels. Bij tweetalig onderwijs wordt het onderwijs in de andere schoolvakken ook in het Engels gegeven en gaat de kennisverwerving van de vakken dus via het Engels. De scholen die dat doen gaan dan uit van de opvatting dat meer leertijd en meer natuurlijk gebruik van de taal bijdraagt aan de verwerving van die taal en niet ten koste gaat van de kennisverwerving van andere vakken. Dat laatste is niet zomaar het geval, omdat de leerling behalve de vakinhoud ook de taal moet leren en dat tegelijkertijd. Dat vraagt veel van de leerling en van de leraar. De leraar zal in zijn didactiek ook ondersteuning voor de taal moeten inbouwen en organiseren dat leerlingen de taal ook verwerken. Ook is het taalgebruik van de leraar zelf – net als bij onderwijs in Nederlands – belangrijk voor het leren van de leerling en ook op dat gebied wordt van de leraar dus meer gevraagd. Er komen steeds meer tto-scholen, op dit moment zijn er 123, meestal voor vwo, maar ook voor havo en vmbo. Dat betekent, dat deze wijze van Engels leren als succesvol wordt ervaren.

Door de nieuwe kernvakkenregeling heeft Engels ook de status gekregen die het verdient: het is met Nederlands en rekenen een basisvak dat zwaar meetelt bij slagen en zakken. Nog meer reden dus voor scholen om er stevig op in te zetten.

1.2 De praktijk

Als we kijken naar de praktijk van de taalles zien we dat Engels leren stevast gebeurt via opdrachten uit schoolboeken en van de leraar. In veel gevallen leren alle leerlingen tegelijk de structuur van de Engelse taal, door met de hele klas oefeningen te maken en die samen na te kijken. Na een periode wordt die op die manier aangeleerde kennis getoetst met een proefwerk, waarin leerlingen moeten laten zien dat ze de geleerde regels kunnen toepassen en woordjes kennen. Daarnaast zijn er af en toe mondelinge toetsen in de vorm van presentaties of in een taaldorpachtige setting. De rol van de leerling is hoe dan ook klein. Die leerling voert opdrachten uit en de leraar beoordeelt

of het naar behoren gaat. Over het algemeen is er weinig differentiatie, weinig variatie in aanpak en weinig levend Engels te horen in de les. Betekenisvolle situaties waarbij leerlingen Engels echt nodig hebben, zijn niet de hoofdmoot in het onderwijs en als die taken er zijn hebben leerlingen er zelf weinig over te zeggen. De autonomie voor leerlingen is laag.

Dit sombere, ietwat gechargeerde beeld, levert gemiddeld genomen behoorlijke resultaten op. In Europese context zit Nederland ruim in de bovenste helft van de resultaten bij Engels. Voor bijvoorbeeld de vaardigheid lezen scoren leerlingen als vijfde, achter Malta, Zweden, Estland en het Vlaamse deel van België. De zorgen voor Nederland zitten in de mate waarin de doeltaal wordt gebruikt en het deelnemen aan extra taalprojecten binnen en buiten school. Doeltaal gebruiken en het gebruiken van Engels bij projecten heeft een positieve correlatie met resultaten, maar wordt in Nederland minder dan in andere landen benut. (Vaardigheden Engels en Duits van Nederlandse leerlingen in Europees perspectief, resultaten Engels ESLC, Cito 2011/2012)

Ondanks het grote belang van Engels en de inspanningen die scholen doen om Engels een stevige plaats in het curriculum te geven (bijvoorbeeld door tto te organiseren), ervaren leerlingen het als een schoolse activiteit, als leren uit een boek, en dat heeft gevolgen voor hun motivatie. Leraren merken hoe met name voor zwakkere leerders de motivatie voor het leren van Engels in de loop van de jaren afneemt. De leerling heeft op het leerproces geen invloed, er valt weinig te kiezen, de toetsing staat vast, het leren gebeurt over het algemeen receptief en het boek moet uit. Het is mogelijk dat het een met het ander te maken heeft: motivatie neemt af als je weinig invloed hebt. Als dat waar is, hoe kunnen scholen er dan voor zorgen dat leerlingen gemotiveerd blijven en... hoe heeft die motivatie invloed op hun resultaten? Dat zijn de vragen waar we in het project 'Engels leren mét leerlingen' mee aan het werk zijn gegaan.

De beweging in opvattingen en praktijken van het schoolvak Engels heeft voor het voortgezet onderwijs in ieder geval tot gevolg dat leerlingen op een zeer verschillend niveau in leerjaar 1 instromen. Zowel de methodische aanpak, als de kwaliteit en de motivatie van de leraar in het primair onderwijs en het aantal jaren genoten onderwijs, zorgen voor grote verschillen in de brugklas. Daarbovenop komen nog de persoonlijke verschillen van leerlingen ten gevolge van opvoeding, milieu, talent en ervaringen met Engels in hun persoonlijk leven. Vanaf het begin is er in de brugklas een groot verschil in kennis van de taal en motivatie voor Engels. Dat maakt de meest geziene praktijk van klassikaal leren uit boeken nog meer ongeschikt. Vooral leerlingen met weinig succeservaringen in het verleden zijn vanaf het begin niet gemotiveerd voor Engels, veel andere leerlingen volgen later, vooral door de gekozen onderwijsmethode.

Door hun lage motivatie en de negatieve attitude ten opzichte van taal, vallen deze leerlingen op door hun matige resultaten. Hoewel we aannemen dat er een verbinding bestaat tussen het behalen van hoge resultaten bij taal en bewust werken aan de intrinsieke motivatie van leerlingen, is hier tot nu toe nog geen praktijkonderzoek naar gedaan, zeker niet voor Engels. Er is wel veel bekend over hoe je de motivatie van een leerling kunt beïnvloeden, maar het is nog niet zo dat die kennis ook breed en succesvol wordt toegepast op scholen. De meest geziene praktijk is toch, dat de leraar met behulp van het leerboek de opdrachten aan leerlingen verstrekt. De leerling zelf krijgt daarin wel vaak keuzes, er is soms ruimte voor extra, verlengde instructie, maar de invloed van de leerling op het leerproces is miniem. In het project 'Engels leren mét leerlingen' heeft de leerling die invloed wél.

1.3 Het Project 'Engels leren mét leerlingen'

Het project gaat uit van de hypothese, dat er een verband bestaat tussen de autonomie die de leerlingen in de les hebben en hun motivatie bij diezelfde les. Ook denken we dat er een verband is tussen hoe leraren het onderwijsproces leerlinggericht inrichten en de resultaten van het taalonderwijs.

Scholen hebben een aantal werkbare praktijken ontwikkeld om systematisch te werken aan hoge leerlingsturing. Het werken met scenario's, taakgestuurd leren (bijvoorbeeld Tabasco), het gebruik van webquests, uitwisselingsprojecten met andere scholen en het inzetten van native speakers, zijn voorbeelden van onderwijs waarbij leerlingen zelf veel te kiezen hebben en waarbij altijd betekenis-

volle situaties zijn, waarbij Engels echt nodig is. Om de leerlingbetrokkenheid te vergroten worden ook werkwijzen gebruikt, zoals gesprekken met leerlingen, het maken van handelingsplannen waarvan ook leerlingen op de hoogte zijn en het gebruik van portfolio's en leerlijnen. Op vernieuwingscholen bestaat vaak een focus op eigen leerroutes van leerlingen. Die kunnen bevorderlijk zijn voor eigenaarschap van leren. Echter, directe sturing op motivatie ten opzichte van taal bij leerlingen met een laag zelfvertrouwen en lage resultaten, is nog lang niet gangbaar op scholen en ook nog niet onderzocht.

In dit project heeft APS samen met drie scholen onderzocht welke interventies van leraren effectief zijn om de betrokkenheid en daarmee de motivatie van leerlingen bij hun ontwikkeling van het Engels te vergroten: Porta Mosana College (Maastricht), Veluws College Mheenpark (Apeldoorn) en SG Were Di (Valkenswaard). Op alle drie de scholen hebben de leraren enkele interventies gekozen die de betrokkenheid van leerlingen bij hun taalontwikkeling vergroten. Die interventies staan in een lijst (zie hoofdstuk 5).

Het onderwijs dat zo tot stand kwam, is gevolgd en geobserveerd. De resultaten zijn beoordeeld door gesprekken met leraren en leerlingen. Door de korte periode van onderzoek (drie effectieve lesmaanden) is bij die gesprekken niet gekeken naar de resultaten, maar alleen naar de motivatie van de leerlingen om Engels te leren. Die motivatie is op alle scholen sterk toegenomen. Overigens ook bij de leraar! Leraren spreken de verwachting uit dat door de toegenomen motivatie voor het gebruiken van de taal, de resultaten in de toekomst ook zullen verbeteren. Nader onderzoek moet dat uitwijzen.

1.4 De pijlers

In dit project gaat het om het succesvol Engels leren en het verhogen van motivatie en betrokkenheid. Er komt dan automatisch een derde factor bij, die van het evalueren/beoordelen. Met alleen het traditionele toetskader is de intrinsieke motivatie lastig te beïnvloeden.

De uit te voeren interventies voor scholen zitten dus op de drie pijlers:

1. Taal leren (Engels leren)
2. Motivatie
3. Evalueren/beoordelen

Wat betreft Engels leren (de eerste pijler) werken we met de visie op leren waarbij leerlingen veel met de doeltaal worden geconfronteerd en zo snel mogelijk ook productief Engels gaan gebruiken. Die visie wordt weergegeven in 'De schijf van vijf'.

De eerste serie interventies gaat dan ook over hoe je activiteiten kunt ondernemen die in het overlappende gebied tussen natuurlijke taalontwikkeling en taalonderwijs zitten. Het gaat dan met name om het toevoegen van context, duidelijk maken wat eraan voorafgaat en wat erna komt (de plaats in het leerproces), heldere doelen stellen en de activiteit van het leren bij de leerling leggen.

De tweede pijler gaat over motivatie. De motivatie van leerlingen krijgt expliciet aandacht. Motivatie beïnvloeden is complex. Sommige leerlingen hebben een natuurlijke motivatie voor leertaken en bij andere leerlingen is het lastiger om een positieve leerhouding te ontwikkelen. Het is verreweg het lastigste thema, omdat het ook veel van leraren vraagt. Leerlingen moeten eerst al weten hoe het met hun 'zin in Engels leren' zit en wat maakt dat die leergierigheid hoog of laag is. Daartoe gaan leraren met de klas en met individuele leerlingen in gesprek en om dat te bereiken vinden activiteiten plaats. Leerlingen maken bijvoorbeeld hun motivatie zichtbaar door op een lijn te gaan staan of zichzelf een cijfer te geven. De volgende stap is dat ze meedenken over wat ze zelf kunnen doen en wat anderen kunnen doen om een hogere betrokkenheid te krijgen. Als het de leraar lukt om die ideeën zo veel mogelijk ook in het lesprogramma toe te passen, voelt de leerling dat hij het stuur in handen heeft.

Behalve 'zin in leren zichtbaar maken' zijn de andere interventies bij motivatie gegroepeerd onder: uitdagende taken maken, feedback geven, vooraf doelen stellen, leerlingen laten schatten in hoeverre ze de doelen kunnen halen, attributie (waar schrijft de leerling zijn succes aan toe) en ervaren van succes. Het is een breed terrein, waarop de onderzoeksscholen veel en spannende interventies hebben gedaan.

Bij deze visie op taal en zulke aandacht voor motivatie van leerlingen past een rijk arsenaal aan beoordelings- en volgvormen. Alleen de eindtoets met de beoordeling van de leraar en een cijfer als resultaat helpt niet om te leren van de gemaakte fouten en zorgt vooral voor extrinsieke motivatie. Bij rijke vormen van toetsen naast de reguliere testen van methodes en bijvoorbeeld Cito, is het doel om te leren van de toets en een hoge betrokkenheid te verkrijgen, waarbij de leerling ook een rol speelt. Het levert een zo volledig mogelijk beeld van de leerling op.

De mogelijke acties die leraren kunnen ondernemen om op taal leren, motivatie en evalueren/beoordelen te sturen zijn vastgelegd in interventielijsten (zie hoofdstuk 5). Scholen die in het project hebben meegewerkt, hebben interventies uit deze lijsten gekozen en zijn daarmee in de praktijk aan de slag gegaan (zie hoofdstuk 3).

Voorbeelden van interventies uit het project

Voor Engels leren:

- Leerlingen ontdekken de regel door die uit veel eigen taalgebruik zelf te ontdekken.
- Leerlingen uiten zich veel in Engels (meer mondeling dan schriftelijk).
- Leerlingen hebben een reden om Engels te gebruiken.

Voor motivatie:

- Leerlingen geven zelf aan wat zij aankunnen.
- De leraar maakt met leerlingen inzichtelijk hoe hun motivatie groeit.
- De leraar maakt met leerlingen samen criteria voor de uitvoering van een taak.
- De leraar maakt met leerlingen de doelen helder.
- Leerlingen krijgen regelmatig feedback op de vorderingen die ze maken en de aandachtspunten voor het vervolg.

Voor evalueren/beoordelen:

- Leerlingen werken met een (Europees taal)portfolio met daarin bewijzen en eigen reflecties op het leren.
- Leerlingen weten welke deoltoetsen gemaakt moeten worden en werken zelf naar het eindresultaat toe.

Zo zijn er in totaal ruim honderd interventies geformuleerd, verdeeld over de drie pijlers. De volledige interventielijsten zijn te vinden in hoofdstuk 5.

1.5 Het onderzoek

Om de invloed van de toegepaste interventies te kunnen beoordelen zijn er gedurende één schooljaar metingen gedaan op de drie scholen. De werkwijze daarbij was als volgt.

Op alle scholen is een voorbereidingsbijeenkomst geweest, waarin de praktijk van de leraren werd vergeleken met de visie op taal leren, motivatie en evalueren/beoordelen (de drie pijlers). Op basis daarvan hebben leraren besloten met welke interventies die ze nog niet toepasten, ze aan de slag zouden gaan. Vervolgens hebben ze die interventies ingezet en de ervaringen bijgehouden in een logboek. APS-begeleiders zijn in dat proces drie keer op de school geweest om de praktijkervaringen te bespreken en samen onderwijs te ontwerpen. Tijdens die bijeenkomsten is ook telkens in gesprekken vastgesteld wat er gebeurde met de motivatie van de leerlingen.

Motivatie is alleen indirect te meten, door 'self-assessment'. Bij deze veelgebruikte vorm van onderzoek geven proefpersonen zelf hun mening, bijvoorbeeld over de mate waarin zij bepaalde gevoelens ervaren. De uitkomsten zijn terug te vinden in de praktijkbeschrijvingen van de scholen (zie hoofdstuk 3).

1.6 De resultaten

Uit de interviews met leraren en leerlingen is gebleken dat de intrinsieke en de extrinsieke motivatie is gestegen. Dit wordt bevestigd door diverse leraren die deelnamen aan het onderzoek: zij zien meer enthousiaste leerlingen, maar hebben ook zelf meer zin om les te geven. (zie hoofdstuk 4).

1.7 Samenvatting

Leerlingen doen bij het leren van Engels mee in alle fasen van het leerproces. Ze denken mee bij het bepalen van de doelen, bij hun eigen niveaubepaling en over hun eigen resultaten. Resultaat is dat zij een hoge betrokkenheid laten zien, harder werken en met meer motivatie. Resultaat daarvan is dat ze hoger scoren. Voor leraren betekent het dat ze van uitvoerder van de methode tot regisseur van het leren worden. Dat geeft veel voldoening.



Hoofdstuk 2

De pijlers onder 'Engels leren mét leerlingen'

2 De pijlers onder 'Engels leren mét leerlingen'

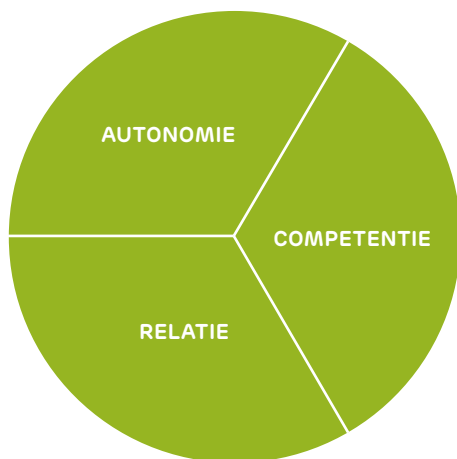
2.1 Inleiding

In dit project gaat het om het ontwikkelen van Engels en het verhogen van motivatie en betrokkenheid. Daarbij is ook de derde pijler (evalueren/beoordelen) van belang. Met alleen het traditionele toetskader is de intrinsieke motivatie lastig te beïnvloeden. De uit te voeren interventies voor scholen zitten op de drie hierboven genoemde pijlers: Engels leren (taal leren), motivatie en evalueren/beoordelen. Daaronder ligt nog het algemeen pedagogisch concept over leren in het algemeen, de basisvoorwaarden voor leren.

2.2 De basisbehoeften voor leren

Luc Stevens beschrijft dat leren pas mogelijk is als aan die basisbehoeften wordt tegemoetgekomen. Die basisbehoeften zijn:

- C COMPETENTIE: ik kan het
- A AUTONOMIE: ik kan het zelf
- R RELATIE: ik mag er zijn



De basisbehoeften zijn hieronder beschreven:

A. Ik kan wat (competentie)

De leerling moet het gevoel hebben dat de taak binnen zijn vermogen ligt en dat de leraar ook het vertrouwen geeft 'dat hij het wel kan'.

B. Ik ben iemand (autonomie)

De leerling heeft het gevoel gerespecteerd en erkend te worden.

C. Ik hoor erbij (relatie)

De leerling heeft het gevoel: 'Dit is mijn groep. Mijn aanwezigheid telt, men wil dat ik hier ben.'

Als een leerling ervaart dat aan één of meer van deze basisvoorwaarden niet voldaan is, remt dat het leren of blokkeert het zelfs.

Competentie in de onderwijspraktijk

Wanneer je het gevoel hebt dat je iets goed doet en daarvoor waardering krijgt, ontwikkel je gevoelens van competentie. Als je hier ook nog eens zelf invloed op uit kunt oefenen wordt het leren betekenisvoller. Binnen het onderwijs is het van belang om het gevoel van competentie bij de leerlingen te ontwikkelen door de leerlingen trots te laten zijn op hun eigen kunnen en kwaliteiten. Het bespreken van opdrachten die ze gedaan hebben en ze complimenteren voor hun werk speelt hierbij een belangrijke rol.

De leerlingen weten dat iedereen verschillend is en dat iedereen sterke en zwakke punten heeft. Daarom is het belangrijk om leerlingen op verschillende manieren te begeleiden, binnen een klas waar voor iedereen dezelfde regels gelden.

Het is heel belangrijk dat de leerlingen ontdekken dat ze sterke punten hebben en deze ook kunnen en durven benoemen. Ze mogen best zeggen waar ze trots op zijn en wat ze goed kunnen. Een les evalueren en nabespreken is daarom ook erg belangrijk. Natuurlijk moeten de leerlingen ook weten wat hun zwakke punten zijn en hoe ze hiermee om moeten gaan.

Autonomie in de onderwijspraktijk

Autonomie betekent 'het zelf kunnen' en 'zelfstandig zijn'. In het onderwijs is het van belang om dit op verschillende manieren vorm te geven. Bij rekenen kun je bijvoorbeeld werken met een weektaak. Hierop staat heel duidelijk beschreven welke niveaugroep wat moet doen en in welke boeken. Ook staat erbij waar de leerlingen instructie bij krijgen. Op deze manier kunnen de leerlingen meteen aan de slag en weten ze wat ze wel en niet zelfstandig mogen doen. Ook mogen leerlingen op sommige momenten zelf kiezen of ze hulpmiddelen nodig hebben. Een rekenrek, blokjes, enzovoort. Op deze manier maakt de leerling zelf een keuze en bevordert je de autonomie. Buiten het rekenen geldt dit natuurlijk ook voor taal, schrijven en spelling. Leerlingen mogen ook bij deze vakken zelf keuzes maken voor hulpmiddelen en soms lesstof.

Ook het laten bedenken van eigen aanpakken en oplossingen speelt binnen het gehele onderwijs een grote rol. Denk aan rekenen, handvaardigheid, maar ook het spelen op bijvoorbeeld het plein. Het gaat erom de leerling zelf keuzes te laten maken in goede of foute dingen, hem oplossingen te laten bedenken voor problemen en dingen aan te pakken zoals de leerling denkt dat het goed is. Als leerlingen zich betrokken voelen bij belangrijke zaken in hun leef- en leeromgeving versterkt dat hun gevoel van autonomie.

Relatie in de onderwijspraktijk

Erbij horen, welkom zijn, samen mogen/kunnen/willen spelen, dat is relatie. Als leerlingen het gevoel hebben dat ze hier invloed op hebben wordt het gevoel van relatie alleen maar versterkt. Binnen het onderwijs is het belangrijk om aandacht te besteden aan relaties binnen de klas. Er als leraar zijn voor de leerlingen is noodzakelijk: vragen beantwoorden, helpen bij problemen en samen een oplossing bedenken, een luisterend oor bieden, enzovoort. Op deze manier bouw je een relatie met de leerlingen op en het leuke is, dat na een paar weken die relatie al heel anders is. Sommige leerlingen begrijp je dan beter en op andere leerlingen weet je beter te reageren. Een relatie heeft tijd nodig, maar een relatie is wel nodig om tot een goede ontwikkeling te komen.

Het onderling bevorderen van relaties in de klas kan op verschillende manieren, zoals: werken met groepjes of maatjes, leerlingen veel dingen laten overleggen of veel samenwerken. Op deze manieren komen ze in contact met de leerlingen om hen heen.

Bij een ruzie is de onderlinge relatie verstoord. De leerlingen zijn boos en kunnen elkaar vaak even niet accepteren en respecteren. Als leraar heb je dan de taak om dit op te lossen. Dit kan op verschillende manieren, zoals: praten met beide leerlingen samen, praten met beide leerlingen apart, praten met omstanders. Bij al deze manieren is het van belang dat de relatie weer wordt hersteld. Even 'sorry zeggen' is verplicht, maar het is ook belangrijk dat de ruzie dan ook écht stopt. De 'steek onder water' volgt er vaak nog even gemakkelijk achteraan, dus let op! Een ruzie echt goed uitpraten en de oorzaak en vooral het gevolg benoemen is noodzakelijk.

2.3 Pijler 1: Taal leren ('De schijf van vijf')

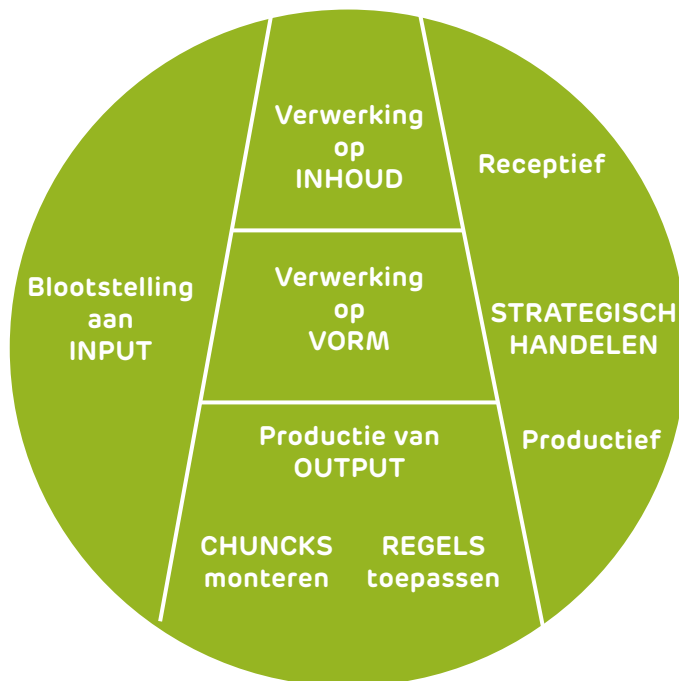
Zo goed mogelijk Engels leren, daar gaat het om in het onderwijs. We weten dat leerlingen het met op school geleerde kennis van Engels moeten redden in de wereld van school en vooral ná school. In je persoonlijke leven, je studietijd en beroepsleven is het haast onvermijdelijk dat je zoveel Engels

beheerst dat je in staat bent in het Engels informatie te verwerken, te schrijven, te lezen, je gedachten onder woorden te brengen en de boodschap van anderen te begrijpen. Zonder Engels zijn ook veel vervolgstudies op hbo- en universitair niveau niet haalbaar.

Daarom wordt er in het project gewerkt met een visie op Engels leren, waarin de natuurlijke taalontwikkeling van leerlingen wordt verbonden aan de systematische training door middel van het taalonderwijs. Engels leren gaat voor een deel spontaan: door veel Engels te horen (films, muziek) leren leerlingen al veel zonder inbreng van de leraar of de methode. Echter, voor het gedegen leren van elke vreemde taal is ook instructie nodig. Alleen geloven in spontane ontwikkeling door veel taal te gebruiken werkt niet. Alleen methodes volgen en oefeningen maken zonder de verbinding te maken met de echte (taal)wereld is evengoed niet afdoende. Bij het eerste blijft het niveau louter communicatief met veel idiomatische en grammaticale fouten. Bij het tweede is taal leren voor de leerling een schoolse opdracht waar hij cijfers voor krijgt en die niet gekoppeld wordt aan het dagelijkse taalgebruik. Engels leren gaat het best als beide aspecten aan elkaar gekoppeld zijn. In de overlap zit het optimale leren.

In 'De schijf van vijf' zit die verbinding tussen veel taal gebruiken en systematisch aandacht besteden aan de taalvormen verweven. Daarom gebruiken we deze als onderlegger bij de eerste pijler in ons project. Grofweg gaat het in 'De schijf van vijf' om de volgende zaken:

1. VEEL INPUT GEVEN
2. VERWERKEN OP INHOUD
3. DAN VERWERKEN OP VORM
4. 'PUSHED OUTPUT' ORGANISEREN
5. STRATEGISCH HANDELEN IS ONDERDEEL VAN DE AANPAK



Zie bijlage 7.1 voor een uitgebreide beschrijving van 'De schijf van vijf'.

De leraar heeft in dit proces een belangrijke rol. Hij kan zijn leerlingen met de juiste instructie, de juiste feedback en de juiste opdrachten steeds net een stapje verder helpen. De leraar moet hierbij precies kunnen aansluiten op het niveau van de leerling en steeds een stapje hoger gaan zitten in het aanbod. Op deze wijze ondersteunt hij zijn leerlingen maximaal in het taalleerproces.

In onze werkwijze bij 'Engels leren mét leerlingen' wordt gekoerst op het taal leren door het voortdurend leggen van relaties tussen taalvaardigheid en datgene wat je ermee kunt. Er is interactie met de 'echte' wereld van het leerling, het eigen schrijven en spreken. Taal leren gaat dus ook om authentieke en functionele taken. Bijvoorbeeld de leraar die de lesstof spannender maakt door het

geleerde te laten toepassen in de werkelijkheid: publiceren op een wiki, of het schrijven van een brief aan een echt iemand.

De eerste serie interventies gaat dan over hoe je activiteiten kunt ondernemen die in het overlappende gebied tussen natuurlijke taalontwikkeling en taalonderwijs zitten. Het gaat met name om het toevoegen van context, duidelijk maken wat eraan voorafgaat en wat erna komt (de plaats in het leerproces), heldere doelen stellen en de activiteit van het leren bij de leerling leggen.

Om met het taalonderwijs zo veel mogelijk effect te verkrijgen, wordt bij 'Engels leren mét leerlingen' vervolgens gekoerst op het vergroten van de motivatie van leerlingen en op het differentiëren in de wijze van beoordeling van de leerlingen.

2.4 Pijler 2: Motivatie ('De motivatiecirkel')

De tweede pijler gaat over motivatie. Als leerlingen zelf betrokken worden bij hun leren, zijn ze meer gemotiveerd voor dat leren. Dat klinkt logisch. De verhoging van de betrokkenheid en de motivatie hebben een positief effect op de prestaties. Motivatie beïnvloeden is echter complex. Waar heeft dat mee te maken? En wat is dat eigenlijk, motivatie? Daarom krijgt de motivatie van leerlingen expliciet aandacht.

Intrinsiek en extrinsiek

In de literatuur over motivatie wordt onderscheid gemaakt tussen 'intrinsiek' en 'extrinsiek'. Bij intrinsieke motivatie komt de interesse en de binding 'van binnenuit': de activiteit op zichzelf spreekt aan. De leraar moet bij de taak letten op de mate van uitdaging van de taak. Sluit de taak aan bij de leefwereld van de leerlingen? De leraar moet ruimte en aandacht geven aan dit 'betekenis verlenen'. De doelen van de leraar en de leerstof moeten gekoppeld worden aan de doelen van de leerling.

Extrinsieke motivatie heeft beïnvloeding van buitenaf nodig. Het woord zegt het al. De activiteit spreekt aan omdat de uitkomst, de beloning aanspreekt. Het belang van goede waardering is groot. Uit onderzoek is gebleken dat intrinsieke motivatie altijd betere en langdurigere resultaten oplevert dan extrinsieke motivatie. Salarisverhoging went snel, waarna de motivatie ook wegebt. Wanneer je een leerling waardeert met een sticker, zal hij de taak veelal alleen om die sticker doen. Bij intrinsieke motivatie word je voortdurend getriggerd door waardering vanuit jezelf. Omdat je zelf beter wordt, omdat je trots op jezelf bent, wil je de taak en activiteit goed uitvoeren; je voelt je beter.

Leerlingen moeten dus eerst al weten hoe het met hun 'zin in leren' zit en wat maakt dat die leergierigheid hoog of laag is. Sommige leerlingen hebben vanuit hun persoonlijke houding een natuurlijke motivatie voor leertaken en bij andere leerlingen is het lastiger om een positieve leerhouding te ontwikkelen.

Attributie

Bij zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie speelt ook het competentiegevoel van de leerling een grote rol. De leerling moet een persoonlijk succesgevoel hebben de taak of activiteit aan te kunnen. Zo'n gevoel van succes zal de motivatie verhogen: 'Ik kan deze taak, deze activiteit aan. Ik ga er een succes van maken.'

Een leerling kan ook een idee hebben dat de taak te moeilijk is. De leraar moet er dan achter komen waar de oorzaak van dat idee ligt; de attributie. Waar schrijft de leerling zijn succes aan toe? Welk idee heeft een leerling over de oorzaak van succes of falen met betrekking tot een taak of activiteit? Dat bepaalt tevens hoe de leerling in toekomst een taak zal oppakken. Het idee loopt van 'Ik kan het, en dat is mijn eigen verdienste', tot: 'Ik kan het niet, en zal het nooit kunnen (het is mijn eigen schuld)'.

Om erachter te komen welk idee een leerling heeft over zijn eigen kunnen en willen gaan leraren met de klas en met individuele leerlingen in gesprek en om dat te bereiken vinden activiteiten plaats. Wat een leerling zelf denkt te kunnen, is beïnvloedbaar door de leraar. 'Ik kan het. Als ik even doorzet gaat het me lukken.' Een leerling heeft het gevoel het zelf te kunnen sturen. Dat is belangrijk voor het welslagen van het leren.

Er zijn ook andere activiteiten uit te voeren. Leerlingen maken bijvoorbeeld hun motivatie zichtbaar door op een lijn te gaan staan of een plaats op een ladder aan te geven. De volgende stap is dat ze meedenken over wat ze zelf kunnen doen en wat anderen kunnen doen om een hogere betrokkenheid te krijgen.

Als het de leraar lukt om die ideeën zo veel mogelijk ook in het lesprogramma toe te passen, voelt de leerling dat hij het stuur in handen heeft.

In eerder onderzoek (uitgevoerd samen met scholen) naar motivatieverhogende interventies bij het leren van vreemde talen is op basis van de kennis erover en de ervaringen op scholen 'De motivatiecirkel' ontwikkeld. Die geeft goed aan wat de leraar kan doen om de intrinsieke motivatie bij leerlingen in alle fasen van het leerproces hoog te houden. Die motivatiecirkel gebruiken we als onderlegger bij de pijler 'motivatie'.

In de cirkel zitten vier fasen:

1. De basisvoorwaarden scheppen voor motivatie
2. Motivatie op gang brengen
3. Motivatie gaande houden en bewaken
4. Positieve zelfreflectie/zelfevaluatie/zelfbeoordeling bij leerlingen

Bij het scheppen van de basisvoorwaarden voor motivatie komen de basisvoorwaarden voor leren – competentie, autonomie en relatie – weer terug. Hierbij hoort dat de leraar een klimaat schept waarin de leerling weet dat hij gaat leren (competentie), dat hij dat in contact met de leraar en anderen doet (relatie) en dat hij er zelf iets over te zeggen heeft (autonomie).

Bij het op gang brengen van motivatie speelt attributie een rol. Het gaat bijvoorbeeld om het organiseren van succesverwachtingen van leerlingen en wat die daar zelf aan kunnen bijdragen. Het gaat ook om samen de doelen hanteerbaar maken en te onderzoeken wat daar voor de leerlingen misschien lastig aan is. Bij het op gang brengen van motivatie is het belangrijk dat het te volgen proces wordt gemanaged, zodat het voor de leerling duidelijk is en uitdagend.

De motivatie gaande houden vraagt een arsenaal aan interventies. Hier is autonomie inbrengen het meest kansrijk. Als de leerling veel inbreng heeft in de uitvoering van de taak, zowel in het niveau als in de wijze van werken, zal zijn motivatie hoog blijven. Hij heeft immers (mede) zelf gekozen voor de werkwijze en het niveau waarop hij later beoordeeld wordt. In deze fase is het ook belangrijk om regelmatig een pas op de plaats te maken en op basis daarvan de werkwijze, en eventueel de doelen, bij te stellen.

Dat is meteen al de vierde fase: zelfreflectie en zelfbeoordeling bevorderen. Reflecteren met leerlingen is de meest succesvolle interventie die je kunt doen om hoge resultaten te behalen. Uit diverse grootschalige metaonderzoeken wordt die stelling bevestigd (Hattie, 2009). Reflecteren is belangrijk om de motivatie gaande te houden en om hoge leerresultaten te behalen. En tussen die twee aspecten zit een oorzakelijk verband.

Basisvoorwaarden scheppen voor motivatie

- Als docent motiverend gedrag laten zien
- Zorgen voor een prettige en ondersteunende sfeer in het klaslokaal
- Een veilig leerklimaat creëren door expliciete normen ('zo werken wij hier') en heldere afspraken

Positieve zelfreflectie/ zelfevaluatie/zelfbeoordeling aanmoedigen bij leerlingen

- Leerlingen aanleren om de oorzaken van succes en falen meer bij zichzelf te zoeken
- Motiverende feedback geven
- De leerling bevestigen in zijn/haar succes
- Beoordeling en toetsing motiverend maken



Motivatie op gang brengen

- De leerling een positieve houding laten ontwikkelen t.o.v. het leren van een vreemde taal
- De succesverwachting bij de leerling verhogen
- De doelgerichtheid van de leerling verhogen
- Het lesmateriaal relevant maken voor de leerling
- Realistische overtuigingen en verwachtingen creëren bij de leerling

Motivatie gaande houden en bewaken

- Het leren stimulerend en plezierig maken
- Leertaken op een motiverende manier presenteren
- Concrete en specifieke leerdoelen vaststellen
- Het zelfvertrouwen bij de leerling vergroten
- Ruimte scheppen voor eigen invulling (autonomie) door de leerling
- Leerstrategieën aanleren en inzichtelijk maken
- De samenwerking tussen leerlingen bevorderen

2.5 Pijler 3: Evalueren/beoordelen ('De toetscirkel')

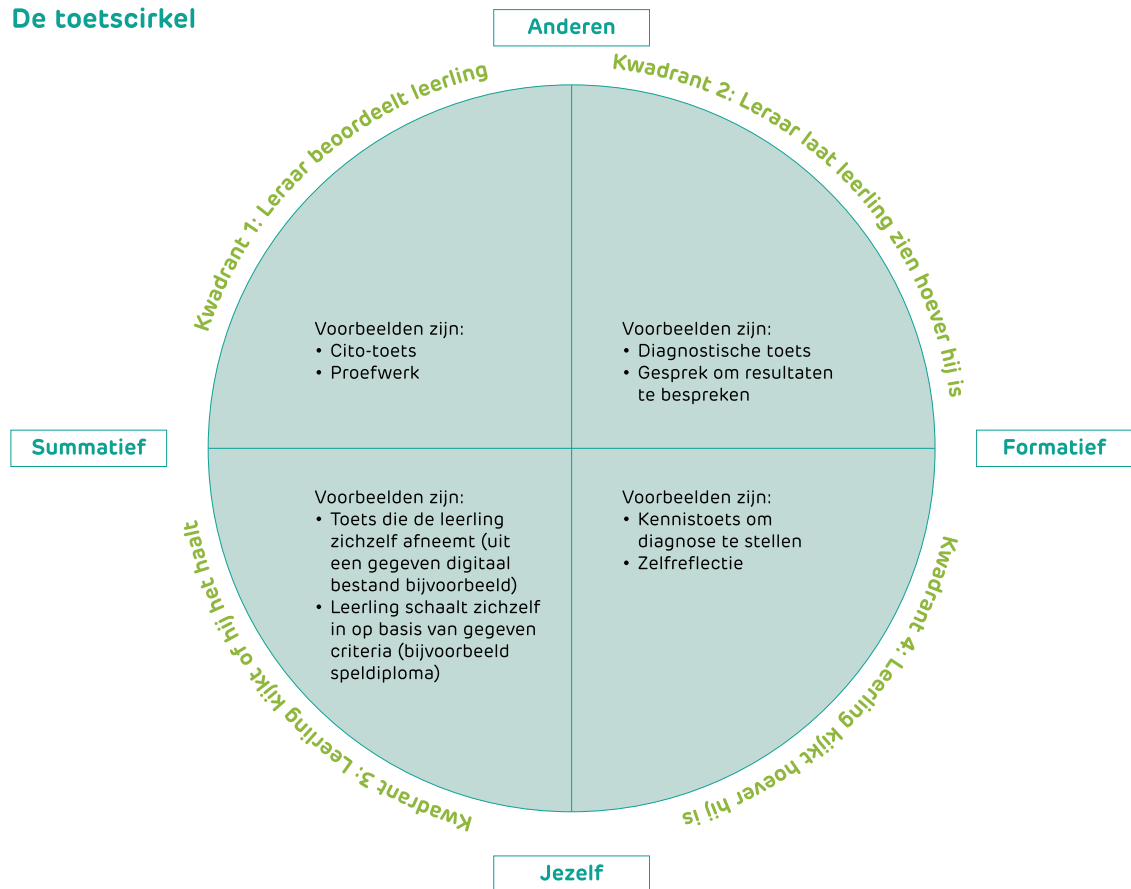
Uit de beschrijving van pijler 2 (motivatie) blijkt dat motivatie een grote rol speelt bij het leren. De motivatie kan worden gestimuleerd of juist tenietgedaan door de wijze waarop de opdrachten van de leerling worden beoordeeld. Daarom vormt evalueren/beoordelen de derde zeer belangrijke pijler van het project. Bij een beoordelingswijze waarbij de leraar de test uitdeelt, de leerling de test maakt en de leraar de test vervolgens nakijkt en de resultaten meedeelt, is de leerling zelf uit beeld. Een dergelijke manier van testen is af en toe echt nodig. Het is zelfs verplicht, want daarmee wordt een cijfer gegenereerd en dat bepaalt of een leerling al of niet geslaagd is. Maar alleen maar dit soort testen vervreemdt de leerling van het leren. Daarom moet op een doordachte wijze worden omgegaan met het beoordelen van leerlingen. Het is zaak om, naast de reguliere toetsing met proefwerken, ook samen met leerlingen te evalueren en ook leerlingen bijvoorbeeld zelf te laten bewijzen dat ze bepaalde leerstof of vaardigheden onder de knie hebben. Evalueren/beoordelen is in evenwicht als zowel de externe toetsen worden gegeven als de reflectie met de leerling zo wordt georganiseerd dat leerlingen zelf zicht krijgen op hun vorderingen.

In eerder onderzoek met scholen is 'De toetscirkel' ontstaan. Die gebruiken we als onderlegger bij de derde pijler onder 'Engels leren mét leerlingen'. In die toetscirkel worden vier verschillende mogelijkheden beschreven waarop leerlingen kunnen worden beoordeeld. Deze vier mogelijkheden worden weergegeven op twee assen. Op de eerste as wordt een onderscheid gemaakt tussen aan de ene kant een summatieve en aan de andere kant een formatieve beoordeling. Een summatieve beoordeling is bijvoorbeeld een toets. De toets beoordeelt of de leerling een proef, examen of tentamen heeft gehaald of niet. De leerling kan slagen of zakken. De norm voor het slagen of zakken is extern bepaald. Bij een formatieve beoordeling wordt gekeken naar de groei die de leerling zelf doormaakt. De leerling kan hierbij niet slagen of zakken. De norm voor succes is je vorige prestatie en het doel is te weten komen hoe je ervoor staat en wat je nodig hebt om in de toekomst te verbeteren.

Op de tweede as wordt uit elkaar gezet wie er beoordeelt. In het ene uiterste is dat de leraar of een externe instantie (bijvoorbeeld Cito), in het andere uiterste de leerling zelf. De leerling krijgt bijvoorbeeld meer invloed als hij zelf mag bepalen wanneer hij de toets wil doen, of aan welke toets hij nu toe is. Ook als de leerling zelf reflecties mag schrijven of vertellen draagt hij bij aan zijn eigen leerontwikkeling.

Door deze twee assen te kruisen ontstaan er vier kwadranten in de toetscirkel.

De toetscirkel



Deze theorie over evalueren/beoordelen heeft vier uitgangspunten:

1. De inbreng van de leerling op de vorm, de inhoud en het moment van beoordelen is cruciaal voor het leerrendement.
2. Het is voor het leerrendement van cruciaal belang dat er niet alleen beoordeeld wordt om te beslissen, maar ook om van te leren.
3. In een rijk en evenwichtig beoordelingsproces vinden activiteiten plaats in alle kwadranten van de toetscirkel.
4. Beoordelen is gekoppeld aan leren en vindt dus plaats in alle fasen van het leerproces.

In kwadrant 1 zien we de reguliere opvatting van toetsen terug: de leraar beoordeelt het werk van leerlingen en hangt daar een kwalificatie aan. Het gaat om toetsvormen als proefwerk, Cito-toets, hoofdstuktoets en cetera. Beoordelingen binnen kwadrant 1 zijn gericht op niveaubepaling van de leerling ten opzichte van een standaard aan het eind van een leereenheid. Het gaat daarbij om de vraag: heeft de leerling de einddoelen gehaald? Beoordelingen in dit kwadrant zijn nodig en onmisbaar, want ze bepalen of een leerling geslaagd is en naar welke vervolgopleiding hij kan.

Beoordelingen in kwadrant 2 zijn gericht op de voortdurende en duurzame ontwikkeling van de kennis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten van de leerling. De leraar bepaalt hoe en wanneer er beoordeeld wordt en de leerling laat aan anderen zien hoever hij is, bijvoorbeeld aan de leraar, aan ouders of aan medeleerlingen. Het gaat hierbij om diagnostische toetsen en het vaststellen door leraren en leerlingen samen van de voortgang. Ook hoort hier het gesprek over het vervolg: wat moet er gebeuren, door de leerling en door de leraar, om hogere resultaten te halen?

Beoordelingen binnen kwadrant 3 zijn gericht op niveaubepaling van de leerling ten opzichte van een standaard aan het eind van een leereenheid. De leerling bekijkt daarbij aan de hand van een vastgestelde norm of criteria voor het eindniveau of hij de einddoelen heeft behaald. Vaak wordt dit kwadrant gebruikt om te beslissen of een leerling al toe is aan de beoordeling uit kwadrant 1. Het gaat hierbij om oefentoetsen, afsluitende kennistoetsen op de computer die de leerling maakt

als hij eraan toe is en adaptieve digitale toetsen voor bijvoorbeeld spelling.

Bij beoordelingen in kwadrant 4 gaat het om het beoordelen van de eigen ontwikkeling. Deze zelfevaluatie is, evenals in kwadrant 2, gericht op de voortdurende en duurzame ontwikkeling van de kennis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten van de leerling. Vragen die hierbij aan de orde komen zijn: ben ik beter geworden, wat kan/weet ik al en wat moet ik nog doen om de einddoelen te bereiken? De wijze van beoordelen volgens kwadrant 3 of 4 geeft het minst aanleiding tot wat we 'externe attributie' noemen (zie pijler 2: Motivatie) en werkt daardoor motiverend. Voorbeelden zijn het scoren op een leerlijn of rubric en daar conclusies aan verbinden, het vertellen of schrijven van een zelfreflectie en portfolioactiviteiten.

Bij leren in het algemeen en 'Engels leren mét leerlingen' in het bijzonder, zijn alle kwadranten nodig. In de praktijk van de scholen zijn de volgende vormen gebruikt:

1. Bespreek met leerlingen wat zij moeten kennen/kunnen aan het eind van de les en kijk aan het eind wat leerlingen daarvan gehaald hebben en wat – nog – niet. Een activiteit in kwadrant 2 of 4.
2. Laat leerlingen tijdens de les in hoeken plaatsnemen om aan te geven in welke mate zij bepaalde kwaliteiten hebben. Een activiteit in kwadrant 2.
3. Praat met leerlingen over de uitslagen van de toets, kwadrant 2, en laat leerlingen erop reflecteren.
4. Leerlingen hebben vaker diagnostische toetsen gemaakt, kwadrant 2.

Uit de hierboven beschreven uitwerking van de drie pijlers blijkt dat ze alle drie wel op elkaar inwerken en niet geheel van elkaar zijn te onderscheiden. In hoofdstuk 5 is de gehele interventielijst te zien en kunt u als leraar de interventies kiezen die het beste bij u passen. Onze ervaring is dat leraren steeds meer interventies aan hun repertoire toevoegen, omdat ze vaak snel resultaten opmerken.

Als de interventies rond de drie pijlers dagelijks geïntegreerd worden in het onderwijs, zullen de leerprestaties en de taalontwikkeling van de leerlingen vooruitgaan. Het is dan wel van belang dat het interventies zijn die gedragen worden door de hele sectie. De didactiek moet consistent zijn in alle klassen: 'Zo doen wij dat bij Engels!'

3 De praktijk

Hieronder volgen de praktijkbeschrijvingen van de drie scholen die aan ons onderzoek hebben deelgenomen

3.1 Praktijkbeschrijving Porta Mosana College

Het Porta Mosana College is een brede scholengemeenschap voor voortgezet onderwijs in Maastricht, bestaande uit vwo en tweetalig vwo, havo en vmbo. 'Eenheid in verscheidenheid' is de leidraad. De locatie havo-vwo-tto, waar wij ons R&D-project uitvoerden, maakt deel uit van deze brede scholengemeenschap.

Het Porta Mosana College is een openbare school, die open staat voor alle religieuze en niet-religieuze levensbeschouwingen. Basiswaarden zijn openheid, respect, gelijkwaardigheid en betrokkenheid. Op onderwijskundig gebied is er veel beweging, men heeft 'professionalisering' hoog in het vaandel, gedacht vanuit de functiemix: een team heeft twee teamleiders, omringd door Ld'ers en Lc'ers, die samen het 'grote' vwo-team aansturen. De teamleiders en de Lc'ers en Ld'ers zijn daartoe opgeleid.

De school kent dit jaar voor het eerst een tto/gymnasiumklas, waarin BLP (Building Learning Power) centraal staat: het gaat om méér dan kennis alleen. "We willen leerlingen leren leren, we willen hun 'Personal Learning and Thinking Skills' aanreiken, zodat zij toegerust zijn om het beste uit zichzelf te halen." Deze PLTS-aanpak komt terug in alle vakken.

Het verhaal

Op het Porta Mosana College werd het project uitgevoerd in enkele klassen van twee eerstegraads leraren, Dorrie Tattersall en Milou Samuels.

Beide leraren hebben veel ervaring in de tto-afdeling, zowel in onder- als bovenbouw. Over hun visie op onderwijs zeggen ze zelf:

- Humor helpt
- Enthousiasme is een voorwaarde
- Risico's durven nemen helpt
- Bewustwording en zelfreflectie is een voorwaarde

In een eerste voorbereidende bijeenkomst hebben we – indachtig de opzet van het project – de basisvoorwaarden voor leren verkend: competentie, relatie en autonomie. Met name het gebied 'autonomie' was naar eigen zeggen van de leraren een ondergewaardeerd aandachtspunt in hun onderwijs. In het project zou de focus dan ook op dit gebied komen te liggen.

De redenen om mee te werken aan het project waren voor hen de volgende:

- We willen meer productieve output van de leerlingen, met name voor schrijfvaardigheid en gespreksvaardigheid.
- We willen hun meer keuzes bieden.
- We willen graag dat ze samen met ons criteria ontwikkelen waaraan de schrijf- en spreekproducten moeten voldoen, zodat er meer zelfreflectie kan ontstaan.

Zo ontstond het idee dat de leerlingen zes schrijftaken moesten inleveren uit het A1- en A1/2- en A2-niveau; leerlingen kregen de keuze uit vier taken per niveau.

Voor de beoordeling kozen de leerlingen twee taken uit het hogere niveau, die ze instuurden via Teletop, de elektronische leeromgeving van de school (zie figuur op de volgende bladzijde).



De tijd was te kort om ook het onderdeel 'spreekvaardigheid' op deze manier vorm te geven, dat zal later in het schooljaar gebeuren.

Interventies en reflecties

Uit de lijst van interventies bij taal leren hebben de docenten gefocust op de productie van (meer) output.

Ook hebben zij heel veel aandacht besteed aan autonomie en positieve zelfreflectie en zelfevaluatie: de leerlingen hadden telkens keuzes en na het schrijven vroegen we hen reflecties te schrijven zodat ze de oorzaak van succes en falen steeds meer bij zichzelf gingen zoeken. Dit ging steeds gemakkelijker, wellicht als gevolg van de lessen over BLP (Building Learning Power) die deze leerlingen ook kregen. Mooi om te lezen als een leerling over zichzelf schrijft: "Ik was aanvankelijk een beetje lui, had niet gedacht dat ik zo hard moest werken, dat ga ik nu anders doen..."

Duidelijk is dat het bieden van keuzes door de leerlingen als heel plezierig ervaren werd: "Wow, mag ik zelf kiezen..?"

En dat het gezamenlijk maken van criteria waarop de producten beoordeeld werden als ondersteuning werd gevoeld voor het schrijven: "Nu weet ik tenminste waar ik op moet letten..."

Leerlingen bleken heel goed in staat om op hun eigen functioneren te reflecteren en voelden zich groeien door de succeservaringen die ze hadden.

Vaak ook spraken de leraren, uiteraard steeds in het Engels, over hun eigen achtergrond en passie voor de taal en het leren van deze taal, hetgeen de leerlingen bleek te motiveren.

Heel belangrijk bij dit alles was het scheppen van een veilige sfeer in de klas, zodat er een goed leerklimaat kon ontstaan.

De leraren maakten de sfeer bespreekbaar, hadden expliciete normen daarvoor en maakten die normen ook weer samen met leerlingen. Ook gebruikten ze technieken die daaraan bijdroegen, bijvoorbeeld de 'ogen dicht - hand omhoog'-techniek en werkten ze met groene, gele en rode kaarten die leerlingen op de hoek van de bank leggen, wanneer ze de uitleg goed begrepen hebben (groen), daaraan twijfelen (geel) of wanneer ze het nog niet begrepen hebben (rood).

Allerlei activerende werkvormen droegen ook eraan bij om de motivatie gaande te houden..

Zo kwam vaker in de les de 'Irregular Verb Ball' aan de orde (een bal die je elkaar toewerpt, waar de duim van de ontvanger 'staat', dat werkwoord moet je dan vervoegen) of de 'Alibi game' en de 'DIY-Raps'.

Na afloop van het schrijfproject gaven de leraren aan dat hun aanpak motiverend werkte voor de leerlingen en dat dit de leerlingbetrokkenheid verhoogde.

Ze gaan zeker door met deze aanpak om zo ook het project 'spreek- en gespreksvaardigheid' vorm

te geven en nemen hun leerlingen ook dan weer meer mee in wat ze willen doen. Maar nu eerst even genieten van dit behaalde succes!

3.2 Praktijkbeschrijving Veluws College Mheenpark

Het Veluws College Mheenpark is een middelgrote school voor voortgezet onderwijs in Apeldoorn. De vestiging maakt deel uit van de Veluwe Scholengroep en verzorgt het onderwijs aan leerlingen van de mavo en aan leerlingen van de onderbouw van het havo, vwo en vwo+. Het leerlingenaantal is in korte periode gegroeid van 500 naar 1000 leerlingen. Toch heeft de school de sfeer van 'klein en veilig' behouden, mede door een apart brugklasgebouw.

De school biedt de leerlingen de mogelijkheid om aan individuele interesses en talenten te werken binnen de plusvakken. Leerlingen kunnen op het Mheenpark kiezen uit de plusvakken 'Sport', 'Expressie' en 'Explore'. Vwo+-leerlingen volgen de stroom 'International', waarbij de leerlingen deelnemen aan tal van internationale uitwisselingen. Er wordt gewerkt met een 80-minutenrooster waarbij leerlingen naast de reguliere uren ook de ruimte krijgen voor eigen invulling van lesruimte tijdens de 'Differentiatie-uren'.

Na de jaren van groei is er nu weer ruimte en ambitie om de komende jaren forse stappen te zetten op onderwijskundig gebied. Sleutelwoorden zullen daarbij zijn: 'differentiatie (individueel)', 'samenwerken' en 'contextrijk'. Hierop vooruitlopend gebeurt er op dit terrein op kleinere schaal nu al een en ander, geconcentreerd binnen een pilot in 2 havo en bij Engels, maar zeker ook elders.

Het verhaal

Op het Veluws College Mheenpark werd het onderzoek uitgevoerd in een aantal brugklassen (mavo, mavo/havo en havo/vwo) van de onderzoekers Aimée Owens, Julliette Degenhart en Lidy Noordman. Aanleiding voor de school om mee te doen aan het onderzoek was het feit dat de leraren Engels in de brugklas vaak aanlopen tegen grote verschillen in instroomniveau van de leerlingen. Ook wilde men graag aan de slag met de motivatie van leerlingen, met name in de derde klas. Het thema van het onderzoek, 'Leerlingen aan het stuur van het eigen leren', sprak deze leraren erg aan. Voor de school paste dit onderzoek ook goed bij de huidige ontwikkelingen op onderwijskundig gebied.

Tijdens de eerste bijeenkomst hebben we eerst gekeken naar een filmpje van Benjamin Zander waarin hij spreekt over 'shiny eyes'. Vervolgens hebben we gekeken op welke momenten de leraren de ogen van hun leerlingen zagen glimmen. Deze praktijkvoorbeelden hebben we gekoppeld aan de motivatiecirkel van Luc Stevens. Vervolgens hebben de leraren individueel de lijst met interventies gescand en gekeken met welke zij aan de slag zouden willen gaan. We hebben gekeken welke interventies zij gemeenschappelijk hadden. Dit zou de basis vormen voor de keuze van het concrete onderzoeksproject.

De leraren hebben ervoor gekozen om de interventies toe te passen binnen het jaarlijkse project 'That's me'. Tijdens dit project dat ieder jaar in periode 1 in de brugklas gedaan wordt, moeten de leerlingen een poster maken waarop zij zichzelf voorstellen. De leraren wilden graag onderzoeken of zij de gekozen interventies zo veel mogelijk konden toepassen binnen dit project.

In juli 2013 hebben de leraren de onderstaande actiepunten opgesteld:

- Leerlingen gaan werken aan een taak 'That's me'.
- Leerlingen denken mee over de inhoud van de taak vanuit hun eigen belevingswereld.
- Leerlingen stellen zelf een lijst van criteria samen waar de taak aan moet voldoen.
- Leerlingen werken in groepjes van vier (volgens het principe 'samenwerkend leren').
- Leerlingen ontwerpen zelf een reflectieformulier dat wordt vergeleken met een voorstel van de leraar.
- Leerlingen beoordelen elkaar, reflecteren op het eigen werk (en dat van anderen) en reflecteren over oorzaken van eigen succes en falen.

In de periode van september-oktober 2013 hebben wij drie werkbijeenkomsten gehad waarbij we de projectlessen hebben vormgegeven. We hebben bij het ontwikkelen van de onderdelen steeds gekeken wat de rol van de leerling zou worden en wat de rol van de leraar zou zijn. Daarbij was het

uitgangspunt steeds dat de leerling zo veel mogelijk zelf verantwoordelijk zou worden voor het leerproces en ook eigen keuzes zou mogen maken. Het was aanvankelijk best spannend voor de leraren om het stuur uit handen te geven. We hebben dit ontwikkelproces daarom steeds stapsgewijs aangepakt en bij iedere stap de volgende vragen gesteld:

- Welke opbrengsten (en welk niveau) zouden de leraren bij dit onderdeel uiteindelijk willen zien?
- Waar zouden de leerlingen waarschijnlijk zelf mee komen?
- Zou dit voldoende zijn (en op niveau)? Zo niet, welke aanvullende vragen zouden de leraren kunnen stellen, zonder het denken te veel te sturen?
- Voor welke werkvorm wordt gekozen bij dit onderdeel?
- Wat verwachten de leraren dat er gaat gebeuren tijdens deze werkvorm?
- Welke concrete instructie is er (dus) nodig bij deze werkvorm?

In voorgaande jaren bepaalde de leraar de inhoud van de posters; de leerlingen maakten de poster individueel en de leraar beoordeelde de poster volgens een aantal vaste criteria.

Vergeleken met andere jaren zijn een aantal zaken dit jaar anders aangepakt:

- De leerlingen hebben tijdens de lessen gewerkt in groepen van vier volgens het principe samenwerkend leren. De leerlingen hebben bij de introductie van het project eerst zelf nagedacht over de vier rollen die nodig zijn binnen de groep (experts op het gebied van: 'Organisation', 'Creativity', 'Computer skills' en 'English language'). Zij hebben zichzelf ingeschaald op hun kwaliteiten binnen deze rollen. Vervolgens hebben zij zelf groepen samengesteld waarbij iedere rol vertegenwoordigd was. Doordat dit onderdeel voorbereid was door de leraren via stap 1-6, hoefden zij maar af en toe een klein beetje bij te sturen.
- De leerlingen mochten zelf de thema's bepalen waarover zij zouden schrijven. Dat bleken er uiteindelijk meer dan dat de leraar vorig jaar had gegeven.
- De leerlingen waren vrij om te kiezen in welke vorm zij zouden gaan presenteren. De enige eis was dat het een schriftelijk product zou worden. De meeste leerlingen hebben uiteindelijk gekozen voor een PowerPoint.
- De leerlingen hebben zelf meebeslist over de punten waarop het werk beoordeeld zou worden. Zij hebben deze punten ook meegenomen bij het tussentijds beoordelen van elkaars producten. Het bedenken van de criteria en de wegingen was voor deze brugklassers best lastig. De leerlingen waren meer gefocust op het systeem van beoordelen dan op de inhoudelijke aspecten.
- De leerlingen waren zelf verantwoordelijk voor de planning en het zoeken naar geschikt materiaal. Er werd van hen verwacht dat zij in eerste instantie hulp zouden vragen bij groepsgenoten. Voor sommige leerlingen was dit echt even wennen en zij hadden de leraar nodig als 'trouble shooter' om weer verder te komen.

Interventies en reflecties

De nieuwe aanpak tijdens de projectlessen zorgde duidelijk voor een andere dynamiek dan bij de reguliere lessen. De leerlingen gingen zeer gemotiveerd aan de slag. Zij gaven na afloop van het onderzoek aan dat zij door het samenwerkend leren elkaar goed hadden leren kennen. Door te werken op basis van teamrollen, leerden zij de kwaliteiten van andere klasgenoten kennen. Er was sprake van een ontspannen sfeer en leerlingen vonden het prettig om zelf keuzes te mogen maken voor de werkplek, de inhoud en presentatievorm. De leerlingen gaven ook aan veel van elkaar geleerd te hebben. Zo hebben zij elkaar geholpen bij het ontwerpen van de PowerPoint en hebben zij hun werk bijgesteld aan de hand van de feedback die zij van hun groepsgenoten kregen.

De leraren konden vanaf een afstandje de werkzaamheden observeren en hadden de handen vrij om leerlingen te begeleiden. In de logboeken zien we dit terug in werkwoorden die de rol van de leraar beschreven: coachen, begeleiden, ondersteunen, aansturen van het denken, stimuleren, vrijheid geven en overzicht houden. De leraren moesten soms wennen aan deze nieuwe 'coachende' rol. Eén leraar vertelde: "Op een gegeven moment kwam er een leerling naar mij toe met de vraag wat hij moest doen. Ik zei hem dat hij dat met zijn groepsgenoten moest overleggen. De leerling zei vervolgens: 'Maar ú bent hier toch de leraar?' Even werd ik getriggerd: een leraar hoort een leerling toch te vertellen wat de bedoeling is. Direct daarna realiseerde ik mij weer dat dat niet altijd zo hoeft te zijn." Eén leraar heeft de leerlingen ook een logboekje bij laten houden waarin zij bijhielden hoe zij gewerkt hadden en welke afspraken er gemaakt waren. Hierdoor hielden zij overzicht over wat er nog moest gebeuren en was het ook duidelijk waar de groepsleden verantwoordelijk voor waren.

Op het moment van de interviews waren nog niet alle producten beoordeeld. De leraren gaven aan dat er qua niveau van het Engels niet een groot verschil te zien was met voorgaande jaren. Wel

zag men een duidelijk verschil in de vormgeving. Leerlingen hadden daar over het algemeen meer aandacht aan besteed. De leraren zeiden dat zij de ervaringen van dit onderzoek zeker meenemen bij het vormgeven van lessen en projecten bij andere klassen.

3.3 Praktijkbeschrijving SG Were Di

SG Were Di is een school voor voortgezet onderwijs in Valkenswaard. De school herbergt alle schoolsoorten, van vmbo tot en met gymnasium. SG Were Di heeft meer dan 2300 leerlingen, verdeeld over een groot aantal klassen en lesgroepen, waaronder 21 brugklassen. Er zijn circa 260 personeelsleden werkzaam.

Havo/vwo-certificering Anglia

Voor leerlingen havo/vwo die dat kunnen en willen zijn er extra mogelijkheden om meer kennis en vaardigheden op te doen bij het vak Engels. Bij Engels is het mogelijk certificaten Anglia te behalen. De vwo-afdeling werkt samen met Jet-Net, het Jongeren en Technologie Netwerk Nederland. Het doel daarvan is de leerlingen een reëel beeld te geven van bèta en technologie en hen te interesseren voor een bètatechnische vervolgopleiding.

Vmbo

In het vmbo is het onderwijs georganiseerd in een combinatie van klassikale lessen en pleinlessen: structuur in het klaslokaal en zelfstandig aan het werk op het plein bij de sectorvakken.

Bij 'Were Di Drie' werkt de leerling zelfstandig en samen aan gekozen prestaties op een manier die aansluit bij wat hij fijn vindt. Bovendien past de leerling meteen toe wat hij aan het leren is en onthoudt het daarom veel makkelijker. Een rijke leeromgeving dus met uitdagende opdrachten, deskundige coaches en tal van excursies. Het rooster is het hele jaar hetzelfde, de leerling kiest de werkruimte die past bij het werk dat hij wil doen en de leerling wordt altijd geholpen door dezelfde coaches.

Bij 'Were Di Drie' is twee jaar geleden in alle vier de leerjaren tegelijk gestart met het werken op laptops. Het uitgangspunt daarbij is dat elke leerling in elke les een laptop bij zich heeft die zal worden ingezet in de lessen.

Het verhaal

De leraren die deelnamen aan dit project zijn: Michelle Beekman, Resy Jansen en Sonja Box. Tijdens de eerste bijeenkomst zijn we naar aanleiding van een presentatie door Benjamin Zander ('How to get an A') op ontdekkingsstocht gegaan naar waar zij als leraren Engels door gemotiveerd worden en wat ze kunnen inzetten om de ogen van hun leerlingen te laten glimmen. Binnen de kaders van dit project die beschreven worden als de drie s (zie hoofdstuk 2) hebben de leraren hun insteek en eerste opzet voor hun mini-onderzoekje bedacht.

De gekozen interventies zijn vooral gerelateerd aan de basisbehoeften zoals beschreven en onderzocht door Luc Stevens en de instrumenten 'De schijf van vijf' en 'De motivatiecirkel'. De meeste interventies hadden te maken met het opbouwen van woordenschat en het inzetten van alle vaardigheden.

Er zijn drie verschillende insteeken gekozen:

1. Een onderzoek over de motivatie die leerlingen ervaren bij onderdelen van de lespraktijk. De uitslag kan bepalend zijn voor de keuzes van de lesactiviteiten die worden aangeboden.
2. Hoe kan ik leerlingen meer betrekken in het opbouwen van eigen woordenschat?
3. Hoe kan ik leerlingen meer betrekken en motiveren voor leesvaardigheid?

Daarnaast is het inzetten van eigentijdse leermiddelen een belangrijk onderdeel geworden van de zoektocht naar de motivatie bij leerlingen voor het vak Engels.

Interventies en reflecties

Een voorbeeld van dit laatste is het uitzetten van een digitaal mini-onderzoek door een vragenlijst voor leerlingen op Google Docs. Doelstelling van dit onderzoek was om leerlingen door middel van zelfreflectie het vak Engels te kunnen laten evalueren. Door middel van deze evaluatie kan de leraar bepalen of de aangeboden les- en leerstijlen geschikt, gewenst en rendabel zijn. Als resultaat van het onderzoek kan de leraar zijn lesmethodieken evalueren en aanpassen. De vragen waren erop gericht om lesonderdelen te waarderen met een cijfer 0, 1, 2 en 3 (hoogste score). Het gebruik van webtools als Socrative, met name de Space race, blijken enorm te motiveren. Maar ook beelden, raps/songs en filmpjes voor een bepaalde uitleg blijken hoog te scoren.

Het gebruiken van Symbaloo maakt dat je snel gebruik kunt maken van allerlei internet-webtools. Leerlingen hoeven niet lang te wachten want met enkele muisklikken ben je al bezig met de volgende activiteit. Ook het onderbrengen van filmpjes die uitleg geven over bijvoorbeeld een grammaraonderdeel of die direct toegang geven tot je Socrative-room is allemaal mogelijk. De snelheid in de les houden en gebruikmaken van webtools is uitermate belangrijk gebleken om leerlingen te betrekken bij de les. De leerlingen hebben een eigen laptop en daar wordt heel veel gebruik van gemaakt; het is meer dan alleen het (werk)boek achter glas. Het is rijker talenonderwijs en ook gericht op de toekomst, als je meer doet met de mogelijkheden van het gebruik van laptops en webtools 2.0. Gewoon doen!



Een ander onderzoek was gericht op het uitbreiden van de woordenschat en leerlingen 'taal' te laten produceren in een schrijf- en of spreek-gespreksopdracht. Het gebruik van actieve werkvormen in combinatie met een 'goede' samenwerkingsopdracht gekoppeld aan een inhoudelijk doel en dan ook nog een wedstrijd-element inbouwen, blijkt voor woordenschat heel effectief te zijn. Het gaat om het combineren van meerdere vaardigheden om tot een betere motivatie te komen voor lezen, bijvoorbeeld het combineren van beeld met een boek en een vervolgoopdracht.

Logboek

Gekozen interventie	Klas	Hoe ga ik dat doen?	Rol leerling tijdens activiteit	Rol leraar tijdens activiteit	Resultaat en reflectie
...

In bijlage 7.2 staat een voorbeeld van een ingevuld logboek met voorbeelden van het gebruik van diverse werkvormen in combinatie met een wedstrijdelement en de reflectie van de leraar hierop.

3.4 Expertmeeting van de drie deelnemende scholen

Op maandag 25 november 2013 kwamen alle betrokken leraren van ons R&D-project 'Engels leren mét leerlingen' bijeen op SG Were Di in Valkenswaard.

De deelnemende leraren van elke school informeerden elkaar over wat zij op hun school 'uitgeprobeerd' hadden (zie praktijkbeschrijvingen eerder in dit hoofdstuk).

Daarnaast hebben we met elkaar de volgende vragen beantwoord:

1. Wat blijf je doen van datgene wat je uitgete probeerd hebt?
2. Hoe zorg je ervoor dat je dat ook blijft doen?
3. Hoe zorg je ervoor dat het in de school verder komt?

Ad 1.

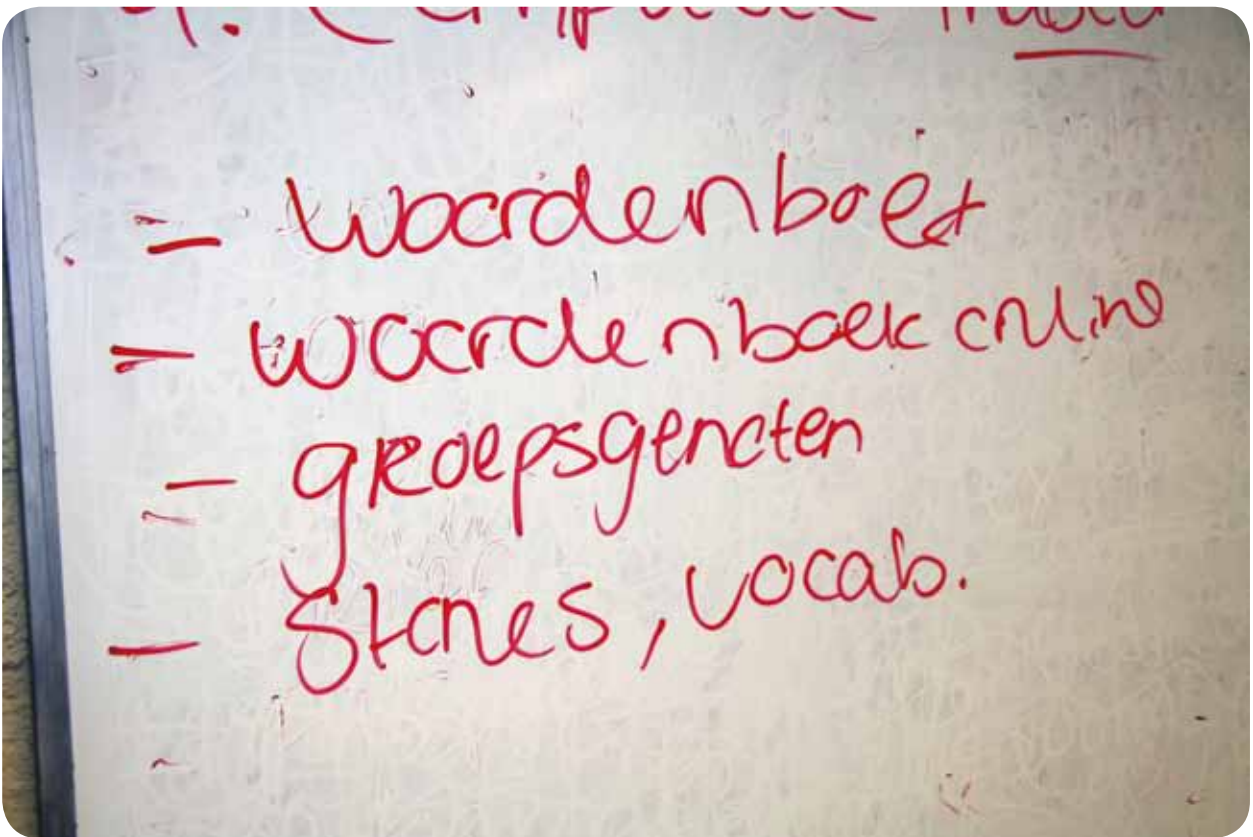
- Omgaan met criteria die je samen met de leerlingen opgesteld hebt;
- rubrics inzetten, zodat leerlingen weten wat de volgende stap is;
- rekening houden met de autonomie van de leerlingen, want dat levert veel op, daardoor blijven de leerlingen meedenken;
- veel (meer dan vroeger) output vragen van de leerlingen, dan voelen ze of ze iets al kunnen, ja dan nee;
- zelf als leraar meer in de coachende rol gaan;
- in gesprek blijven met de leerlingen over de inhoud van je lessen;
- vaker dan voorheen het oordeel van leerlingen vragen;
- beter inspelen op de verschillende niveaus die er zijn.

Ad 2.

- Met de leerlingen afspreken dat je met hen in gesprek wilt blijven;
- benoemen, mét de leerlingen, wat er goed gaat en dat ook blijven doen;
- leerlingen vragen om actief te blijven meedenken;
- in het team, je sectie, de succeservaringen delen.

Ad 3

- In gesprek gaan met je teamleider en een visie ontwikkelen;
- op grond van je succeservaringen een 'good practice'-middag organiseren voor je sectie/ team;
- een expertgroep maken in je sectie/team/school die verdere 'good practices' ontwikkelt en deelt.



4 Conclusies

4.1 Leerling

De opbrengsten van het project gaan verder dan de effecten op motivatie van leerlingen. We hebben met leraren ook gereflecteerd op:

- welke interventies ze in de toekomst zeker blijven gebruiken;
- wat er nodig is om je als leraar te blijven ontwikkelen;
- wat er nodig is in de school om de ingezette vernieuwing op de kaart te houden.

De meest succesvolle interventies die leraren zeker blijven gebruiken zijn:

- Omgaan met samen met leerlingen vastgestelde criteria
- Rubrics gebruiken in alle fasen van het leerproces
- Samen met leerlingen doelen stellen en sterkte-zwakteanalyses maken

Deze drie interventies horen min of meer bij elkaar. Leraren stellen met leerlingen samen vast waaraan een bepaalde spreek-, lees- of schrijftaak moet voldoen. Door het vaststellen van criteria mede door de leerlingen zelf, begrijpen leerlingen beter wat de eisen zijn en conformeren ze zich er ook makkelijker aan. Tenslotte hebben ze het mede zelf bedacht! Die criteria komen terug aan het eind om te beoordelen in hoeverre de uitvoering van de taak geslaagd is en ze komen ook bij tussentijdse evaluaties op tafel.

De criteria kunnen worden weergegeven in een rubric. Daarin wordt het beginners- en gevorderdenniveau beschreven op de verschillende aspecten. Rubrics worden meer gebruikt voor grotere vaardigheden en niet voor de criteria voor een specifieke taak. Bij het vaststellen waaraan de voorbereiding voor een stedenreis moet voldoen, is een criterialijst handiger. Als het gaat om het in kaart te brengen van hoe een leerling zich ontwikkelt bij de vaardigheid 'schrijven', kan een rubric helpen.

Leraren hebben het vaststellen van de doelen, de criteria van de succesvolle uitvoering, ook gebruikt om vooraf met leerlingen te bespreken in welke mate zij (de leerlingen) zich in staat voelden om de taak uit te voeren, waar ze zich competent in voelden, waar ze onzeker over waren en hoe ze ondersteund wilden worden. Leerlingen krijgen daardoor meer grip op wat ze gaan doen en hun gevoel van autonomie neemt ook toe.

Het spreekt voor zich dat deze interventies zich goed lenen voor taken waaraan leerlingen enige tijd kunnen werken en waarbij leerlingen aan het eind presenteren wat ze gedaan hebben. Bij het maken van oefeningen uit het boek is deze werkwijze niet ondersteunend.

Succesvolle interventies:

1. Veel taalproductie-vragen, zowel gesproken als geschreven
Bij deze – blijkbaar succesvolle – interventie stimuleren leraren leerlingen om de taal productief te gebruiken. Daarbij worden ze ondersteund door ICT-toepassingen, lijsten met woorden, vaste zinnen, zinsgedeelten en uitdrukkingen (chunks). De opvatting daaronder zit ook in pijler 1, het concept van taal leren. Zie daarvoor hoofdstuk 2.
2. Vrijheid geven aan leerlingen binnen gestelde kaders
3. Sturen op autonomie van de leerling
Deze twee interventies horen bij elkaar. Leraren hebben succes ervaren bij het loslaten van de – te strakke – controle op alles wat leerlingen doen. Dat is blijkbaar niet nodig en kan zelfs contraproductief werken. De manier waarop leerlingen aan de taak werken en soms ook met wie, of hoeveel tijd ze eraan besteden kan in overleg met de leraar variëren. Als de leerling het gevoel heeft, dat hij zelf wat te kiezen heeft en zelf aan het stuur zit, heeft dat blijkbaar positieve effecten op het leren en de motivatie.
Leraren geven aan dat ze verrast zijn door wat leerlingen in hun vrijheid (binnen de gestelde kaders) doen. In alle vormen van onderwijs, van vmbo tot vwo, heeft het als effect dat leerlingen meer zelfstandigheid laten zien, meer zichzelf sturen en tot creatievere resultaten komen.
4. Met leerlingen reflecteren op vorderingen
5. Met leerlingen in gesprek blijven
6. De coachende rol van de leraar

Deze drie bij elkaar horende en succesvolle interventies hebben te maken met het begeleiden van het proces. Een school, Were Di te Valkenswaard, kent al het fenomeen 'vertraagde week'. In die tijd gaan leerlingen niet verder met de leerstof, maar maken ze even een pas op de plaats om bijvoorbeeld een toets te maken of met de leraar naar hun vorderingen te kijken. Ook op andere scholen is deze rust om met leerlingen te kijken naar hoe ze ervoor staan ingebouwd. Door gesprekken met leerlingen hebben leraren beter in de gaten wat er nog nodig is om tot een goed resultaat te komen. Bovendien weten leerlingen zelf beter hoe ze ervoor staan. Zeker als de leraar als coach optreedt en erop aanstuurt dat de leerling zo veel mogelijk zelf conclusies trekt.

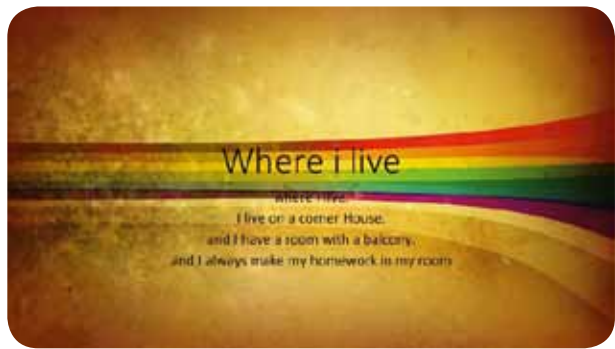
4.2 Leraar

Wat is er nodig is om je als leraar te blijven ontwikkelen? Bij het beantwoorden van deze vraag zijn de deelnemende leraren duidelijk: voortdurend je onderwijs verbeteren en op zoek gaan naar nog betere middelen en werkwijzen, is deel van je werk. Dat betekent: na blijven denken en experimenterdrang blijven voelen. Zonder dat stagneert de ontwikkeling en verschrompelt langzaamaan je didactisch repertoire. Deze leraren willen succeservaringen blijven opdoen als basis voor verdere ontwikkelingen en ze willen met hun team in gesprek blijven over het onderwijs in Engels. Ook geven ze aan dat door met leerlingen in gesprek te blijven over hun leerbehoeften, zij zelf meer gemotiveerd blijven om aan die behoeften te voldoen.

4.3 School

Ten slotte is er de school. Inderdaad gaan vernieuwingen waardoor leerlingen beter Engels leren, vaak na verloop van tijd verloren. Scholen organiseren hun onderwijs vaak strak in studiewijzers, volle PTA's, gemeenschappelijke proefwerkweken met verplichte toetsen, strakke normering en systematisch lineair gebruik van lesmethoden. Daardoor is de ruimte voor vernieuwing vaak klein. Om te zorgen dat kwalitatief goed Engels leren, met hoge leerlingbetrokkenheid, in zo veel mogelijk contextrijke situaties mogelijk blijft, zeggen deelnemende leraren in dit project dat het volgende nodig is:

- Sterk leiderschap. De schoolleiding heeft een belangrijke rol bij het vasthouden van verbeteringen. De schoolleider faciliteert niet alleen de professionalisering van de leraren, maar participeert in het denken over succesvol onderwijs in Engels en geeft de sectie de ruimte om een gevarieerd programma in te voeren.
- Een heldere, gedeelde visie op hoe leerlingen Engels leren. Zonder gedeeld denken over hoe leerlingen leren, is het niet mogelijk een gemeenschappelijk programma samen te stellen. Daarover moet het gesprek in de sectie gaan en daaraan moeten leservaringen worden verbonden.
- Een met weinig toetsen gevuld PTA. De toetsen die erin staan, zijn vaardigheidstoetsen: schrijven, spreekvaardigheid, leesvaardigheid, luistervaardigheid.
- Minder nakijken van werk van leerlingen, maar meer tijd steken in de voorbereiding van de lessen. Nakijken van werk heeft weinig positieve gevolgen voor de motivatie van leerlingen. Als het cijfer is gegeven houdt het leren op. Bovendien leidt het altijd maar alles nakijken van leerlingen tot de tot vervelens toe terugkerende vraag: 'Mevrouw, is het voor een cijfer?' En als het antwoord 'nee' is, tot een lage inzet van leerlingen. Door minder na te kijken verdient de leraar tijd om goed na te denken over het organiseren van het onderwijsproces. In dat proces speelt de leerling dan een grote rol en vindt de reflectie en beoordeling voor een behoorlijk deel plaats tijdens de reguliere lessen of vertraagde tijd.
- In de sectie met expertgroepen werken om op deelthema's te professionaliseren. Niet iedereen kan alles. Door specifieke kwaliteiten van leraren te benutten, kan de energie in de ontwikkeling blijven zitten. Er zijn nu eenmaal leraren die creatief zijn en andere die liever een goed volgsysteem opzetten of ICT-hulpmiddelen verzamelen. Door die verschillende expertises te gebruiken, kan er in korte tijd veel gebeuren.



Het project 'That's me' op het Veluws College Mheenpark

5 Interventielijsten

5.1 Inleiding

In het project 'Engels leren mét leerlingen' hebben we onderstaande interventielijsten ontwikkeld. We hebben ons daarbij gebaseerd op voorbeelden uit eerdere onderzoeken. Tijdens het project hebben we doelbewust de kolom 'concreet lesvoorbeeld' niet aan de leraren gepresenteerd, zodat zij de vrijheid hadden om eigen voorbeelden te ontwikkelen.

5.2 Interventies bij 'Engels leren, 'De schijf van vijf''

Met website in de tabellen hieronder wordt bedoeld: www.onderwijsinontwikkeling.nl

	HOE?	INTERVENTIE	CONCREET LESVOORBEELD
Blootstelling aan input	<ul style="list-style-type: none"> Doeltaal=voertaal-principe hanteren in alle lessen! N+1-principe hanteren in alle lessen! 	<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen horen en lezen veel Engels. De leeromgeving biedt een gevarieerd taalaanbod. De doeltaal is natuurlijk, levensecht, functioneel en attractief. Werken met de doeltaal-voertaalladder en die met leerlingen bespreken. 	<ul style="list-style-type: none"> Maak afspraken met leerlingen over de wijze waarop de doeltaal in de les gesproken wordt (zie website -> Instrumenten doeltaal=voertaal).
Verwerking op inhoud	<ul style="list-style-type: none"> Verbinding maken met het leren van de leerlingen door voorkennis aan te boren en te benutten. Aansluiten bij de interesses van de leerlingen. Verbinding maken met de 'echte' wereld. 	<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen geven betekenis aan de leerinhoud. Voor je leerlingen de toepasbaarheid van je lesstof duidelijk maken door verbinding te maken met de werkelijkheid. 	<ul style="list-style-type: none"> Laat leerlingen gesprekken voeren over onderwerpen die dicht bij hun eigen leefwereld staan (zie website -> Gespreksoefeningen en starters met ERK). Laat leerlingen een eigen personage ontwerpen en spelen in een spel (zie website -> Guesthouse Summerhill).
Verwerking op vorm	<ul style="list-style-type: none"> Onderwijs op formele correctheid werkt alleen bij véél input. Inhoud gaat voor vorm. Chunks verminderen cognitieve overbelasting. 	<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen ontdekken de regel door die uit veel eigen taalgebruik zelf te ontdekken. Leerlingen checken of de boodschap overkomt. Leerlingen gebruiken lijsten met chunks. Leerlingen geven feedback op vormaspecten van elkaars werk. 	

Productie van output	<ul style="list-style-type: none"> • Een 'information gap' zorgt voor flexibel taalgebruik bij spreektaken. • Soms is oefenen met deelaspecten goed om die onder de knie te krijgen. • Samenwerkend leren zorgt voor tekenisonderhandeling. • Ontdekken wat je wel al kunt en wat nog niet, stuurt het leren. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen uiten zich veel in het Engels (meer mondeling dan schriftelijk). • Leerlingen oefenen met deeltaalvaardigheden die samen afgesproken of individueel gekozen zijn. • De leerlingen hebben een reden om Engels te gebruiken. • Leerlingen gebruiken chunks en 'creative speech'. • Door reflectie op taalgebruik weten leerlingen wat ze wel kunnen en wat ze nog verder moeten ontwikkelen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laat leerlingen het portfolio met leerlijnen Taaldorp invullen (zie website -> Portfolio met leerlijnen Taaldorp). • Laat leerlingen in groepjes werken volgens de principes van samenwerkend leren (zie website -> Samenwerkend leren).
Strategisch handelen	<ul style="list-style-type: none"> • Aanleren van strategieën. • Aandacht besteden aan het toepassen van strategieën. • Aandacht voor het leerproces. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen komen achter de betekenis van onbekende woorden. • Leerlingen kunnen teksten lezen, ook al zijn die net boven hun niveau. • Leerlingen gebruiken eerder verworven vaardigheden en kennis van de wereld en de taal. • Leerlingen halen systematisch informatie uit gesprekken en monologen. • Leerlingen gebruiken fillers en omschrijvingen in productief taalgebruik. • Leerlingen gebruiken compenserende strategieën bij productief taalgebruik. • Leerlingen overleggen over betekenissen (betekenisonderhandeling). • Leerlingen volgen hun ontwikkeling bij het gebruiken van strategieën. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laat leerlingen in groepjes een mindmap maken over een tekst (zie website -> Volledige instructie bij leesvaardigheid).

5.3 Interventies bij 'Engels leren, 'De motivatiecirkel''

	HOE?	INTERVENTIE	CONCREET LESVOORBEELD
Basisvoorwaarden scheppen voor motivatie			
Motiverend gedrag van de leraar	<ul style="list-style-type: none"> Gebruikswaarde van de taal aangeven aan leerlingen en hen het nut ervan in hun eigen leven laten bedenken. 	<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen vertellen elkaar hun ervaringen met het gebruik van de vreemde taal. 	<ul style="list-style-type: none"> Speel met de leerlingen het ERK-spel van SLO om te checken of ze begrepen hebben wat tijdens het 'college' verteld is (zie www.slo.nl) of doe een andere oefening om het ERK in de vingers te krijgen via www.erk.nl. Geef een kort hoorcollege rond het thema: 'Wat kan je met deze taal in je leven?' Laat leerlingen een vragenlijst invullen over motivatie en vakbeleving en voer naar aanleiding hiervan een klassengesprek (zie website -> Vragenlijst).
	<ul style="list-style-type: none"> Aan je leerlingen vertellen waarom jij de taal die jij geeft boeiend vindt. 	<ul style="list-style-type: none"> Met leerlingen bespreken hoe je zelf de taal geleerd hebt. 	<ul style="list-style-type: none"> Vertel waarom je de taal bent gaan studeren. Laat een lied horen of filmfragment zien dat jou heeft geraakt in de taal of vertel een anekdote. Vertel over een situatie waarin je de taal nodig had. Laat leerlingen zelf met voorbeelden komen.
	<ul style="list-style-type: none"> Doeltaal consequent gebruiken op niveau 'N(iveau)+1' (is net iets moeilijker dan de leerling aankan). 	<ul style="list-style-type: none"> Met leerlingen bespreken hoelang en bij welke lesonderdelen de doeltaal gesproken wordt. Bij en met leerlingen checken of de teksten/ gesprekken op niveau zijn (N+1). Leerlingen geven zelf aan wat zij aankunnen. Waar nodig taalsteun geven: moeilijke woorden op het bord, de structuur van de tekst verhelderen, een mogelijk schrijfkader geven. 	<ul style="list-style-type: none"> Maak afspraken met leerlingen over de wijze waarop de doeltaal in de les gesproken wordt (zie website -> Instrumenten eltaal=voertaalgebruiken). Hang posters met chunks aan de muur, die leerlingen in de doeltaal moeten leren. Begroet leerlingen altijd in de doeltaal, binnen én buiten de klas. Gebruik waar nodig ondertiteling: 'sandwich' met de taal door doeltaal en moedertaal af te wisselen. Schrijf moeilijke woorden van tevoren op.
	<ul style="list-style-type: none"> De taal verbinden met 'native speakers' en hun producten en gewoontes. 	<ul style="list-style-type: none"> Leren betekenisvol maken door realistische taalsituaties te creëren. ICT gebruiken om met sprekers van Engels in contact te komen. 	

Zorgen voor een prettige en ondersteunende sfeer in het klaslokaal	<ul style="list-style-type: none"> • Zonder relatie is er geen leren. • Een rijke leeromgeving creëert een lerende houding. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investeren in informeel contact met leerlingen. • Met leerlingen praten over het nut van leren. • Met leerlingen praten over de zin die ze hebben om Engels te leren. • Met leerlingen inzichtelijk maken hoe hun motivatie groeit. • (Met leerlingen) een rijke taalomgeving creëren. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laat leerlingen een vragenlijst invullen over motivatie en vakbeleving en voer naar aanleiding hiervan een klassengesprek (zie website -> Vragenlijst). • Laat leerlingen posters maken met chunks die zij in de doeltaal moeten leren en hang deze posters op.
Een veilig leerklimaat scheppen door expliciete normen	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen leren beter als ze: • Weten hoe het gaat en wat van hen verwacht wordt. • Weten hoe ze ervoor staan en wat ze moeten verbeteren. 	<ul style="list-style-type: none"> • Met leerlingen het taalleergedrag dat nodig is bespreken. • Regels zichtbaar maken in de klas. • Leerlingen verwacht gedrag ook laten oefenen en er feedback op geven. • Samen met leerlingen criteria opstellen voor de uitvoering van een taak. • Deze criteria gebruiken voor beoordeling en feedback. Ervoor zorgen dat leerlingen weten wat ze aan het eind van de periode/het jaar moeten kennen/kunnen/ laten zien. • De doelen zichtbaar maken in de klas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bespreek met de leerlingen de principes van samenwerkend leren (zie website -> Samenwerkend leren).
Motivatie op gang brengen			
Het lesmateriaal relevant maken voor de leerling	<ul style="list-style-type: none"> • Weten waarom je leert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Met leerlingen bespreken waar hun leerbehoeften, persoonlijke leerdoelen en interesses liggen. • Met leerlingen bespreken waaraan je kunt 'meten' of een leerdoel gehaald is • Leerlingen leggen verbanden tussen thema's in de les en hun eigen leefwereld. • Leerlingen werken in grotere taken, waarbinnen ze kunnen onderhandelen over de weg naar het eindresultaat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laat leerlingen werken aan een leerarrangement waarbij de leerling keuzes kan maken uit verschillende onderdelen (zie website -> Taalarrangement mvt That's me).
Realistische overtuigingen en verwachtingen bij de leerling		<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen schatten zichzelf in n.a.v. criteria of leerlijnen. • Leerlingen vergelijken hun eigen inschatting met de uitkomsten van een objectieve meting. • Toetsen transparant maken en leerlingen – waar dat kan – betrekken bij het bepalen van de beoordeling. • Leerlingen hebben ruimte om via hun eigen aanpak beter te worden in de taalvaardigheden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Checklist Europees Taalportfolio. • Diagnostische toetsen ERK. • Doe met leerlingen een N-1-opdracht om succes te beleven. • Voer een nulmeting uit bij de leerlingen (zie website -> Nulmeting gespreksvaardigheid). • Laat leerlingen zichzelf inschatten binnen een rubric passend bij het niveau (zie website -> Zelf beoordelen met ERK door leerlingen).
De succesverwachting bij de leerling verhogen	<ul style="list-style-type: none"> • Onzekerheid belemmert leren. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen maken samen met de leraar zelf criteria/rubrics. 	

De leerling een positieve houding laten ontwikkelen t.o.v. het leren van Engels	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen (mensen) leren alleen wat ze willen leren. 	<ul style="list-style-type: none"> • Native speakers gebruiken. • Cultureel aanbod in het Engels gebruiken (theater, film). • Leerervaringen van ervaren leerders gebruiken om te weten hoe die Engels geleerd hebben. 	
De doelgerichtheid van de leerling verhogen	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen weten wat ze aan het eind moeten kennen en kunnen en begrijpen wat ze er zelf aan kunnen doen. • Leerlingen weten wat er voor hen in zit: Wat kunnen ze al? Waar moeten ze hard aan werken? Waar zien ze tegenop? Wat kunnen ze extra doen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Met leerlingen de doelen helder maken. • Leerlingen stellen zelf doelen. • Leerlingen beoordelen elkaar aan de hand van criteria/rubrics. • Leerlingen weten wat ze nog moeten doen om beter te worden ('feed forward'). • Leerlingen weten wat het ERK inhoudt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bespreek samen met leerlingen de criteria voor het Taaldorp (zie website -> Rubric Taaldorp A2). • Laat leerlingen zichzelf inschatten binnen een rubric passend bij het niveau (zie website -> Zelf beoordelen met ERK door leerlingen).
Motivatie gaande houden en bewaken			
Het zelfvertrouwen bij leerlingen vergroten	<ul style="list-style-type: none"> • Heb aandacht voor het product, maar ook voor het proces. • Investeer in positieve interactie met leerlingen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen voeren ook taken uit met – makkelijk – haalbare doelen om te bewijzen dat ze bepaalde 'can-do-statements' gehaald hebben. • Leerlingen bewijzen wat ze kunnen. 	Checklist Europees Taalportfolio. Diagnostische toetsen ERK.
Leertaken op een motiverende manier presenteren	<ul style="list-style-type: none"> • Betrek leerlingen ook in de start van de taak, bij het ontwerp. • Voor leerlingen is de verbinding met de echte wereld, waarin Engels aanwezig is, belangrijk. • Starters en ijsbrekers geven een goede energie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen ontwerpen het leertraject mee. • Leerlingen geven aan wat hen helpt om gemotiveerd te werken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laat leerlingen werken aan een leerarrangement waarbij de leerling keuzes kan maken uit verschillende onderdelen (zie website -> Taalarrangement mvt That's me).
Het leren stimulerend en plezierig maken	<ul style="list-style-type: none"> • Activerende didactiek maakt leerlingen actief. • Vanuit hele taken werken heeft een motiverende werking (VALUE/Tabasco). 	<ul style="list-style-type: none"> • 'Flip the classroom': bijvoorbeeld de instructie geven via een filmpje en leerlingen die in de klas laten verwerken. • Leerlingen spelen een rol bij de instructie. • Leerlingen zijn – deels – co-teacher en begeleiden leerlingen, geven uitleg en maken toetsvragen. • Native speakers spelen een rol in de les (live of via beeld). 	
De samenwerking tussen leerlingen bevorderen	<ul style="list-style-type: none"> • Engels leren is een groepsproces: je leert het niet door stil te blijven. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen zijn 'sparring partner' of tutor om Engels te oefenen. • Leerlingen geven elkaar feedback en helpen mee met het beoordelen van schrijf- en spreekproducten. • Leerlingen werken samen aan een taak en maken ieders inbreng duidelijk. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laat leerlingen zichzelf inschatten binnen een rubric passend bij het niveau (zie website -> Zelf beoordelen met ERK door leerlingen). • Bespreek met de leerlingen de principes van samenwerkend leren (zie website -> Samenwerkend leren).

Concrete en specifieke leerdoelen vaststellen	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen weten wat de doelen zijn. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen maken duidelijk waarin ze zijn verbeterd met Engels. • Pas op de plaats maken (m.b.v. ERK): Hoe heb je/ik het gedaan? Wat moet je/ik nog doen om het doel te halen? • Doelen aanpassen voor individuele leerlingen, samen met die leerlingen (differentiatie). 	<ul style="list-style-type: none"> • Laat leerlingen zichzelf inschatten binnen een rubric passend bij het niveau (zie website -> Zelf beoordelen met ERK door leerlingen).
Leerstrategieën aanleren en inzichtelijk maken	<ul style="list-style-type: none"> • Strategieën gaan over de manier waarop je een taak aanpakt. Dat is voor elke leerling anders. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen maken kennis met meer strategieën, bepalen wat voor hen het beste werkt. • De leraar 'modelt' een variatie aan strategieën voor verschillende vaardigheden (woorden leren, tekst lezen, een schrijfttekst maken etc.). 	
Ruimte scheppen voor eigen invulling (autonomie) door de leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie is een basisvoorwaarde voor leren. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen zijn (mede)-verantwoordelijk voor hoe ze het einddoel willen bereiken. • Leerlingen kunnen kiezen uit mogelijkheden bij WAT en HOE. • De leraar ontwerpt leerarrangementen waarin voor leerlingen een eigen route te maken is (zie www.onderwijsin-ontwikkeling.nl). 	<ul style="list-style-type: none"> • Laat leerlingen werken aan een leerarrangement waarbij de leerling keuzes kan maken uit verschillende onderdelen (zie website -> Taalarrangement mvt That's me).
Positieve zelfreflectie/zelfevaluatie/ zelfbeoordeling aanmoedigen bij leerlingen			
Motiverende feedback geven	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback geven is een onmisbaar onderdeel van het leerproces: het geeft inzicht en motiveert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen krijgen regelmatig feedback op de vorderingen die ze maken en de aandachtspunten voor het vervolg. • Leerlingen krijgen feedback direct na een taak, zowel individueel als in groepen. 	
De leerling bevestigen in zijn succes	<ul style="list-style-type: none"> • Succes geeft een groot gevoel van competentie, falen een groot gevoel van incompetentie. Competentie is een basisvoorwaarde voor leren. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen houden hun vorderingen bij m.b.v. een portfolio (ERK-portfolio). • Resultaten van de leerlingen zijn zichtbaar in de klas. • Successen vieren met de leerlingen. • Leerlingen houden regelmatig hun eigen vorderingen bij m.b.v. diagnostische toetsen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laat de leerlingen presentaties houden met publiek en reik een Oscar uit voor de beste leerlingproducten. • Laat leerlingen zichzelf inschatten binnen een rubric passend bij het niveau (zie website -> Zelf beoordelen met ERK door leerlingen).
Beoordeling en toetsing motiverend maken	<ul style="list-style-type: none"> • Zie ook bij de derde pijler: evalueren/ beoordelen. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leraar varieert in toetsvormen (ook presentaties, werkstukken, podcasts, blogs, filmpjes). • Leerlingen krijgen een generale repetitie als diagnostische toets voor de eindtoets. • De school nodigt ook externe deskundigen uit om de prestaties van leerlingen te beoordelen. 	

Leerlingen aanleren de oorzaken van succes en falen meer bij zichzelf te zoeken	<ul style="list-style-type: none"> • Attributie, waaraan je je succes toedicht, bepaalt mede je leerhouding. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen reflecteren op de manier waarop ze geleerd/gewerkt hebben en leren daarvan wat ze de volgende keer anders gaan doen. • Leerlingen oefenen op welke manieren je oorzaken kunt vinden voor succes en falen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laat leerlingen een reflectieformulier invullen (zie website -> Attribueren of toeschrijven).
--	---	---	--

5.4 Interventies bij 'Engels leren, 'De toetscirkel''

	HOE?	INTERVENTIE	CONCREET LESVOORBEELD
KWADRANT 1 De leraar beoordeelt de leerling	<ul style="list-style-type: none"> • De toets voldoet aan criteria voor validiteit, betrouwbaarheid en transparantie. • Alle kwadranten zijn nodig voor een volledig beeld van de leerling. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uitleggen waarom je toetst en wat er met de toets gebeurt. • Praten over de uitslagen van de toets. • Kritisch kijken naar de kwaliteit van de toets/vragen. • Zorgen voor betrouwbaarheid à gelijke kansen voor alle leerlingen. • Zorgen voor validiteit à de toets meet wat hij moet meten. • Zorgen voor transparantie à leerlingen komen niet voor verrassingen te staan tijdens de toets. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bespreek de doelen van de lesstof met de leerlingen en vertel welke criteria je hanteert en waar leerlingen op beoordeeld worden. Als er gebruik wordt gemaakt van een rubric, neem deze rubric met de leerlingen door en voeg deze eventueel toe aan de toets.
KWADRANT 2 De leraar laat de leerling zien hoever hij is	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostische toetsen zijn formatief: bedoeld om van te leren. Beoordelingen tellen dus niet mee. • 'Feedbackregels' zijn belangrijk voor het succes (welk soort feedback heeft het meeste effect op het leerrendement?). 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen bespreken met de leraar en onderling: Wat heb je blijkbaar goed gedaan, wat niet? Wat betekent dat voor wat je nu gaat doen? • De leraar doet een intaketoets om het beginniveau vast te stellen. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leraar voert een gesprek met de leerlingen over hun vorderingen aan de hand van een checklist met 'can-do-statements'. • Iemand (leraar of medeleerling) beoordeelt een leerlingprestatie op grond van een rubric.

<p>KWADRANT 3 De leerling kijkt of hij het doel haalt</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Een portfolio geeft veel kansen om hoge betrokkenheid te krijgen, mits dat niet dwingend is en veel schrijfwerk vraagt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen werken met een (Europees taal) portfolio met daarin bewijzen en eigen reflecties op het leren. • Leerlingen bewijzen dat ze een bepaalde (deel) vaardigheid beheersen. • Leerlingen nemen op basis van hun leerervaringen beslissingen over het vervolg. • De leerling houdt zelf zijn vorderingen bij door regelmatig te reflecteren. • Leerlingen 'schatten' hoever ze zijn/waar ze staan op weg naar de te bereiken doelen. 	<ul style="list-style-type: none"> • In de les aandacht besteden aan: <ol style="list-style-type: none"> 1. De doelen, wat leer je hiervan? 2. De criteria, wat moet je kunnen en waar moet het portfolio aan voldoen? • Of waar moeten de portfolio-onderdelen/ deelvaardigheden aan voldoen? • Werk met rubrics om dit te kunnen beoordelen, gekoppeld aan het ERK. Maak gebruik van het Europees Taalportfolio: www.europeestaalportfolio.nl. • Voor nog meer bewustwording: stel deze rubrics samen met de leerling. • Voer in het begin, in het midden en aan het eind een portfoliogesprek en reflecteer op inhoud, vaardigheden en persoonlijke ontwikkeling. En maak vervolgspraken m.b.t. de ontwikkeling van de individuele leerling.
<p>KWADRANT 4 De leerling kijkt of hij het niveau haalt</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Onderdelen van het leerproces kunnen door leerlingen zelf worden afgevinkt (leeronderdelen als grammatica, woordjes en spelling). 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen kiezen zelf wanneer ze een bepaalde toets maken. • De leerling weet welke deeltaetsen gemaakt moeten worden en werkt zelf naar het eindresultaat toe. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen maken (D-)toetsen op een zelfgekozen tijdstip. De meeste methodes bieden een ICT-component waarbij de leerlingen zelf hun kennis kunnen testen. • Deze (D-)toetsen kunnen eventueel in een ELO geplaatst worden zodat de voortgang inzichtelijk blijft voor leerlingen en leraren.

6 Literatuurlijst

- Berg, L. van den, Kroon, H. & Vos, B. de (2012). 'Leren en beoordelen in samenhang.' Utrecht: APS
- Branden, K. van den (2010). 'Handboek taalbeleid basisonderwijs.' Leuven: ... Accu Uitgeverij
- De Coole, D. (2010). 'Actief met taal.' Bussum: Coutinho
- Dochy, F. e.a. (2003). 'Anders evalueren.'
- Dörnyei, Z. (2001). 'Motivational strategies in the language classroom.' New York, Cambridge University Press
- Dörnyei, Z. (2008). 'The psychology of second language acquisition.' Oxford University Press
- Hattie, J. (2009) Visible Learning, A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement, Routledge, London
- Keijzer, J., Verheggen, K., Rose, P. en Perry, G. (2011). 'Bij wijze van spreken, handreiking voor spreek- en gespreksvaardigheid in mvt in havo en vwo.' Utrecht: APS
- Keur, R. van der (2010). 'Laddertje van plezier.' Utrecht: UU, afstudeerscriptie
- Pintrich, P.R., Paul R, and others (2000). 'MySQL.'
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1991). 'A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ).'
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2008). 'Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health.' In: Canadian Psychology, vol. 49
- Sluijsmans, D. (2008). 'Betrokken bij beoordelen.' Hogeschool Arnhem Nijmegen
- Stevens, L. (2004). 'Zin in school.' Amersfoort: CPS
- Verheggen, K. (2010). 'Het Europees referentiekader en taakgericht taalleren, hoe wERKt het?' Utrecht: APS
- Vos, B. de, Verwajen, E., Spiele, S. (2012). 'Taalvaardigheden ontwikkelen mét kinderen.' Utrecht: APS
- Vos, B. de, Branden, K. van den (2009). 'Taal als basis voor leren en leven', artikel bij uitwisseling leraren Vlaanderen en Nederland
- Westhoff, G.J. (2009). 'Leren overdragen of het geheim van de flipperkast. Elementaire leerpsychologie voor de onderwijspraktijk.' Biezenmortel: MesoConsult
- Westhoff, G. J. (2008). 'Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs (revisited).' Enschede: NaB-MVT

R&D-projecten:

'Taalvaardigheden ontwikkelen mét kinderen', 2010-2011-2012

'Motivatie vergroot, prestaties verbeterd', 2010-2011-2012

Websites:

Stand van zaken tto-scholen: www.europeesplatform.nl

Rapport inspectie over praktijk van Engels op scholen: www.onderwijsinspectie.nl

Socrative: www.socrative.com

Symbaloo: www.symbaloo.com

7 Bijlagen

7.1 'De schijf van vijf' (Gerard Westhoff)

1. Leren door handelen

In de leertheorie bestaan verschillende scholen, die zich in wezenlijke punten van elkaar onderscheiden. In de loop van de jaren komen er nieuwe bij en verdwijnen andere. Toch lijkt er al over een betrekkelijk lange periode bij alle verschillen één constante te zijn. Zo goed als iedereen is het er over eens dat ergens enkel en alleen over geïnformeerd worden meestal niet genoeg is om iets te leren. Om iets te onthouden en later weer te kunnen oproepen is het belangrijk dat er aan die aangeboden informatie (mentaal) wordt gehandeld. De meeste opvattingen gaan ervan uit, dat die mentale activiteit in ons geheugen sporen nalaat en dat deze geheugensporen er voor verantwoordelijk zijn dat wij ons later dingen kunnen herinneren. Dat (mentale) 'handelen' kan uit allerlei vormen van activiteit bestaan. Waar het om gaat is dat leerders door die (liefst verschillende) activiteiten dat wat zij moeten leren (het leerobject) van allerlei kanten leren kennen.

Daardoor komen zij allerlei kenmerken van dat leerobject tegen. Bij het leren van een taal kan het daarbij gaan om linguïstische kenmerken zoals: 'Hoe schrijf je het, hoe verbuig je het, met wat voor andere woorden vormt het vaak een combinatie?' maar ook om niet-linguïstische kenmerken zoals: 'Hoe ziet het eruit, waar kun je het voor gebruiken, wat voor gevoel roept het op?'. Hoe gevarieerder de handelingen, des te meer verschillende kenmerken komen voorbij. Hoe vaker er aan bepaalde kenmerken gehandeld is, des te dieper de sporen. Dat handelen vindt plaats in een soort mentale werkplaats, het 'werkgeheugen' (voor uitvoeriger bespreking van dit fenomeen zie Baddeley, 2006). Na voltooiing van de handeling gaat het object (terug) naar het 'magazijn' (het 'lange-termijngeheugen'). Daar wordt het aan de hand van zijn kenmerken geregistreerd en opgeborgen. Via die kenmerken is het daar ook weer op te vragen. Hoe vaker aan bepaalde kenmerken is gehandeld, des te sneller wordt het object later via die kenmerken weer teruggevonden. En het zal in meer en verschillende situaties geactiveerd kunnen worden, naar mate de leerder tijdens het oefenen met meer, en verschillende kenmerken in de weer is geweest. Dat effect kun je proberen te realiseren door leertaken zo in te richten dat een gevarieerd scala aan leerhandelingen wordt opgeroepen. (Voor een nadere bespreking van dit effect zie Moonen, De Graaff & Westhoff, 2006 en Westhoff 2004 en 2006; voor een behandeling van handelingstypen en hun effecten zie Driessen, 2003; Driessen, Westhoff, Haenen & Brekelmans, in press en Westhoff, 2001).

Op grond van het voorgaande kunnen aan leertaken drie aspecten onderscheiden worden:

- er moet iets zijn om aan te handelen: het handelingsobject;
- de handeling zelf en
- de opdracht die de handeling oproept.

Het handelingsobject kan in principe van alles zijn: van heel concrete, materiële kralen op een telraam tot de meest abstracte, mentale voorstellingen. Bij het schoolse leren gaat het meestal om een mentaal object (een idee, een voorstelling, een begrip, een regel, een woord). De wijze waarop aan een object gehandeld wordt kan heel verschillend zijn. Dat kan variëren van simpel herhalen (technischer: een mentaal object uit het lange-termijngeheugen halen, het naar het werkgeheugen brengen om er iets mee te doen en daarna weer opbergen) tot gecompliceerde handelingen als structureren of abstraheren. Leer materiaal bestaat uit een geheel van handelingsobjecten (teksten, illustraties, regels, e.d.) met opdrachten die een handeling uitlokken. Van belang is hoe je weet of de handeling die met een opdracht wordt opgeroepen 'leerzaam' is. Vervolgens kun je proberen vast te stellen wat voor objecten zich het best lenen voor het uitvoeren van die handelingen. Tenslotte hangt ook nog het een en ander van de opdracht af. De ene opdracht roept de beoogde handeling veel minder trefzeker op dan de andere.

Het is het werk van een curriculumontwikkelaar, materiaal maker of docent op deze punten verstandige beslissingen te nemen en slimme en doelmatige keuzes te maken. Je kunt dat op je gevoel doen, zoals een kunstenaar dat doet. Je kunt ook proberen houvast te vinden in de taalverwervings-theorie. Daar is de laatste decennia veel over gepubliceerd en, anders dan in de jaren daarvoor, nu

ook veelal gebaseerd op de resultaten van empirisch onderzoek. Niet dat die resultaten eenduidig zijn en dat iedereen het eens is. Er bestaan nog steeds verschillende scholen en richtingen. (Voor een overzicht, zie Brown, 2000; Lightbown & Spada, 1999; Mitchel & Myles, 2004 en Richards & Rodgers, 2001). Toch zijn er wel een aantal aanknopingspunten waar een curriculumontwikkelaar, materiaalmaker of docent houvast in kan zoeken. In het onderstaande wordt geprobeerd een aantal van die hoofdzaken schetsmatig aan te geven. Die heb ik geclusterd in vijf componenten die allemaal een rol in het onderwijsleerproces spelen. Elke component vraagt zijn eigen type handelingen met navenante opdrachten en handelingsobjecten. In compleet leer materiaal (zoals een leerboek) moeten ze eigenlijk allemaal aan de orde komen.

2. Vijf componenten van het vreemdetaalverwervingsproces

1. Blootstelling aan input

Al heel lang werd aangenomen dat uitvoerig beluisteren en lezen van teksten in een vreemde taal een wezenlijke bijdrage levert aan de taalverwerving. Sinds het verschijnen van Krashens 'input-hypothese' (Krashen, 1985) geldt het als een bijna onvervangbare voorwaarde. Hoewel veel van Krashens theorieën heftig omstreden zijn, de meeste van zijn hypothesen nooit empirisch konden worden bevestigd en veel van zijn ideeën vaak met zeer goed onderbouwde argumenten naar het rijk der onbevestigde speculaties zijn verwezen (Ellis, 1990, 2002; McLaughlin, 1987; Norris & Ortega, 2000) wordt nauwelijks meer bestreden dat uitvoerige blootstelling aan de doeltaal (de zogenaamde 'input') een beslissende, zij het niet uitsluitende voorwaarde is voor het verwerven van een vreemde taal. Zonder uitvoerige 'exposure' aan een rijke input valt er geen of weinig taalverwerving te verwachten. De karakterisering 'uitvoerig' en 'rijk' moeten daarbij serieus genomen worden. Twintig regels dialoog aan het begin van een leerboekhoofdstuk kan niet als zodanig gelden. Het taalaanbod moet omvangrijk en gevarieerd zijn. Verschillende tekstsoorten, in diverse registers, in meerdere aanbiedingsvormen. Ook is men het er in grote lijnen over eens dat die blootstelling het meeste oplevert als de input qua moeilijkheidsgraad net iets boven het actuele taalbeheersingsniveau van de leerder ligt. In het vakjargon: de input moet 'i + 1' zijn. ('i' staat daar voor 'interlanguage', oftewel de kennis over de vreemde taal waarover een leerling op een bepaald niveau beschikt). In termen van leerhandelingentheorie zou je kunnen zeggen dat de input het handelingsobject is. De verwerking ervan is dan de handeling. Als handelingsobject wordt de input geacht effectiever te zijn naarmate hij natuurlijker, levensechter en functioneler is. Nog effectiever is hij als hij attractief is, al was het maar omdat leerlingen dan langer bereid zijn ermee te werken (en dus er aan te handelen). Een langere handelingstijd maakt de bewerking in het werkgeheugen intensiever en laat daardoor diepere sporen na. Daaruit valt af te leiden dat je van handelen aan input die niets betekent minder leert dan van handelen aan input die een directe emotionele en sociale betekenis voor je heeft, waarbij je betrokken voelt, en die dus motiverender werkt.

2. Inhoudsgerichte verwerking

Uit het voorgaande valt af te leiden dat het blootgesteld zijn aan input op zichzelf niet genoeg is. Pas de bewerking ervan in het werkgeheugen laat sporen na. Van datgene waaraan je wordt 'blootgesteld' kan pas iets aan het lange-termijngeheugen worden doorgegeven als er uit die input iets betekenisvol is geconstrueerd is. Men is het er in de vakliteratuur dan ook redelijk over eens dat input pas intake kan worden als de leerder zich heeft gerealiseerd wat die input betekent (vgl. voor nadere onderbouwing: Johnson, 1982; Skehan, 1998; Wesche, 1993; Westhoff, 2006a). Er moet dus een taak zijn die er toe leidt dat leerders zich richten op de betekenis van wat zij aangeboden krijgen. Dat werkt beter, naarmate zo'n taak levensechter en functioneler is en bij de interesses van de leerder aansluit. Als zowel input als opdracht levensecht en natuurlijk zijn, komen allerlei verschillende kenmerken vanzelf aan de orde. Denk bijvoorbeeld aan een opdracht waarbij leerlingen voor zichzelf een programma samenstellen voor een bezoek aan een stad in het land van de doeltaal of kiezen uit de gerechten van een menu in die stad. Als ze daarbij nagaan welke taaluitingen ze dan nodig zullen hebben en daarmee oefenen, komen niet alleen linguïstische, maar vanzelf ook pragmatische en interculturele kenmerken en elementen van het dagelijks leven van het vreemde land aan de orde. Daardoor worden de eraan gekoppelde kenmerken van taalmateriaal automatisch meegeleerd. Op die manier geleerde taalmiddelen kunnen later, als ze in de betreffende omgeving nodig of gewenst zijn sneller en makkelijker in het lange-termijngeheugen gevonden en geactiveerd worden.

3. Vormgerichte verwerking

Over de rol van grammaticaonderwijs is minder consensus. Een zeer goed, theoretisch uitstekend gefundeerd maar toch heel praktijkgericht overzicht van de verschillende opvattingen en hun wortels in psychologie en linguïstiek biedt o.a. Thornbury (1999). Verdere verdieping is te vinden in en via Burgess & Etherington (2002), DeKeyser (2003; 2005) en Doughty (2003). Na een periode waarin we in de vakliteratuur een lichte voorkeur zagen voor de opvatting dat expliciet grammatica-onderwijs geen of hoogstens een zeer marginale plaats in het vreemdetalenonderwijs verdiende, zien we de laatste jaren een groeiende steun voor de helpende rol van bewuste regelkennis (vgl. bv.: Housen & Pierrard, 2005). Ervaringen in het Canadese immersion onderwijs (dat zich in extreme vorm beperkte tot uitsluitend inhoudgeoriënteerd laten verwerken) hebben daarbij een rol gespeeld. Via die aanpak bleken de leerlingen inderdaad bijna moedertaalniveau in lezen en luisteren te bereiken. Maar de resultaten bij de productieve vaardigheden, hoewel beduidend hoger dan in het gewone onderwijs, bleven toch achter bij de hooggespannen verwachtingen. Bij de productieve vaardigheden trad nogal eens pidginisering op (het verschijnsel dat taalleerders een eigen vereenvoudigde variant van de vreemde taal in elkaar knutselen: 'Me Tarzan, you Jane') en bleken leerlingen nogal eens op een bepaald niveau te blijven steken, het zogenaamde plafondeffect. Uit vergelijkend onderzoek bleek dat leerlingen die naast input ook grammaticaonderwijs hadden gekregen, sneller vorderden, uiteindelijk op een hoger niveau terechtkwamen, gecompliceerdere taaluitingen konden produceren en daarbij minder fouten maakten (Lyster, 1987; 1990). Wel lijken er aanwijzingen te zijn dat het aanbieden van grammaticaregels meer effect heeft bij al wat gevorderde leerders dan bij beginners (Westhoff, 2006b). Voor een goed overzicht van effecten van verschillende varianten van vormgericht onderwijs, zie Spada (1997).

Maar grammaticaonderwijs bleek alleen maar het beschreven effect te hebben als het werd gecombineerd met een overvloedig taalaanbod à la Krashen. Bij onderzoek bleken leerlingen die alleen maar grammatica-onderwijs kregen (veel) minder te leren dan leerlingen die volgens de methode van Krashen alleen maar input te verwerken kregen. Het zit dus niet in de grammatica alleen, maar in de combinatie met veel input. Bovendien kon worden vastgesteld, dat ondanks de waarneembaar betere resultaten, de onderwezen grammaticaregels door de leerlingen niet bleken te worden gebruikt. Ook een Nederlandse lezer kan bij zichzelf snel vaststellen dat hij dat ook niet doet.

Bijvoorbeeld door in het Duits te zeggen: 'Hij begrijpt het'. Volgens de grammaticaregels die op school worden aangeboden moet je voor het produceren van die vorm eerst nagaan wat de verleden tijd van dat werkwoord is. Als dan blijkt dat het werkwoord sterk is, verandert de -e- in de stam in bepaalde gevallen (vgl.: lezen - er liest). Maar 'Er versteht es' is een uitzondering binnen een uitzondering. Daarom is het 'er versteht' en niet 'er verstieht'. Maar ook bij het regelmatige 'Het beweegt' zou je volgens de regel eerst toch noch even moeten nagaan of het niet (net als in het Nederlands) sterk is. Want dan zou het 'Es bewiegt' moeten zijn. Dat doet niemand. Kennelijk produceer je dit soort vormen niet via de geleerde regels, maar op een andere manier.

Een verklaring hiervoor biedt de aanname dat grammatica-onderwijs niet direct maar indirect werkt. Deze verklaring wordt de 'weak interface hypothese' genoemd, is uitvoerig onderbouwd door onder andere Ellis (1990) en vindt in de vakliteratuur tamelijk brede ondersteuning. Volgens deze hypothese maken leerders hun eigen regels. Vooral nog voor ons tamelijk onnaspeurlijk. Waarschijnlijk in andere en veel gedifferentieerder vorm dan wij ze per beschrijvende of pedagogische grammatica aanbieden. Waarschijnlijk ook gestuurd door een streven naar de grootst mogelijke efficiëntie bij het produceren en niet door voor dat doel vaak erg omslachtige, grammaticale systematiek. Ze leiden die regels af uit de hun aangeboden input. Uit onderzoek komen aanwijzingen dat de frequentie waarmee combinaties van vormkenmerken in het werkgeheugen zijn bewerkt daarbij een belangrijke rol speelt (Westhoff, 2007a). Wat concreter geformuleerd: Je zegt: 'Er versteht' in plaats van 'Er verstieht', omdat je de 'correcte' combinatie van die twee woorden zo vaak samen in je werkgeheugen hebt gehad, dat ze een gezamenlijk spoor hebben gevormd. Dat kan alleen het resultaat zijn van veel inputverwerking. Dat verklaart waardoor leerders, die alleen maar input kregen, tot een beter resultaat kwamen dan leerders die alleen maar grammatica kregen. De laatste ontbrak het aan de grondstoffen om hun eigen regels uit af te leiden en met de aangeboden regels konden ze weinig beginnen.

Samengevat: Bij de combinatie van inhoudelijke verwerking van een rijk taalaanbod met incidentele aandacht voor vormaspecten, worden lerenden zich van het bestaan en de mogelijke betekenis van vormkenmerken bewust. Ze leren op vormaspecten te letten, omdat ze gemerkt hebben dat daar verschillen bestaan die op de een of andere manier van betekenis kunnen zijn. Door de herhaalde ervaring met zulke kenmerken bij het verwerken van input vormen ze hypothesen over de 'regel'matigheid van zulke combinaties. Het ziet er naar uit dat we ons over het feit dat ze de door ons aangeboden regels niet gebruiken geen zorgen hoeven te maken, als we ze in onze lessen maar voortdurend aan de doeltaal blootstellen. Het nut van grammaticaonderwijs daarbij is dat het vormbewustzijn bevordert. Deze vorm van 'awareness-raising' wordt in de vakliteratuur als 'focus on form' (FoF) betiteld, in tegenstelling tot het traditionele grammaticaonderwijs dat primair gericht is op het onder de knie krijgen van een bepaalde grammaticale canon en dat 'focus on forms' (fofS) wordt genoemd (Doughty & Williams, 1998; Long, 1991). Maar in alle gevallen blijft de rol van veel en rijke input cruciaal. Ook de formele kant van de taal wordt geleerd via inputverwerking. Ook hier dus weer een opmerkelijke paradox: Hoe meer input (doeltaal-voertaal!), des te meer profiteert een leerder van de door de docent georganiseerde aandacht voor grammaticale vorm.

4. De rol van (pushed) output

Sinds enkele jaren is er meer systematische aandacht voor een productieve rol van de leerling. Ook bij het produceren van taal speelt het werkgeheugen een belangrijke rol. Dat is de plek waar de uit het lange-termijngeheugen opgehaalde kenniselementen tot produceerbare en voor anderen begrijpelijke taaluitingen in elkaar worden gezet. Ook die activiteit laat sporen na en heeft dus leereffect. Het zal dan ook weinig verbazing wekken dat leerders hun actieve taalbeheersing vergroten door zich veelvuldig in de vreemde taal te uiten. De aanzet komt opnieuw uit Canada, in de vorm van de zogenaamde 'output hypothese' (Spada, 1997; Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1995). De argumentatie onder deze hypothese was niet alleen leertheoretisch maar ook gewoon praktisch: Als je leerlingen 'dwingt' zich in de vreemde taal te uiten, ontdekken ze vanzelf de (ook grammaticale en syntactische) leemten in hun kennis die hen verhinderen te zeggen wat ze willen uiten. Daar is zelfs lang niet altijd een reactie van de docent voor nodig in de vorm van aanmerkingen of verbeteringen. In veel gevallen merken ze het ook zo wel. Volgens de output-hypothese brengt het constateren van zo'n leemte leerlingen er toe vormgericht met input om te gaan. Dat leidt weer tot een natuurlijke behoefte aan uitbreiding van formele kennis. Maar dat niet alleen. In veel gevallen zullen leerlingen over de vorm wel een idee hebben, maar niet altijd even zeker zijn. Door de 'pushed' output zijn ze gedwongen zulke ideeën te toetsen door ze gewoon uit te proberen. Ten slotte zijn er ook taalverschijnselen die iemand bij alleen receptief gebruik van de taal niet zullen opvallen, bijvoorbeeld omdat ze in de moedertaal van de leerder geen equivalent hebben. Een voorbeeld daarvan is het verschil tussen *tu* en *vous* voor anglofone sprekers die Frans leren. Het concept 'beleefdheidsvorm' bestaat niet in het Engels. Daardoor missen zij het referentiekader om te kunnen begrijpen wat het verschil is, zodat beide vormen makkelijk als synoniem kunnen worden begrepen. Voor het leren van zulke dingen hebben leerders zogenaamde 'correctieve feedback' nodig (Westhoff, 2007b). Maar om die te kunnen krijgen zullen ze eerst iets moeten produceren. Die frequente feedback leidt weer tot grotere nauwkeurigheid, betere beheersing en grotere (ook formele) correctheid. Experimenten lijken deze hypothese te bevestigen (Nobuyoshi & Ellis, 1993; Swain & Lapkin, 1995).

In deze component kunnen twee typen output worden onderscheiden: enerzijds het produceren van chunks of van combinaties van chunks. Chunks zijn ongeanalyseerde taalfragmenten van meer dan één woord (Myles, Hooper, & Mitchel, 1998). Zulke combinaties worden niet in hun onderdelen waargenomen, maar gezien en onthouden, alsof ze tezamen één enkel woord vormen. Een voorbeeld daarvan is het kunnen produceren van de uitdrukking 'Guten Abend', zonder dat je nu precies zou kunnen zeggen waarom het *guten* *Abend* en niet *gute*, *guter* of *gutem* *Abend* zou moeten zijn. Of in het Frans vlekkeloos een vraag om informatie kunnen beginnen met 'Sauriez-vous me dire ...', zonder zelfs maar ooit van een 'conditionnel' gehoord te hebben of te weten dat 'sauriez' een vorm van het werkwoord 'savoir' is. Chunks spelen in het taalgebruik een belangrijke rol. Volgens sommige schattingen bestaan taaluitingen van moedertaalsprekers zelfs tot 50% uit zulke kant-en-klare halfproducten. Een flinke verzameling ervan vormt een belangrijke mogelijkheid om in een betrekkelijk vroeg stadium van taalverwerving al aardig wat betekenis te produceren met relatief weinig fouten, bij minimale belasting van het werkgeheugen (Myles, Hooper, & Mitchel, 1998; Schmitt & Carter, 2004; Schmitt, Dörnyei, Adolphs,

& Durow, 2004). Pushed output in de vorm van het oefenen met chunks 'monteren' kan leiden tot een grotere vaardigheid in het zo wendbaar mogelijk (d.w.z. in zo veel mogelijk verschillende combinaties) gebruiken van zulke fragmenten. Dit wordt ook wel 'formulaic speech' genoemd. Anderzijds is er het regelgeleide produceren: de output hiervan wordt ook wel met de term 'creative speech' aangeduid. Een wat verwarrende term, want 'creative speech' heeft met creatief taalgebruik niets te maken. In tegendeel, strikt genomen vallen zelfs de saaiste grammatica-invloefeningen en de meest mechanische pattern drills hieronder. Als je 'Guten Abend' niet als 'formulaic speech' produceert, maar als 'creative speech', dat wil zeggen door de grammaticaregels toe te passen, produceer je die taaluiting door je te realiseren dat:

- 'Abend' een mannelijk woord is;
- we te maken hebben met een onvolledige zin, waaruit het onderwerp (ich), de persoonsvorm (wünsche) en het meewerkend voorwerp (dir/Ihnen/euch) zijn weggelaten;
- in die 'zin-in-volledige-vorm', dat, wat we willen produceren, dus het lijdend voorwerp is;
- het lijdend voorwerp de 4e naamval (accusatief) heeft;
- bij het ontbreken van een 'Bestimmwort' het adjectief de uitgang van het 'Bestimmwort' krijgt;
- de woorden der, dieser, jeder, jener, aller, mancher, solcher of welcher 'Bestimmwörter' zijn en
- dat de uitgang van het 'Bestimmwort' in de accusatief mannelijk '-en' is.

Doel van het oefenen van 'creative speech' is de toepassing van zulke regels te automatiseren. Vanuit de theorie lijkt het aan te bevelen om pushed output van zowel formulaic als van creative speech te organiseren. Vanzelfsprekend is in beide gevallen levensechtheid weer van groot belang. Dat houdt onder meer in dat wat de leerlingen zeggen of schrijven een communicatief doel moet hebben, meer gericht moet zijn op de boodschap dan op de vorm, dat er een echte reden moet zijn om iets te zeggen en dat de leerlingen liefst vrij moeten zijn in de keuze van de taalmiddelen. Dat veronderstelt dat leerlingen een reden hebben om zich te uiten. Zo'n situatie moet dus wel gecreëerd worden. Hoe levensechter hoe beter. Veel van de gebruikelijke grammaticaoefeningen zoals we ze in de schoolboeken aantreffen, voldoen maar zeer ten dele aan deze criteria. Dat betekent dat je van het oefenen er mee ook geen al te hoge verwachtingen mag hebben wat hun bijdrage aan verbetering van de vreemdetaalbeheersing betreft.

5. Strategisch handelen

Voor het leren van een vreemde taal op school is doorgaans maar een beperkte tijd beschikbaar. Dat betekent dat er in de beheersing altijd kleine tot zeer grote leemten zullen blijven bestaan. Daarom is het nuttig en handig om te laten oefenen met het gebruik van strategieën die kunnen helpen die gebreken te compenseren. We onderscheiden naar hun rol receptieve en productieve strategieën. Receptieve strategieën zijn bedoeld om kennisleemten te compenseren die het begrijpen van taalaanbod bemoeilijken, zoals lees- en luisterstrategieën. Receptieve strategieën zijn het raden van onbekende woorden, het activeren van zo veel mogelijk voorkennis, en dergelijke. Voor een overzicht van soorten strategieën, het onderwijs er in en het effect daarvan zie Westhoff (2001b), voor meer praktische voorbeelden Bimmel (2002) en Westhoff (1997). Productieve strategieën worden ook wel compensatie- of communicatiestrategieën genoemd en zijn bedoeld om te verhullen dat je iets niet kunt zeggen ('fillers', of vermijdingsstrategieën) of om je te helpen om de boodschap toch te laten overkomen (omschrijven, negotiation of meaning, e.d.). Voor meer theorie zie Poulisse (1990) en Bialystok (1990) voor praktische voorbeelden de Vries (1994). Er wordt nogal eens aangenomen dat voor het aanleren van dit soort vaardigheden bewustmaking van de uitgevoerde stappen (reflectie) een van de leerzaamste handelingen is.

3. De schijf van vijf

Bij de geschetste componenten gaat het niet om een vaste volgorde of een faseringsmodel. Veel-er is sprake van een analogie met de bekende 'schijf van vijf' voor gezond eten. Ook daar is sprake van vijf componenten. Om gezond en voedzaam te zijn dient een maaltijd elk van deze componenten in enigerlei vorm te bevatten. De volgorde is niet zo belangrijk. Als ze er maar in zitten, liefst op een smakelijke manier, in een goede verhouding. Om de taalverwervingscomponenten in een schema onder te brengen heb ik daarom ook voor zo'n 'schijf van vijf' gekozen. Waar het om gaat is dat we taken verzinnen die leiden tot leeractiviteiten waarin alle ingrediënten in enigerlei vorm, liefst geïntegreerd tot een smakelijk gerecht of menu voorkomen.

Input is één van de belangrijkste ingrediënten. De input zal vaak een uitlokkende rol spelen. Maar het is niet per se noodzakelijk. Je kunt ook best met outputproductie beginnen of met strategisch handelen. Je kunt het schema als planningsinstrument gebruiken voor het bedenken van nieuwe taken of lessen, maar ook als checklist voor het analyseren of beoordelen van bestaand materiaal.

7.2 Voorbeeld van een ingevuld logboek

Gekozen interventie	Klas	Hoe ga ik dat doen?	Rol leerling tijdens activiteit	Rol leraar tijdens activiteit	Resultaat en reflectie
Taaltaak (schrijven)	Lj 3 Lj 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Placemat 2. De leerling schrijft zo veel mogelijk woorden op die te maken hebben met het onderwerp (bijv. Londen). 3. In het midden groeperen en schrijven de leerlingen alle verschillende woorden op die ze gevonden hebben. 4. De vier leerlingen kiezen nu een aantal woorden waarmee zij een of meerdere stukjes willen gaan schrijven. 5. Leerlingen maken samen een poster met de gekozen onderwerpen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eerst de leerling alleen. 2. Daarna leerlingen samen. 	Rondlopen, observeren en eventueel helpen als dat nodig is.	Erg leuke activiteit om de leerlingen na te laten denken over wat ze willen gaan schrijven. Door het een groepsactiviteit te maken overleggen leerlingen ook meer met elkaar.
Vocabulaire	Lj 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leerlingen krijgen een tekst en markeren individueel alle woorden die ze niet kennen. 2. Schrijf op het bord het aantal woorden per leerling. 3. Koppel de leerling met de meeste woorden aan de leerling met de minste, daarna de tweede met de een-na-laatste, etc. 4. Schrijf woorden waar ze niet uit komen op het bord. 5. Los deze met z'n allen op. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. De leerling leest individueel. 2. Leerlingen helpen elkaar met het begrijpen van woorden. 	Rondlopen, observeren en eventueel helpen als dat nodig is.	Leerlingen vonden dit erg leuk. Door de zwaksten aan de sterksten te koppelen kwam er goed overleg. Terwijl degenen die ongeveer hetzelfde aantal fouten hadden ook veel leerden omdat het vaak andere woorden waren. Uiteindelijk stonden er maar tien woorden op het bord.

Zinsbouw	Lj 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Geef de leerlingen in groepjes van drie een heleboel losse woorden (een tekst die opgeknipt is). 2. Vraag de leerlingen hier zinnen mee te maken. 3. Er zijn nu verschillende mogelijkheden. Wie kan de meeste zinnen maken binnen een bepaalde tijd, wie kan het beste verhaaltje maken binnen een bepaalde tijd, wie kan het snelste de langste zin maken, etc. 	Samen zinnen maken.	Rondlopen, observeren en eventueel helpen als dat nodig is. Met leerlingen het eindresultaat checken en kijken wie 'gewonnen' heeft.	Door het een wedstrijd te maken werd er heel hard gewerkt. De 'verhaaltjes' die gemaakt werden waren soms erg grappig. De langste zin was een hele leuke uitdaging, die met een beetje sturen heel leuk was.
Examen-training	Lj 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leerlingen maken zelf de opgaven of worden verdeeld in groepjes van twee of drie. 2. Zij krijgen per groep een stukje examentekst met de bijbehorende vraag/vragen. 3. Ze lezen en beantwoorden de vraag/vragen. 4. Dan mogen ze opdracht 2 komen halen. Daarna opdracht 3, etc. 5. De groep die als eerste klaar is laat de antwoorden checken. Als er fouten gemaakt zijn moeten ze die vraag of vragen opnieuw gaan maken. 6. Wie wint??? 	Lezen en vragen beantwoorden.	Zorgen dat de leerlingen de juiste teksten pakken en de opdracht goed uitvoeren. Daarna de resultaten checken met z'n allen en een winnaar uitroepen.	Doordat het een wedstrijd is vinden de leerlingen het erg leuk. En de snelle groepen worden vaak teruggefloten doordat ze fouten gemaakt hebben, waardoor de zorgvuldige groep toch nog kan winnen.

