

University of Groningen

Gebruik van de doeltaal in de les moeilijk?

Rousse-Malpat, Audrey; Gombert, Wim

Published in:
Levende Talen Magazine

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2017

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Rousse-Malpat, A., & Gombert, W. (2017). Gebruik van de doeltaal in de les moeilijk? Ook bij Frans is doeltaalgebruik vanaf de allereerste les mogelijk. *Levende Talen Magazine*, 104(2), 4-8.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



Foto: Anda van Riet

GEbruik VAN DE DOELTAAL IN DE LES MOEILIK?

Ook bij Frans is doeltaalgebruik vanaf de allereerste les mogelijk

Ondanks de goede wil van veel docenten lukt het niet altijd om het doeltaalgebruik succesvol in te voeren. De methode AIM laat zien dat het mogelijk is om vanaf de allereerste les uitsluitend Frans te spreken als aan bepaalde voorwaarden voldaan wordt. Dit artikel bespreekt vier voorwaarden die van groot belang zijn om doeltaalgebruik met elke gekozen methodiek vanaf de eerste Franse les mogelijk te maken.

AUDREY ROUSSE-MALPAT & WIM GOMBERT

Uit een onderzoek van de Europese Commissie in 2012 blijkt dat Nederland ten opzichte van de andere Europese landen achterblijft voor wat het gebruik van de doeltaal als voertaal in de les betreft. Het onderzoek gaat over het Duits en het Engels, maar volgens Oosterhof, Jansma & Tammenga-Helmantel (2014) zouden docenten Frans ook graag meer Frans willen spreken in hun les.

Docenten Engels hebben over het algemeen wat minder moeite met doeltaalgebruik, omdat leerlingen al op de basisschool Engels geleerd hebben en door het informele leerproces buiten de school. Het is anders

voor docenten Duits, Frans en Spaans. Leerlingen moeten vaak helemaal bij nul beginnen. Er is geen sprake van enig informeel leerproces buiten de klas en het aantal lessen is beperkt.

Docenten kiezen daarom soms voor een groeimodel waarbij ze in de loop van de jaren steeds meer de doeltaal willen gebruiken of voor een model waarbij de doeltaal alleen bij bepaalde activiteiten gebruikt wordt. In beide gevallen is de praktijk weerbarstig. Leerlingen blijven vaak Nederlands praten. Bovendien is het moeilijk om leerlingen met spreekangst of faalangst de doeltaal te laten gebruiken. Het zijn vaak de extraverte leerlingen die het woord voeren. Ten slotte is de organisatie van het

taalaanbod vaak niet gericht op intrinsieke spreekbehoefes van leerlingen. Dit alles maakt het gebruik van de doeltaal tot een lastige opgave.

Maar op een honderdtal scholen in Nederland wordt de doeltaal wel consequent gebruikt. Deze scholen gebruiken de AIM-methode (Accelerative Integrated Method; Maxwell, 2001). Vanaf het allereerste begin is Frans de voertaal; voor de leerlingen op deze scholen is het de gewoonste zaak van de wereld. Leerlingen durven al heel snel Frans te spreken, ook degenen die doorgaans de kat uit de boom kijken. En het niveau van de mondelinge taalvaardigheid aan het eind van de onderbouw is hoog (Rousse-Malpat, Verspoor & Visser,

2012), van vmbo tot vwo.

Waarom is doeltaalgebruik wel mogelijk met AIM? Welke aspecten van AIM zorgen ervoor dat het Frans vanaf de allereerste les succesvol als voertaal gebruikt kan worden? Misschien kunnen we van AIM leren hoe we andere doeltaalmethodes kunnen ontwikkelen. In het vervolg zullen we een viertal elementen uit de AIM-methode beschrijven die docenten kunnen ondersteunen bij het doeltaalgebruik: (1) de bijzondere opbouw van de woordenschat; (2) de wijze en de fasering van het aanleren van werkwoorden; (3) de compleet andere kijk op het begrip *authentieke situaties*; en (4) de wijze van toetsen.

DE AIM-METHODE

De AIM-methode (Accelerative Integrated Method) komt uit Canada en werd ontwikkeld door Wendy Maxwell als reactie op een gebrekkige motivatie van leerlingen en een laag rendement van de lessen. Haar methode gebruikt bekende en verzonnen verhalen die door de docent worden verteld met gebruik van gebaren. In de les wordt uitsluitend Frans gesproken en grammatica wordt eerst impliciet en daarna inductief geleerd. Deze methode werd in 2007 in Nederland geïntroduceerd en er zijn nu meer dan honderd scholen die op deze manier Frans geven in het vmbo en in de onderbouw van havo en vwo. Maar er zijn ook enkele scholen die de centrale kenmerken van de AIM-methode een vervolg hebben gegeven in de bovenbouw van havo/vwo door zelf lesmateriaal te ontwikkelen.

In Nederland verzorgt het Universitair Centrum voor Gedrag en Beweging van de Vrije Universiteit in Amsterdam trainingen om de AIM-methode te kunnen gebruiken. De website <www.projectfrans.nl> geeft informatie over onderzoek naar de effectiviteit van de AIM-methode en biedt praktische ondersteuning bij het invoeringsproces.

De woordenschat

Onderzoek heeft aangetoond dat docenten en leerlingen in Nederland graag de doeltaal als voertaal willen gebruiken (Haijma, 2013). Leerlingen zeggen echter ook dat ze bang zijn dat ze de docent niet begrijpen en dat ze zelf niet begrepen worden. Daarom is het belangrijk dat leerlingen snel woorden leren die hen in staat stellen om te begrijpen wat er in de les gebeurt en zich te kunnen uiten. Een dergelijke gecontroleerde input heet in de AIM-methode de *pared down language* (pdl).

De pdl is een selectie van zevenhonderd woorden die voortdurend worden herhaald en gekoppeld worden aan een gebaar. Ze worden aangeboden in vaste constructies (chunks) en regelmatig in de les geoefend. De bedoeling is om de link tussen de vorm van het woord en zijn betekenis te versterken. Door consistent hetzelfde gebaar

Door consistent hetzelfde gebaar te gebruiken voor een woord wordt de betekenis ervan diep verankerd in het geheugen van de leerlingen en kan deze sneller worden opgehaald

te gebruiken voor een woord wordt de betekenis ervan diep verankerd in het geheugen van de leerlingen en kan deze sneller worden opgehaald. Het woord *eau* ('water') wordt bijvoorbeeld weergegeven door een gebaar dat golvend water voorstelt. In de pdl zal in het begin van het leerproces alleen maar het woord *eau* gebruikt worden voor alle denkbare contexten: het water dat je drinkt, de vijver naast de school, de oceaan, de rivier enzovoort. Zo wordt dit woord erg vaak gebruikt, waardoor het ook goed in het geheugen wordt opgeslagen.

De woorden worden niet alleen geselecteerd op basis van frequentie maar ook op basis van bruikbaarheid in de directe omgeving van de leerlingen. Dat betekent dus dat niet alleen simpele woorden en constructies worden geselecteerd. Een moeilijke constructie zoals bijvoorbeeld de *passé composé* (de voltooide tijd) wordt al vroeg aangeboden als *chunk*, omdat deze belangrijk is voor de communicatie. Dit kan alleen werken als deze vaste constructies consistent gebruikt worden om hetzelfde idee te uiten.

De werkwoorden

Een bijzonder onderdeel van de pdl wordt gevormd door de werkwoorden. In veel methodes is de *moeilijkheidsgraad* van de werkwoorden doorslaggevend in de keuze van de volgorde waarmee ze worden geleerd. Over het algemeen begint men met de eenvoudigere regelmatige werkwoorden en met een viertal veelgebruikte onregelmatige werkwoorden (zoals *être*, *avoir*, *aller* en *faire*). Veel onregelmatige werkwoorden die noodzakelijk zijn voor basale communicatie (zoals *vouloir*, *pouvoir*, *venir*, *mettre*,

savoir enzovoort) worden pas veel later aangeleerd.

De AIM-methode hanteert dezelfde principes voor het aanleren van werkwoorden als voor het aanleren van de woordenschat: frequentie (hierbij wordt geen onderscheid gemaakt tussen regelmatige en onregelmatige) en bruikbaarheid (in basale communicatie in de les). Daarnaast wordt gebruikgemaakt van een derde criterium: de *betrouwbaarheid*. De leerlingen leren in eerste instantie alleen de derde persoon enkelvoud. Deze vorm is in het gesproken Frans bruikbaar voor *je*, *tu*, *il*, *elle*, *on* en vaak ook voor *ils* en *elles*. Doordat de leerling niet hoeft na te denken over welke vorm gekozen moet worden, kan het werkwoord met meer vertrouwen gebruikt worden (om het gebruik van *nous* en *vous* te voorkomen, maakt AIM gebruik van woorden als *on*, *tout le monde* en *la classe*). Door deze sterke vereenvoudiging van de werkwoorden ervaart de beginnende leerling een hoge mate van *betrouwbaarheid* in het gebruik ervan en beheerst deze leerling aan het einde van het eerste leerjaar meer dan 125 werkwoorden.

Hierdoor is een basale communicatie al snel mogelijk. Zodra de leerling een bepaald niveau heeft bereikt, worden de overige vormen met hun morfologische bijzonderheden en de andere tijden moeiteloos ingevoegd. Deze lexicale benadering van het aanleren van werkwoorden op basis van de fonetische enkelvoudsvorm zorgt er mede voor dat de mondelinge taalvaardigheid vanaf het begin sterk kan accelereren.*

Authentieke situaties

De meeste moderne leergangen kennen een thematische opzet – de aangeboden woordenschat wordt bepaald door thema's zoals vakantie, wonen en winkelen. Bij de keuze van de authentieke situaties die horen bij de thema's en de taaltaken, laten leergangschrijvers zich meestal leiden door het principe van het praktische nut: de leerling kan zich goed voorstellen ooit de taal te moeten gebruiken in een dergelijke situatie.

Maar het is de vraag of de gemiddelde leerling zich door dit principe laat motiveren. De leerling over wie we in dit geval spreken (in de leeftijd van 12 tot 16 jaar) is over het algemeen gericht op kortetermijn-

doelen. Ondanks het hoge realiteitsgehalte zijn dergelijke authentieke situaties voor deze leerlingen vaak een ver-van-mijn-bedshow. Tijdens de les is er echt geen behoefte om de weg te kunnen vragen in het Frans of om zich voor te bereiden op een gesprek met een Frans leeftijdsgenootje op een camping. Waar de leerling vaak wel behoefte aan heeft, is om te kunnen vragen of hij naar het toilet mag of een woordenboek mag pakken. Of om te kunnen uitleggen waarom hij te laat is, eerder weg moet, niet wil samenwerken met een andere leerling en dergelijke.

Tijdens de les is er echt geen behoefte om de weg te kunnen vragen in het Frans.

Waar de leerling wel behoefte aan heeft, is om te kunnen vragen of hij naar het toilet mag of een woordenboek mag pakken

Vanwege het onmiddellijke nut van deze *natural language* (Krashen, 1983) zal de gemiddelde leerling deze taal willen gebruiken. Het ontstaan van natuurlijke, authentieke spreekbehoefes in de schoolsituatie maakt de leerling intrinsiek gemotiveerd de doeltaal te gebruiken als voertaal. De verplichting de doeltaal te gebruiken zorgt voor extrinsieke motivatie om Frans te spreken bij het vervullen van deze behoeftes. En het voorzien in de *natural language*, zoals AIM doet door de pdl, maakt dat leerlingen vanaf het begin ook in staat zijn de doeltaal te gebruiken.

Toetsen

De hiervoor beschreven principes zijn nog niet voldoende om het gebruik van de doeltaal in een klas tot een succes te maken. De nauwe relatie tussen de inhoud van het onderwijs en de wijze van toetsen en beoordelen is vaak de oorzaak van het laten vallen van het doeltaalgebruik. Leerlingen geven aan dat faalangst een van de grootste boosdoeners is (Haijma, 2013). Deze angst wordt opgepikt door de docent, die vaak teruggrijpt op de Nederlandse taal om alles duidelijk uit te leggen. Diverse scholen waar de AIM-methode gebruikt wordt, stellen het toetsen uit tot halverwege klas 1. De docent concentreert zich eerst op het creëren van de juiste omgeving voor het gebruik van de doeltaal. Na het eerste semester neemt de angst voor het spreken meestal af, maar ‘traditionele’ leertoetsen met veel grammatica zullen nog steeds het doeltaalgebruik verstoren. De docent zal immers de grammatica in het Nederlands willen uitleggen. In dit stadium zal de nadruk bij het toetsen vooral moeten liggen op taalvaardigheid (luisteren, spreken, lezen en schrijven). Maar er valt ook veel voor te zeggen om vooral de spreekvaardigheid te toetsen. Het belang van doeltaalgebruik in de les zal hierdoor bij leerlingen toenemen. Bovendien laat recent onderzoek zien dat doeltaalgebruik een positief effect heeft op de ontwikkeling van de receptieve vaardigheden (Tammenga-Helmantel, Van Eidsen, Heinemann & Kliemt, 2013).

Conclusie

Doeltaalgebruik in de klas vanaf het begin van het voortgezet onderwijs is wel degelijk mogelijk in de Nederlandse situatie. Een succesvolle aanpak richt zich op de keuze van de woorden en de werkwoorden, maar ook op het creëren van randvoorwaarden waardoor echte spreekbehoeftes ontstaan en een programma van toetsing en beoordeling dat geen be-

lemmering vormt voor leerlingen om de doeltaal te gebruiken.

De afgelopen decennia hebben veel negatieve veranderingen gebracht voor de vakken Frans en Duits. Het niveau is omlaaggegaan en de motivatie is gedaald, waardoor minder leerlingen voor deze talen kiezen (Vogel, 2016). Met het oog op 2032 hebben de moderne vreemde talen een boost nodig. Het doeltaalgebruik zou hier een bijdrage aan kunnen leveren. We hopen dat veel docenten zich laten inspireren om het doeltaal-voertaal principe (weer) in het klaslokaal te introduceren. ■

NOOT

* Zie ook het artikel van Van Rijt (2016), die werkwoordvalentie beschrijft als voorbeeld van ‘semantisch grammaticaonderwijs’.

LITERATUUR

- Haijma, A. (2013). Duiken in een taalbad: Onderzoek naar het gebruik van doeltaal als voertaal. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(3), 27–40.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Maxwell, W. (2001). *Evaluating the effectiveness of the Accelerative Integrated Method for teaching French as a second language* (Masterscriptie). University of London Institute, Parijs.
- Oosterhof, J., Jansma, J., & Tammenga-Helmantel, M. (2014). Et si on parlait français? Onderzoek naar doeltaal=voertaalgebruik van docenten Frans in de onderbouw. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(3), 15–27.
- Rijt, J. van. (2016). De meerwaarde van valentie als taalkundig concept binnen het grammaticaonderwijs: Meer grip op taalkundige structuren. *Levende Talen Magazine*, 103(7), 6–10.
- Rousse-Malpat, A., Verspoor, M., & Visser, S. (2012). Frans leren met AIM in het voortgezet onderwijs: Een onderzoek naar de effecten van AIM-didactiek op schrijven in het Frans van brugklasleerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 3–14.
- Tammenga-Helmantel, M., Eidsen, W. van, Heinemann, A., & Kliemt, C. (2016). Über den Effekt des Zielsprachengebrauchs im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme. *Deutsch als Fremdsprache*, 53(1), 30–38.
- Europese Commissie. (2012). *First European survey on language competences*. Brussel: Auteur.
- Vogel, M. (2016). ‘Heel jammer hoe Frans terrein verliest’: Docenten Frans over de belemmeringen bij hun vak. *Levende Talen Magazine*, 103(2), 4–9.

Taalbarrières

Wetenschappers hebben bij het uitwisselen van kennis veel last van taalbarrières, zo blijkt uit een nieuwe studie van Britse onderzoekers in het wetenschappelijke tijdschrift *PLOS Biology*. Meer dan een derde van alle wetenschappelijke studies wordt niet in de Engelse taal gepubliceerd. Veel onderzoekers missen daardoor belangrijke nieuwe inzichten; ook komt veel wetenschappelijke kennis niet snel genoeg terecht bij mensen die er direct hun voordeel mee kunnen doen, zoals artsen, psychologen of natuurbeschermers.

De onderzoekers van de Universiteit van Cambridge analyseerden 75.000 studies op Google Scholar. Van alle studies bleek ruim 53 procent in een andere taal geschreven dan het Engels. Vooral de talen Spaans, Portugees, Mandarijn en Frans zijn in trek bij onderzoekers. Nu.nl

6000 talen bedreigd

Naar schatting verdwijnt er gemiddeld elke twee weken een taal en daarmee een schat aan informatie.

Linguïst Eithne Carlin, verbonden aan de Universiteit Leiden, doet al zo’n twintig jaar onderzoek in Suriname. In die periode zag ze in het land zeker twee talen verdwijnen. ‘Akuriyo, een Caribische taal en Mawayana, een Arawaktaal’, zo vertelt ze aan *Scientias*.

En niet alleen in Suriname komt de ene na de andere taal in het gedrang. Het is een wereldwijd probleem. Op dit moment worden er op onze planeet zo’n 7000 talen gesproken. Maar liefst 6000 daarvan dreigen volgens deskundigen de komende eeuw te verdwijnen. ‘Het is een schatting’, stelt Carlin. ‘Maar alles wijst erop dat deze zeer dicht bij de werkelijkheid in de buurt komt. Gezegd wordt dat er elke twee weken een taal verdwijnt en ik heb geen reden om aan te nemen dat dat niet klopt.’ Het volledige interview met Carlin is te vinden op <bit.ly/ltm-carlin>. *Scientias*

Leesmotivatie

Leesmotivatieprogramma’s hebben een positief effect op leesmotivatie én op begrijpend lezen. Dat geldt zeker ook voor leerlingen die niet zo gemotiveerd zijn om te lezen, zoals zwakke lezers of middelbare scholieren. Vooral voor hen heeft het zin dit soort programma’s in te zetten, zo blijkt uit een reviewstudie van de Erasmus Universiteit Rotterdam.

Deze bevinding is hoopgevend, vindt onderzoeker Roel van Steensel. ‘Er zijn bepaalde principes die leraren kunnen toepassen om de motivatie te verhogen. Daarmee kun je verschil maken voor leerlingen, ook voor de groep die moeite heeft met lezen.’ De programma’s hadden bij middelbare scholieren meer effect op begrijpend lezen dan bij basisscholieren en hadden meer effect op de motivatie van zwakke lezers dan van gemiddelde lezers.

Leesmotivatieprogramma’s die het meest effectief zijn, benadrukken de redenen om te lezen en stimuleren het vertrouwen in het eigen kunnen van leerlingen. Die principes kunnen leraren ook in hun eigen praktijk toepassen. Door aan te sluiten bij interesses van leerlingen bijvoorbeeld, of hun interesse voor een onderwerp te wekken. Of door hun autonomie te stimuleren – leerlingen beginnen meer gemotiveerd aan een taak als ze zelf een keuze hebben. En leraren kunnen de sociale motivatie van leerlingen aanwakkeren door ze te laten samenwerken. Als je met anderen praat over teksten, krijg je misschien meer zin om zelf te gaan lezen.

Om deze principes goed toe te passen is het wel van belang dat leraren weten waaróm ze werken, dat ze bekend zijn met de achterliggende theorie. Programma’s die worden uitgevoerd door de onderzoekers blijken namelijk beter te werken dan wanneer leraren ze uitvoeren. De volledige reviewstudie is te vinden op <bit.ly/ltm-leesmotivatie>. NRO

