

# Onderwijsleerfasen in het moderne vreemde-talenonderwijs

## Een praktische toepassing in het onderwijs Frans

J. A. M. Daniëls

---

### 1. Theorie versus praktijk

In *Levende talen* nr. 329 van maart heeft G. J. Westhoff een artikel geschreven onder de hierboven vermelde titel. De toevoeging: 'een praktische toepassing in het onderwijs Frans' is van mij, omdat ik ben nagegaan in hoeverre ik, als docent Frans aan een school voor mavo, havo en vwo, de theorie van Westhoff c.s. in praktijk breng. Ik heb dat al eens gedaan naar aanleiding van Carpay's *Onderwijs-leerpsychologie en Leergangontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs* (*Levende talen* nr. 321). In het kort kwam dat neer op het signaleren van de volgende overeenkomsten:

1. Er wordt geen vocabulaire geleerd vanuit tweetalige woordenlijsten.
2. Vocabulaire en grammaticale verschijnselen worden alleen aangeboden en geleerd vanuit een zinnige context.
3. Er wordt niet vertaald in en vanuit de moedertaal.
4. De teksten hoeven de leerlingen niet uit het hoofd te leren.
5. Het schriftbeeld wordt gelijk aangeboden met het klankbeeld.
6. Vocabulaire wordt herhaald in aan de leergang aangepaste leesstof.
7. Het zowel mondeling als schriftelijk vrij taalgebruik wordt gestimuleerd.

Hoewel ik nog steeds achter deze principes sta, valt het in de praktijk niet altijd mee het onderwijs ernaar te richten. Immers, het huiswerk moet overhoord worden, proefwerken en cijfers moeten worden gegeven. Het laten leren van woordjes en idioom is des te verleidelijker, omdat het een eenvoudige huiswerkopgave is, zowel mondeling (voor de klas) als schriftelijk (onverwacht) eenvoudig te overhoren, te beoordelen (wel of niet geleerd) en te becijferen.

Werken à la Carpay is moeilijker. Bovendien wordt in de lagere klassen het idee dat leerlingen hebben over de *orde* van hun docenten vaak mede beïnvloed door de angst voor een laag cijfer en de straf die daarop kan volgen. Nog steeds merk ik dat leerlingen hun huiswerk maken in de volgorde: proefwerken, schriftelijke overhoring, kans op schriftelijke of mondelinge overhoring, schriftelijk werk, huiswerkcontrole met kans op negatieve aantekening, en de resterende tijd kan gebruikt worden aan de vakken, waarvan de docenten een andere didactische werkvorm hebben gevonden, waar het rode potlood niet zo'n rol speelt. Binnen de secties moderne vreemde talen is de strijd vaak nog in volle gang tussen diegenen die hun onderwijs inrichten zoals ze dat altijd hebben gedaan en diegenen die wel eens iets nieuws willen proberen. Het probleem hierbij is dat de wat zwakkere leerlingen de voorkeur geven aan docenten die gewoon elke les de enkele nieuwe woordjes schriftelijk overhoren, dit uiteraard vanwege de houvast en de kans op een goed cijfer. Ook rijtjesoverhoringen zijn bij de meeste leerlingen zeer populair. In dit licht bezien is de door Westhoff gesignaleerde strijd tussen de aanhangers van de AV,AL en grammaticavertaalmethode een strijd die op de scholen anders wordt gestreden dan op de instituten.

Dit verschil wordt mede veroorzaakt door het feit dat onderwijsgeevenden zich vaak niet bewust zijn op welke theorie hun dagelijkse didactische handelingen stelen, meestal intuïtief te werk gaan en niet gewend zijn hun lessen te analyseren en te expliciteren.

Dat een intensief contact, bijv. via dit blad, tussen de gewaardeerde stuurder aan de wal en die op zee volgens mij noodzakelijk is, hoeft geen betoog gezien mijn bijdrage daaraan. Vandaar wederom een poging een vergelijking te maken tussen mijn manier van werken in de klas en zoals Westhoff meent dat het mogelijk is. Hierbij ga ik uit van zijn vijf leerfasen:

1. Advance organizer.
2. Presentatie.
3. Cognitieve fase, generalisatie.
4. Oefenfase.
5. Transferfase.

## 2. Advance organizer

Volgens Westhoff is dit het voorstructureren van de te behandelen tekst, duidelijk maken waarover het gaat, nieuwe woorden inleiden, kortom, de inhoud van de tekst moet, voor de presentatie begint, al enigszins bekend zijn. Ik begrijp wel waarom Westhoff dit voorstelt; door het van tevoren wegnemen van de problemen betreffende het begrijpen van de tekst, kan de volle aandacht besteed worden aan de grammaticale verschijnselen in de tekst, die in fase 3 en 4 centraal staan.

In deze fase stuit ik meteen al op een verschil met mijn werkwijze, die naar ik hoop, aan het eind van mijn artikel duidelijk zal zijn. Ik start meteen met de presentatie. In dit artikel is dat tekst 20b uit deel 1 HV van 'Vive le Français' van Heurlin, Eggermont en Hoekstra (Thieme, Zutphen). De klas is een brugklas, medio maart.

## 3 Presentatie

Het boek is open, de leerlingen luisteren, hetzij naar de band, hetzij naar de stem van de leraar en horen en zien dan de volgende tekst:

### A la Fac

Jacques Vandamme est étudiant en médecine. Il travaille beaucoup. Tous les matins il va à la Faculté de médecine. Il prépare le petit déjeuner à sept heures et demie. A huit heures et quart, il quitte la petite chambre d'étudiant où il habite.

Les cours commencent à neuf heures. Il y a beaucoup d'étudiants à la 'Fac'. Les salles sont trop petites. Pour avoir une place les étudiants font la queue. Jacques fait la queue devant les portes de la salle pendant vingt minutes. A neuf heures moins le quart, les étudiants entrent dans la salle.

(Rolf) – Combien d'étudiants y a-t-il?

(Jacques) – Il y a cinq ou six cents étudiants. C'est trop.

Mijn doelstelling met deze tekst is drieledig:

1. De leerlingen moeten de tekst begrijpen.
2. Ze moeten een groot gedeelte ervan productief gaan beheersen.
3. Ze moeten de in de tekst voorkomende grammaticale verschijnselen begrijpen en foutloos toepassen, ook in een ander zinsverband.

Het zal duidelijk zijn dat in deze doelstelling de onderscheiden leerfasen van Westhoff zijn terug te vinden, maar niet van elkaar gescheiden, want reeds bij de presentatie komen ze alle vijf aan de orde, zoals ik wil laten zien. Want ik reken tot de presentatie het doen begrijpen van de tekst, hetgeen gebeurt door het zin voor zin vragen stellen zonder dat ze de tekst in zijn geheel begrijpen. Dit is een vaste strategie vanaf het begin van de brugklas, waaraan de leerlingen snel wennen. Het boek blijft open. Ze kunnen in de tekst het antwoord opzoeken. Dat doen vooral de wat zwakkere leerlingen. De snellere leerlingen hangen al snel met hun vinger in de lucht en citeren het juiste antwoord, waarbij ze naar de docent kijken ten teken dat ze niet (of wel, even snel tevoren) in hun boek hebben gekeken. De eis is natuurlijk dat de docent alleen gebruik maakt van vraagwoorden en constructies

die aan de leerlingen bekend zijn, of die ze, wanneer er één nieuw element in zit, toch makkelijk kunnen begrijpen.

Voor het geven van het antwoord op de vraag, wijs ik de leerling aan hetzij op zijn 'vingerverzoek', hetzij de zwijgende leerling, omdat ik ernaar streef elke les alle leerlingen even gehoord te hebben.

De hele presentatie, inclusief vragen en antwoorden, verloopt in het Frans. Er wordt niets uitgelegd in deze fase.

De volgende vragen heb ik al improviserend aan de leerlingen voorgelegd:

1. Qui est Jacques Vandamme?
2. Qu'est-ce qu'il fait?
3. Où est-ce qu'il va tous les matins?
4. Qu'est-ce qu'il fait à sept heures et demie?
5. Et à huit heures et quart?
6. A quelle heure commencent les cours?
7. Comment sont les salles?
8. Pourquoi?
9. Qu'est-ce que les étudiants font?
10. Pourquoi?
11. Qu'est-ce que Jacques fait?
12. Combien de temps?
13. Qu'est-ce que les étudiants font à neuf heures moins le quart?
14. Qu'est-ce que Rolf demande?
15. C'est beaucoup?

Omdat de nieuwe woorden in de marge van de tekst staan, begrijpen de leerlingen na één keer vragen de tekst. Er is bovendien een foto van de Universiteit met de woorden *Faculté de Médecine* in het boek onder de tekst, hetgeen een duidelijke visuele steun betekent.

Bij Westhoff staan in deze fase van het leerproces de receptieve activiteiten van de leerlingen voorop en hoeft het produktief taalgedrag pas in een later stadium. Ik ben er al mee bezig tijdens de presentatie en, hetgeen blijkt uit het volgende, in deze fase zit ook al een grote dosis 'cognitieve fase' en zelfs transfer, terwijl er ook sprake is van de oefenfase, maar die is veel minder expliciet dan Westhoff voor ogen staat.

Omdat de antwoorden van de leerlingen bij mij in de presentatiefase vallen, geef ik daar eerst een bloemlezing van om daarna over te gaan tot de rol van de grammatica in mijn werkwijze (de cognitieve fase).

Vraag 1: *Qui est Jacques Vandamme?*

Leerling 1: *C'est un étudiant.*

Leerling 2: *C'est un étudiant en médecine.*

Leerling 3: *C'est un Belge.*

Leerling 4: *C'est un belge étudiant.*

Leerling 5: *C'est un étudiant belge.*

Leerling 6: *Il est un étudiant.*

Leerling 7: *Il est étudiant.*

Leerling 8: *Il est Anglais.*

Leerling 9: *C'est un chanteur anglais.*

Leerling 10: *Il est de Paris.*

Waarom is het aantal varianten zo groot? Daar zijn drie redenen voor.

- a. De leerlingen verbeteren elkaars fouten (antw. 4 en 6).
- b. De leerlingen weten dat er na een- of tweemaal oefenen een (steeds van tevoren afgesproken schriftelijke) overhoring volgt over de twee teksten (a en b van elke les). Deze overhoring is volledig gebaseerd op het in de klas geoefende. Ze brengen varianten aan en noteren die ook vaak om reservemogelijkheden te hebben als ze het juiste antwoord zijn vergeten.

c. Er komen natuurlijk ook varianten door tussenvragen van de docent in de trant van: 'Il n'est pas étudiant, qu'est-ce qu'il fait?' Tot en met les 20 hebben de leerlingen dan de keuze uit: *Il est ingénieur, professeur, secrétaire* (gelach, want ze denken aan Mme Duroc), *chanteur, élève, garçon, monsieur, ami, client* enz.

## 6. Exploitatie of transfer

Bij Westhoff is dit het toepassen van de gebruiksregel in een andere context, in vrij taalgebruik. Hij geeft enkele waardevolle tips voor deze fase, waaronder het maken van nieuwe tekstfragmenten aan de hand van losse woorden, het verplaatsen van de handeling naar een andere situatie, rollenspellen, herhaling en diversiteit enz. Westhoff klaagt terecht dat leergangen zo weinig aandacht besteden aan deze fase; oefenmateriaal voor deze fase van het leerproces bestaat er nauwelijks, waardoor docenten de neiging krijgen gauw met de volgende les te beginnen. Begeleidende docentenboeken geven nog wel eens suggesties, maar hoe vaak worden die opgevolgd? Eerlijkheidshalve moet ik toegeven dat ik op dit gebied ook weinig inventief ben, en al tevreden ben als mijn leerlingen vlot uit de voeten kunnen met de dagindeling van Jacques Vandamme en hun bezorgdheid over de te kleine zalen op de Sorbonne kunnen kenbaar maken. Maar dat moet dan zo foutloos mogelijk en met toepassing van zoveel mogelijk tot op dat moment geleerde grammaticale constructies. Wanneer de context anders is dan die waarin de gebruiksregel is geleerd, is er sprake van transfer. Ik geef hiervan enkele voorbeelden.

Vraag 7: *Comment sont les salles?*

Antwoord: *Elles sont petites/grandes*

Transfer van het eerder geleerde *accord* van het bijvoeglijke naamwoord met het onderwerp.

Vraag 4: *Qu'est-ce qu'il fait à sept heures et demie?*

Antwoord: *Il prépare le petit déjeuner.*

Transfer van de eerder geleerde vervoeging van een regelmatig werkwoord op *-er* in de 3e persoon enkelvoud naar een nieuw werkwoord.

Vraag 14: *Qu'est-ce que Rolf demande?*

Antwoord: *Combien d'étudiants y a-t-il?*

Hier is zelfs sprake van verschillende soorten transfer.

Transfer van receptief naar productief taalgebruik. Immers, de leraar stelt de vragen, de leerlingen antwoorden. Wanneer de leerling vraagt dan oefent hij actief de vraagconstructie, die receptief is geleerd.

De transfer wordt voortgezet als de leraar de leerlingen door laat gaan met het stellen van vragen aan hem of aan elkaar.

In deze les met deze tekst zou dat op kunnen leveren:

1. *Qu'est-ce que tu fais, Jacques?*

2. *Où est-ce que tu vas tous les matins?*

3. *Qu'est-ce que tu fais à sept heures et demie?*

Wanneer de leerlingen antwoorden namens Jacques dan vindt er wederom een transfer plaats en wel met *je plus prépare* en nog mooier met twee onregelmatige werkwoorden nl. *je suis étudiant* en *je vais à la Fac.*

De gegeven voorbeelden komen voor, kunnen althans voorkomen bij de presentatie. Ik zeg expres kunnen voorkomen omdat mijn werkwijze niet zo nadrukkelijk voorschrijft wat er in een bepaalde les wel of niet aan de orde moet komen.

Ik deel de mening van Westhoff dat zonder transfer een leerproces nooit voltooid kan zijn. Er zit slechts een klein verschil in zijn beschrijving van transfer en mijn toepassing daarvan en dat is dat Westhoff in zijn aanbevelingen voor transfer iets nadrukkelijker een bepaalde regel wil laten oefenen, terwijl dat bij mij meer op toevalligheid berust en ik me ook niet dagelijks elke les bewust ben dat ik op een gegeven moment aan transfer werk.

## 7. Conclusie

Mijn werkwijze wijkt af van de indeling in leerfasen zoals die in het artikel van Westhoff stonden beschreven. Ik heb getracht te laten zien hoe, uitgaande van een tekst, die eigenlijk door de auteurs als leestekst was bedoeld, alle door Westhoff geciteerde leerfasen aan bod komen, maar niet zoals ze in leergangen worden geprogrammeerd en zoals Westhoff ze van elkaar onderscheiden als volgt opsomt: eerst de advance organizer, daarna de presentatie van de tekst, waarna de in de tekst voorkomende gebruiksregels

(grammatica) worden aangeboden. Deze worden door middel van drills geoefend totdat ze functioneren, waarna ze via transfer moeten gaan functioneren in een andere context.

Hoewel alle vijf fasen bij mij aan bod komen, gebeurt dat ongestructureerd, los van de bedoelingen soms van de auteurs van de leergang en vaak toevallig bijv. omdat een leerling een fout maakt of omdat er iemand iets vraagt uit oudere lessen en ik daarvoor de les even onderbreek. Vandaar misschien dat ik geen behoefte heb aan drills, oefeningen dus die het zojuist geleerde moeten doen beklijven. Want dat moet door het gebruik, liefst door veelvuldig gebruik gebeuren.

De leergang, die ik prefereer zal er dan anders uitzien dan die welke door Westhoff wordt beschreven, en zal moeten bestaan uit:

a. *teksten*, en dat hoeven niet altijd dialogen te zijn, want ik laat de leerlingen niet memoriseren: Elke tekst moet een aantal nieuwe grammaticale problemen bevatten, waarbij steeds een gebruiksregel moet worden geformuleerd, hoewel de leraar dat ook zelf moet kunnen; vanwege het leren thuis, is dat wel gemakkelijk.

Het aantal nieuwe woorden moet zeer beperkt blijven en al die woorden moeten in de marge staan. De hierboven afgedrukte tekst uit *Vive le Français* is in mijn ogen een uitstekende tekst omdat er een groot aantal dingen gebeuren, hetgeen een groot aantal vraagmogelijkheden biedt, voldoende grammaticale problemen aanwezig zijn om de les levendig te houden en voldoende interessant om erbij nog iets aan *Civilisation* te doen.

b. *oefeningen*, die alleen maar ten doel hebben wat variatie aan te brengen in de les. Vooral in de brugklas vinden de leerlingen het prettig in een werkcahier aan oefeningen te werken. Bij deze les denk ik dan aan een oefening over het klokkijken dat weer aan de orde is gekomen, een oefening met wat werkwoorden op *-er*, een oefening met *faire*, iets met *beaucoup de*, *combien de* enz. Dus geen drill's die een andere functie hebben, zoals men dat kan zien bij Westhoff (p. 81 e.v.).

c. *suggesties voor transfer*, maar niet van gebruiksregels, zoals bij Westhoff voornamelijk het geval is. Nee, ik denk hierbij aan visualisering van de behandelde teksten, waarbij veranderingen leiden tot nieuwe teksten, andere situaties, die de leerlingen dan weer moeten produceren.

Om nog even bij onze tekst over Jacques Vandamme te blijven: de auteurs zullen dan oefenmateriaal, visueel of niet, moeten bijvoegen, waarin Jacques in een andere situatie, op andere tijden, andere dingen doet. Het vocabulaire kan dan weer met een paar nieuwe woorden worden uitgebreid, maar de grammaticale problemen mogen niet of bijna niet worden toegevoegd, want anders is er geen sprake van transfer, maar van een nieuwe les.

Hoewel mijn werkwijze afwijkt van de theorie van Westhoff, ben ik het met hem eens dat het belangrijkste onderwijsdoel moet zijn de leerlingen tot een zo correct mogelijk produktief taalgebruik te brengen. Alles is daaraan ondergeschikt, ook de grammatica, waartegen fouten gemaakt zullen blijven worden. Uitgangspunt is het gezegde: al doende leert men!