



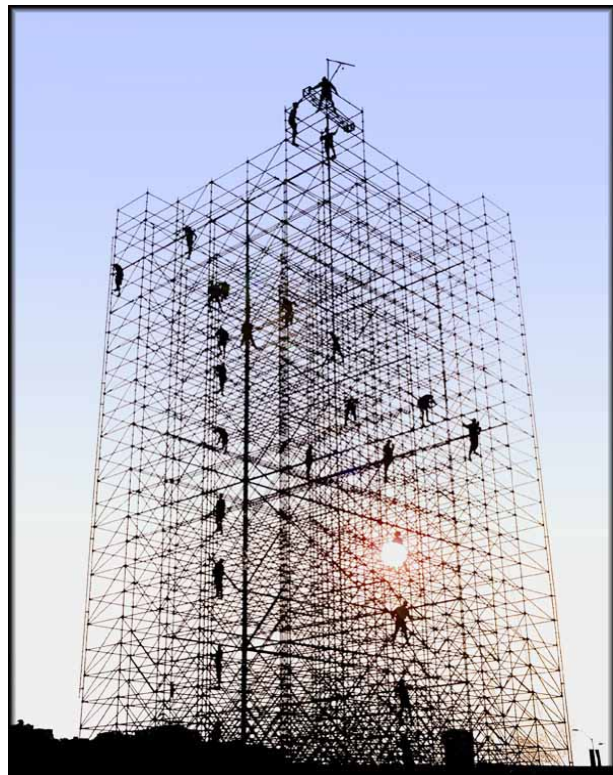
Scaffolding

Technieken om MVT leerlingen hoger te laten reiken

A. Beeker, J. Canton, B. Trimbos

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling





Scaffolding

Technieken om MVT leerlingen hoger te laten reiken

A. Beeker, J. Canton, B. Trimbos

september 2008

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

© 2008 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Auteurs: A. Beeker, J. Canton, B. Trimbos

Eindredactie: A. Beeker

Fotografie: Steve Bingham, Marco Vonk, Gé Dubbeldam, De Hollandse hoogte, John Rakestraw

In samenwerking met: MVT secties Werkplaats Kindergemeenschap Bilthoven

In opdracht: SLOA veldaanvraag Werkplaats Kindergemeenschap, Bilthoven en Expertisecentrum MVT Iclon, Leiden

Informatieadres

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling

Secretariaat Tweede fase

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 661

www.slo.nl

E-mail: tweedefase@slo.nl

AN: AN. nr. 3.4580.113

Inhoud

Inleiding	7
1. Scaffolding - wat is dat?	9
2. Lesobservaties	13
3. Theorie	27
3.1 Samenvatting hoofdstuk 6 Sociocultural SLA and tasks. Task-based Language Learning and Teaching, Ellis, R. Oxford University Press, 2003	27
3.2 Samenvatting hoofdstuk 2 Pauline Gibbons. Scaffolding language, scaffolding learning, (2002) Heinemann	29
3.3 Samenvatting Webb Stuart. - The effects of repetition on vocabulary knowledge (gepubliceerd in <i>Applied (Linguistics no 28, 2007)</i>)	33
3.4 Samenvatting Rick de Graaff/Gerrit Jan Koopman. Didactische richtlijnen bij tweetalig onderwijs. Onderzoek naar didactische gedragingen van docenten bij tweetalig onderwijs, IVLOS, 2006	35
4. Slotwoord	39
5. Begrippenlijst	41
6. Literatuuropgave	43

Inleiding

Werkplaats Kindergemeenschap te Bilthoven, ondersteund door het Talenquest Consortium, heeft in 2007 een Veldaanvraag ingediend bij de SLO met de volgende inhoud:

Context

De Werkplaats Kindergemeenschap te Bilthoven is overgegaan op het werken in domeinen met de taakgerichte benadering. Voor dit type onderwijs zijn leerzame taaltaken ontwikkeld en instrumenten waarmee deze taken op hun leerzaamheid kunnen worden beoordeeld. Docenten die met deze benadering aan de slag zijn gegaan hebben behoefte aan een breder repertoire rond scaffolding en rond het consolideren van kennis, vooral het memoriseren van vocabulaire en structuren.

Vraag

In deze veldaanvraag willen we samen met de aanvragende scholen uitzoeken op welke momenten tijdens de voorbereidings- en 'nabereidings'fase (= reflectie + consolidatie) van de taalkaak de docent scaffolding technieken kan inzetten, welke activiteiten, welke type vragen, welke soorten interventie effectief zijn en welke juist contra-productief. Het memoriseren van vocabulaire en structuren is niet als apart probleem bestudeerd maar is meegenomen als onderdeel van de tips bij het scaffolden.

Publicatie

Met deze publicatie proberen we niet om volledig te zijn. Zeker gezien de beperkte tijd zijn er keuzes gemaakt waardoor de waarnemingen beperkt zijn geweest, maar voldoende om in te spelen op de problematiek en pragmatiek die specifiek is op de Werkplaats binnen de MVT. Wel proberen we een aanzet te geven tot het verzamelen van voorbeelden uit de lespraktijk (hoofdstuk 2).

De publicatie is opgebouwd uit de volgende onderdelen:

In hoofdstuk 1 wordt uitgelegd wat **scaffolding** inhoudt. Er zijn verschillende **definities** die worden toegekend aan scaffolding. In 1976 beschreven Wood, Bruner en Ross scaffolding voor het eerst als het dialogisch proces waarbij één spreker de ander helpt, omdat die ander het niet alleen kan oplossen. Andere definities, o.a. Swain spreekt over "collaborative dialogue (Swain 2000:102): dialoog waarbij sprekers bezig zijn met zowel een probleem op te lossen als kennis op te bouwen. Of zoals Tharp en Gallimore het omschrijven (1988) "Instructional conversation": pedagogische interactie die docentgestuurd is om leerders in staat te stellen een structuur uit te voeren.

In deze publicatie hanteren we de definitie: *het repertoire aan didactisch handelen dat een docent/expert kan inzetten om een leerling/novice in staat te stellen uiteindelijk autonoom/zelfstandig een (taal)taak uit te voeren*. Dit vereist een andere houding van de leraar, niet die van quizmaster maar meer van mede-opbouwer van kennis.



Er wordt in deze publicatie gebruik gemaakt van de **scaffolding cyclus**, een vijf fasen model van de Universiteit van Melbourne (Love, Pigdon, Baker, Hamston, 2005) dat bestaat uit: **engagement, building knowledge, transformation, presentation en reflection**. Voorafgaand aan dit vijf fasen model wordt in dit hoofdstuk ook kort aandacht besteed aan de zone van naaste ontwikkeling van **Vygotsky** (1978) waarbij het niet alleen gaat over het volgende niveau dat een leerling moet bereiken maar ook de manier waarop dat gebeurt.

Hoofdstuk 2 staat in het teken van de **lesobservaties** die gedaan zijn op de Werkplaats. De lesobservaties hebben zich vooral afgespeeld in klassesituaties en niet zozeer in de domeinen. Dat geeft zodoende een meer algemeen beeld van scaffolding dat zowel door de Werkplaats als door andere scholen gebruikt kan worden. De lesobservaties zijn geordend naar vaardigheden gekoppeld aan het vijf fasen model. De **lesactiviteit** wordt per fase beschreven en er worden **aanbevelingen en tips** gegeven.

Hoofdstuk 3 is voornamelijk gewijd aan de **theorie** die bestudeerd is voorafgaand aan dit project. Hier treft u dan ook een aantal samenvattingen aan van o.a. **Ellis en Gibbons** over scaffolding. Eveneens is gebruik gemaakt van multimediaal materiaal van de Universiteit van Melbourne voor dit project. Het gaat om 1 cd-rom (BUILT) en 1 dvd (LASS) Deze



cd-rom en dvd zijn zeer zeker de moeite waard om aan te schaffen. Ze worden veelal ingezet bij lerarenopleidingen. Voor een demo en verdere informatie over de cd-rom en dvd verwijzen we u naar de literaturopgave. Naast internationale literatuur is ook gebruik gemaakt van nationaal onderzoek, o.a. de publicatie:

Didactische richtlijnen bij tweetalig onderwijs, Onderzoek naar didactische gedragingen van docenten bij tweetalig onderwijs (Ivlos, 2006).

Wij hopen dat deze publicatie u voldoende inspiratie geeft om scaffolding technieken toe te passen in uw eigen lessensituatie en samen met uw leerlingen naar grote hoogte te stijgen.

Anne Beeker (projectleider)
Jos Canton
Bas Trimbos

Enschede, augustus 2008

1. Scaffolding - wat is dat?

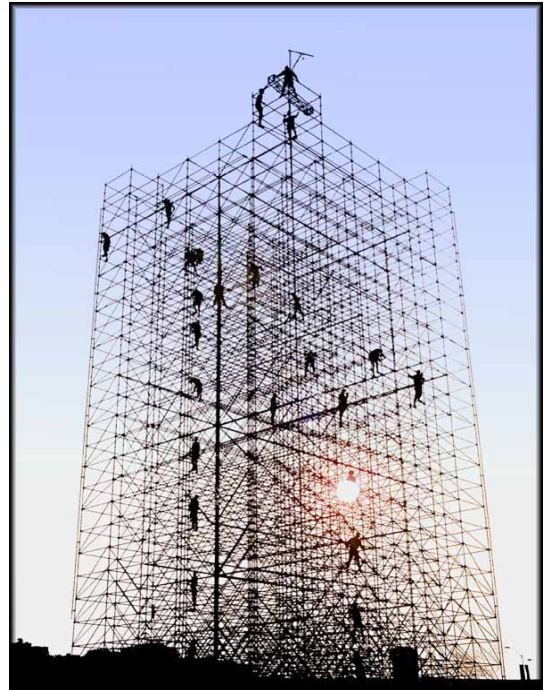
Scaffolding - steigeren om te doen stijgen

Het Engelse woord **"to scaffold"** betekent **"een steiger bouwen"**. In de didactiek wordt het begrip gebruikt om aan te geven dat leerlingen tussenstapjes nodig kunnen hebben om bepaalde taken uit te voeren. De leraar (de expert) bouwt daartoe een "steigertje" waarop de leerling (de novice) even kan gaan staan om zijn hoger gelegen doel te bereiken. Deze metafoor is ontleend aan het werk van de bekende Russische psycholoog, **Lev Vygotsky**, (1896 - 1934).

Vygotsky heeft het begrip **"zone of proximal development"** (ZPD) geïntroduceerd waarmee het volgende bedoeld wordt.

Een leerling bevindt zich op een bepaald niveau van ontwikkeling. Om een stapje verder te komen - zijn volgende "zone van naaste ontwikkeling te bereiken" - moet de docent (de expert) vaststellen met welke tussenstappen hij de leerling kan helpen om het leerproces te optimaliseren.

Maar Vygotsky's theorie gaat niet alleen over het volgende niveau dat de leerling moet bereiken maar ook over de manier waarop dat gebeurt.



Lev Semjonovitsj Vygotsky 1896 - 1934

De dialoog is daarbij hét hulpmiddel om het denkproces verder te doen ontwikkelen. Leerlingen moeten gestimuleerd worden om "hardop te denken" - door Wegerif en Mercer al eerder (1996) "exploratory talk" genoemd. Het leslokaal is de plek waar begripsvorming ontstaat doordat de leraar en de leerling in samenspraak - via een echte dialoog - komen tot het begrijpen van elkaar waarbij de leraar de leerling helpt het geleerde te plaatsen in een bredere maatschappelijke en culturele context.

Research van o.a. Ellis 1994, Swain 1995 en van Lier 1996 toont duidelijk het belang aan van taalverwerving door interactie. Vooral de interactie waarbij sprekers nog eens

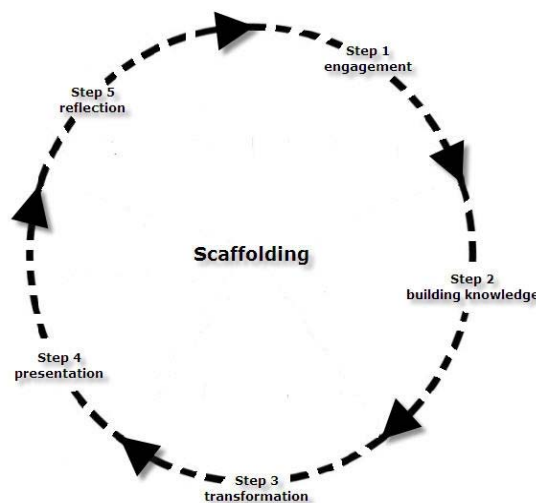
gevraagd worden nader uit te leggen wat ze precies bedoelen, te herformuleren of te onderhandelen blijkt een essentiële factor te vormen bij effectieve taalverwerving. De hoeveelheid tijd dat een leerling aan het woord is, vormt daarbij de sleutel tot succes: onderzoek van Swain (1995) heeft aangetoond dat vooral als leerlingen langere periodes in de te leren taal moeten spreken, zij aantoonbaar vooruitgaan in hun taalbeheersing.

Productief leren praten gebeurt niet zomaar - dat moet systematisch gepland worden. Hoe taken zijn ontworpen, hoe groepswork wordt georganiseerd en hoe leraren reageren op leerlingen heeft allemaal zijn uitwerking op taalverwerving en taalontwikkeling van de taalleerder. En soms kunnen hele kleine aanpassingen al een heel groot effect hebben.

Het spreekt vanzelf dat dit aspect van scaffolding alleen verwezenlijkt kan worden, als tijdens de MVT-les de doeltaal ook als voertaal wordt gebruikt.

Scaffolding technieken beperken zich echter niet alleen tot het genereren van meer spreektijd bij leerlingen. Ook het plannen van tussenstapjes in het leerproces levert veel leerrendement op. Voorbeelden daarvan vindt u in het volgende hoofdstuk.

De ideale lessencyclus



Lesmodulen zouden idealiter de volgende cyclus moeten doorlopen:

- **step 1 - engagement**
- **step 2 - building knowledge**
- **step 3 - transformation**
- **step 4 - presentation**
- **step 5 - reflection**

Het "scaffolding" vindt vooral plaats bij stappen 1, 2 en 5 maar kan ook ingezet worden

bij het begeleiden of coachen van de transformation fase.

In de **engagement** fase wordt door de docent gekeken hoeveel leerlingen over een onderwerp weten. Dit kan op een open of een gesloten manier:

- Via een discussie in de klas ("what do you know about...") ("was weisst du über...").
- Via een instaptoets ("write down what you know about...") ("qu' ést-ce que tu sais à propos de...").

Vervolgens wordt door de docent geïnventariseerd in hoeverre de kennis - nodig voor de uit te voeren taak - al aanwezig is. Hebben de leerlingen ooit al eens iemand geïnterviewd, een treinkaartje in het buitenland gekocht, een email in het Engels geschreven enz. enz.? Zijn de conventies die daarmee gepaard gaan bekend of moeten die stapsgewijs nog aangebracht worden?



Doel van de **engagement** fase is een fundering te leggen, namelijk door

- Informatie te verwerven over wat al bekend is.
- Belangstelling te genereren voor wat komen gaat.

Scaffolding kan alleen plaatsvinden als de **engagement** fase goed wordt doorlopen. Immers, je kunt geen steiger bouwen zonder een fundering. **In de praktijk blijkt dat deze fase vaak niet of niet voldoende wordt benut.**



In de **building knowledge** fase kan de docent als expert "bouwer" de inzichten die hij heeft opgedaan in de engagement fase omzetten in effectieve "steigers".

Het repertoire dat hem ter beschikking staat, is heel breed. Sterk afhankelijk van het type leerling dat hij begeleidt, moet hij een keuze maken uit de verschillende

"gereedschappen". Ook de leerstijl van de leerling kan hem ertoe brengen een andere "bouwtechniek" in te zetten.

Hieronder een kleine opsomming met voorbeeldduggesties in het Engels. Hetzelfde geldt natuurlijk ook voor de andere MVT:

- Leerlingen bewustmaken van tekstkenmerken ("how do you know this is a newspaper article/poem/cooking recipe/love letter/email").
- Leerlingen bewustmaken van standaard conventies ("what do you expect people to say when they greet somebody new/when they offer condolences/when they start a presentation").
- Leerlingen de taak leren aanpakken volgens een vaste systematiek ("use this form to divide the given words in negative, neutral and positive expressions - which words would you use in a film review?"), dus door gebruik te maken van **information grids**.
- Leerlingen voorbeelden aanreiken ("look at this video showing how someone gives a presentation - what strikes you about it?").
- Leerlingen strategieën bijbrengen om problemen op te lossen ("how can you figure out what the meaning of this word is?").
- Samen met de leerlingen een voorbeeld construeren van een taak: **modelling the task** ("who can think of a way to start a love letter? What could we write next? What do you think of Ellen's suggestion? Would that be a good idea? Why? Why not? How could we end this letter?").
- Door leerlingen, al naar gelang hun interesse en voorkennis, te verdelen in **home groups** en **expert groups**.
- Door gebruik te maken van allerlei spelvormen die de leerling tussenstappen laat maken op weg naar de uiteindelijke taak.

Het is in deze fase van **building knowledge** dat de docent de **meeste scaffolding technieken** inzet.

In de **transformation** fase gaat de leerling met de motivatie opgedaan in de engagement fase, en de kennis opgedaan in de **building knowledge** fase zelf aan de slag met de taak. Tijdens deze fase zal hij zijn docent misschien nog een enkele keer om hulp moeten vragen - dit is sterk afhankelijk van het succes van wat er opgebouwd is in de building knowledge fase.

In de **presentation** fase laat hij, de novice, aan de (taal)docent - die in ieder geval voor het taalgebruik als expert zal optreden - zien hoe hij het er nu vanaf brengt. Staat zijn product als een huis, of is het nog een wankel constructie?



In de **reflection** fase inventariseert hij hoe hij zijn "huis" een volgende keer zou bouwen: wat ging goed, wat zou hij een volgende keer anders doen? Vaak zal "reflection" een logisch vervolg zijn op de "presentation", en daar zelfs mee verweven zijn. Het blijkt dat deze bijzonder leerzame fase van de lessencyclus vaak onvoldoende uit de verf komt. Dit kan voor een deel gevolg zijn van tijdgebrek: immers, de taak zit erop, gauw door naar de volgende klus. Er komen weer overgangsrapporten aan waarvoor cijfers verzameld moeten worden. De leerlingen zijn eerder geïnteresseerd in het cijfer dan in het "hoe" van hun "constructiefouten". Door voldoende aandacht te geven aan het **scaffolding** van de reflectie, kan het leerrendement sterk vergroot worden.

In het hoofdstuk "Lesobservaties" wordt ook daarvan een aantal voorbeelden gegeven.

Foto's: courtesy of Steve Bingham (steiger), Marco Vonk (www.marcovonk.nl fundering) Gé Dubbeldam (bouwwakker), John Rakestraw (ingestorte flatgebouwen); illustratie cyclus scaffolding: B. Trimbos (SLO)

2. Lesobservaties

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan de lesobservaties die plaats hebben gevonden op de Werkplaats, Kindergemeenschap in Bilthoven in de onder- en bovenbouwklassen. Naar aanleiding van deze lesobservaties zijn analyses gemaakt die geresulteerd hebben in onderstaande schema's waarbij telkens één vaardigheid centraal staat, gekoppeld aan de fases van de scaffolding cyclus. Aan de linkerkant van het schema staat per fase een lesactiviteit beschreven met aan de rechterkant tips en aanbevelingen voor die specifieke lesactiviteit.

'Generale repetitie' voor Taaldorp - het oefenen van Engelse gesprekjes door H3, de Werkplaats Bilthoven

Situatie

Aan het einde van het derde leerjaar organiseren de MVT secties een Taaldorp waarin leerlingen in verschillende "authentieke" situaties zich in de vreemde taal moeten kunnen redden. Eerder dit jaar hebben leerlingen een taakboek gekregen met daarin woordenlijsten per taalsituatie die ze kunnen tegenkomen. Ook staan de te voeren gesprekken er als voorgestructureerde opdrachten in vermeld.

Voorbeeld van een van de gebruikte taaltaken:

6. Customs

<u>Dialogue 1</u> <u>Customs Officer</u>	<u>Tourist</u>
1 Groet en vraag hoe de toerist heet.	2 Groet en zeg je naam.
3 Zeg dat je dat niet verstaat en vraag de toerist het te spellen.	4 Spel je naam
5 Vraag uit welk land de toerist komt en vraag hem/haar het adres te spellen.	6 Zeg uit welk land je komt en spel je adres
7 Vraag de toerist naar zijn/haar nationaliteit en hoe lang hij/zij in Engeland zal blijven, en waar.	8 Vertel je nationaliteit, vertel hoe lang je zal blijven en vertel en spel het adres waar je zal blijven.
9 Vraag of de toerist iets heeft aan te geven.	10 Zeg dat je niets hebt aan te geven.

11 Vraag wat het doel van de reis van de toerist is.	12 Zeg dat je op vakantie bent.
13 Vraag naar de geboortedatum van de toerist.	14 Zeg je geboortedatum.
15 Bedankt en groet.	16 Groet.



Tijdens de domeinuren krijgen leerlingen de tijd om te oefenen. Een docente roept telkens een groepje bij zich aan tafel. Het is een bemoedigende activiteit voor de vaak wat nerveuze leerlingen. Zij voelen zich zichtbaar opgelucht nadat ze de opdracht hebben volbracht en worden gemotiveerd om nog meer gesprekjes te oefenen.

Als we deze activiteit plaatsen in de lessencyclus Engagement - Building knowledge - Transformation - Production - Reflection valt het begeleiden van deze "generale repetitie" onder fase 3: **transformation**, maar bevat het ook een aantal elementen uit fase 5 "**reflectie**".

Hieronder volgt een gedetailleerde beschrijving van deze begeleidende of coachende activiteit in de linkerkolom, met rechts een aantal aanbevelingen.

Gespreksvaardigheid

Scaffolding tijdens fase 3: Transformation

	Beschrijving lesactiviteit	Aanbevelingen/tips
1	De leerlingen worden in het Nederlands begroet. Er wordt gevraagd wie welke rol voor zijn rekening wil nemen, <i>customs officer of tourist</i> .	Tip: Breng de leerlingen meteen in het juiste "register" door hen vanaf het begin in het Engels aan te spreken.
2	De leerlingen voeren het gesprek, met het boekje in de hand, dat ze geregeld raadplegen om te zien welk gedeelte van het gesprek hierna komt	Tip: Laat de leerlingen zich inlezen in de situatie en vraag vervolgens het opdrachtenboekje weg te leggen. Tip: Laat de leerlingen zelf zinnen bedenken en geef slechts een aantal "key-words" om te vermijden dat het een verkapte vertaal oefening wordt.
3	Het oefenen ging verder: ditmaal werd er van rol gewisseld. De leerling die nu "customs officer" moest zijn, was veel onzekerder dan haar voorgangster. Tijdens het gesprek viel ze regelmatig terug op het Nederlands: ' hoe zeg je dat, "gewoon", wat zei jij nou toen wij	Tip: De rol van <i>customs officer</i> (in feite een rol voor een native speaker) zou eerst door de docent/coach gemodelled kunnen worden. Het voordoen van het gesprek door de docent kan geobserveerd worden door de tweede/derde leerling. Vervolgens pas van rol wisselen.

	Beschrijving lesactiviteit	Aanbevelingen/tips
	zeiden "where are you going," dat vond ik zo leuk klinken' waarop de derde leerling (die niet mee-oefende, maar vloeiend Amerikaans bleek te spreken) zei "to The Language Village." O ja, dat was het..."	Mooi voorbeeld van <i>peer-to-peer</i> scaffolding.
4	<p>De volgende oefensituatie was "At the doctor's".</p> <p>Een leerling merkte op dit een moeilijke situatie te vinden, ze "zag er tegenop naar de dokter te gaan".</p> <p>Dit kon ze niet in het Engels uitleggen en maakte er uiteindelijk van "I look up to the doctor a bit" - (ik heb respect voor de dokter). Dit was een goed ogenblik voor natuurlijk scaffolding geweest (oh you respect the doctor, why? Or do you mean you are nervous at the doctor's), maar het werd onbenut gelaten.</p> <p>De leerling was er nog steeds niet uit hoe je "ergens tegenop zien" nou kon zeggen. Zenuwachtig of zo...</p> <p>De derde leerling sprong bij met het woordje "nervous".</p>	<p>Tip: Laat leerlingen een oefen wordfile aanleggen, of een vocabulary notebook. Doe dit vooral naar aanleiding van hiaten in de woordkennis die zich tijdens oefengesprekken voordoen. Neem dit op als standaard onderdeel aan het eind van ieder oefengesprek (reflection). Maak eventueel gebruik van het Smartboard om tijdens het oefenen een speciale Word file te laten aanleggen.</p> <p>Tip: Hang een flap op in de klas met bijzondere woorden.</p> <p>Tip: Ruim stelselmatig tijd vrij in iedere les om woorden te herhalen. <u>Pas na intensieve herhaling beklijft vocabulaire</u> (Webb, 2007).</p> <p>Bij gebruik doeltaal-voertaal treedt minder interferentie van het Nederlands op.</p> <p>Tip: De coach kan vragenderwijs (scaffolding) de leerling op het goede been zetten "what do you hate about going to the doctor's?" zonder terug te vallen op een vertaalvraag.</p> <p>Goed voorbeeld van peer-to-peer scaffolding.</p>

Scaffolding tijdens fase 5: Reflection

	Beschrijving lesactiviteit	Aanbevelingen/tips
1	<p>De docent schakelt over op het Engels om de meiden te bemoedigen: "Well done, girls, very good" en vraagt wat een derde leerling, aan dezelfde tafel gezeten, vond van het gesprek.</p> <p>Deze leerling vond dat het "vrij vloeiend" ging en had als tip het idee om bij het geven van je adres het huisnummer niet in het Nederlands, maar in het Engels te zeggen.</p>	<p>Deze bemoediging deed de leerlingen duidelijk goed. Uitstekend om te beginnen met veel positieve feedback.</p> <p>Een prima vorm van peer-to-peer scaffolding.</p>
2	Bij het nabespreken gaf de docent nog even wat uitleg over some en any aangezien de douane beampte had gevraagd "do you have something to	Tip: Zulke uitleg beklijft minder dan het een paar keer laten oefenen met de juiste uitdrukking.

	declare". "Bij een vraag krijg je any".	Zie er op toe dat er aantekeningen gemaakt worden als je de fout als erg storend hebt ervaren.
3	De docent gaf ook nog feedback op het spellen: de leerling had de "z" in Elzenlaan, gespeld op de Amerikaanse manier ("zie") i.p.v. op de Britse ("zed"). Vervolgens werd de leerling gemaand om vooral in "volledige zinnen te praten", "liever wat meer tijd te nemen"	Tip: Blijf zoveel mogelijk Engels praten, geef zelf het goede voorbeeld met het praten in "volledige zinnen" en laat de leerlingen het zelfde gesprek nog een keer doen, dit keer met aandacht voor de te verbeteren aspecten.
4	Hoe vonden jullie dat het ging? De leerlingen vonden "At the doctor's" wel een moeilijke situatie om te spelen want ze "zagen er tegenop" om naar een dokter te gaan. De docent suggereerde vervolgens dat ze maar moesten proberen zich voor te stellen dat ze echt in Engeland waren. Ze moesten het maar proberen te omschrijven.	Ook hier werd weer - wel in het Nederlands - gestructureerd gereflecteerd op de oefensituatie. Deze wijze van scaffolding vormde op zich een goede, eerste aanzet tot reflectie.

Als algemene conclusie kan gesteld worden dat het doel van deze generale repetitie was de leerlingen te bemoedigen en faalangst te bestrijden. Het leerrendement van deze generale repetitie zou vergroot kunnen worden door consequent in het Engels te blijven praten en leerlingen te laten oefenen in het vinden van oplossingen voor woorden die ze niet kennen.

Bij het coachen van een gesprekssituatie in de Transformation fase ligt **doeltaalgebruik als scaffolding techniek** dan ook het meest voor de hand en is ook zeer effectief.

Het teruggeven en bespreken van een Franse brief in V4, de Werkplaats, Bilthoven.

Situatie:

Leerlingen in vwo4 bekijken ongeveer 2x per jaar een Franse film waaraan een taaltaak is verbonden. Eerder in het jaar was dat de film *Les Choristes*, die werd bekeken met Franse ondertiteling. Dit bleek nog erg lastig voor de 'werkers'. De tweede film, *Taxi*, werd daarom bekeken met Nederlandse ondertiteling. De taaltaak waarmee gewerkt werd, staat afgedrukt op de volgende bladzijde.

Lees de vragen goed door en bekijk de film. Uiteindelijk lever je een **brief** in en daar krijg je een beoordeling voor die **één keer** meetelt.

- TIP 1:** Gebruik voor het maken van de brief de informatie achterin je tekstboek: op blz. 93 t/m 95 staat alles over de lay-out en inhoud van een informele brief.
- TIP 2:** Gebruik onderstaande informatie over de film.
- TIP 3:** Kijk in je portfolio of je de brief nog hebt van La Haine in vwo3, daar kan je ook woorden/zinnen van gebruiken.

Synopsis TAXI 1

Daniel, ex-livreur de pizza devenu chauffeur de taxi, est un fou du volant. Son taxi, est un bolide en puissance et quand il réveille les tigres qui sommeillent sous le capot, il échappe même aux radars.

Hélas, lorsqu'il croise Émilien, un policier recalé pour la 8ème fois à son permis de conduire, Daniel est bien obligé, s'il veut garder un volant entre les mains, d'accepter le marché qu'Émilien lui propose: l'aider à démanteler un gang Allemand de braqueurs de banques qui écume les succursales de la ville à bord de puissants véhicules.

A pied, en scooter, et surtout en voiture, parviendront-ils à leurs fins? Réussiront-ils là où les forces de polices échouent? Daniel récupérera-t-il son permis de conduire, afin de réaliser son rêve: conduire un jour une "vrai" voiture?

Je schrijft een brief naar een correspondentievriend/-in waarin je een aantal punten bespreekt over de film:

- Aanhef
- Goede intro van je brief: bijvoorbeeld hoe het gaat, dat je zijn/haar brief hebt ontvangen etc.
- Je vertelt dat je vorige week de film Taxi op school hebt gezien.
- Beschrijf in het kort het plot van de film, in eigen woorden!
- Vertel in welke stad de film zich afspeelt.
- Noem twee opvallende personages en beschrijf hen zowel qua uiterlijk als karakter.
- Vertel welke scene je het meest is bijgebleven en waarom.
- Raad de film af of aan en geef twee argumenten.
- Sluit je brief netjes af en dat je hoopt dat hij/zij je snel terugschrijft.



Je kan extra bonuspunten behalen door 1 van onderstaande opdrachten te doen:

Zoek een Franse recensie over de film, geef kort de mening weer van de schrijver. Ben je het er mee eens of niet? Leg uit.

Zoek achtergrondinformatie (of een interview) over de regisseur of de producent of de acteurs in het Frans. Maak daar een samenvatting van.

Zoek informatie over de stad waar het zich afspeelt (ligging, het weer, toerisme etc.), noem minstens drie bijzondere kenmerken van de stad.

Zoek informatie over de filmmuziek van o.a. IAM en een songtekst, vat kort samen en geef je mening hierover, vertel ook waarom je het wel/niet goed vindt passen bij de film.

Maak een zelfverzonnen scene die zou passen in de film.

Het geheel lever je **uiterlijk vrijdag 6 juni** om 15.00 uur in mijn postvak in (dus niet via de mail!!!). Bonne chance



De docente besteedde ongeveer een half uur aan het teruggeven van het gemaakte werk dat van een cijfer was voorzien.

Als we deze activiteit plaatsen in de lessencyclus Engagement - Building knowledge - Transformation - Production - Reflection valt het teruggeven van gemaakt werk onder fase 5: **reflectie**.

Hieronder volgt een gedetailleerde beschrijving van deze lesactiviteit in de linkerkolom, met rechts een aantal aanbevelingen.

Scaffolding tijdens fase 5: Reflection

	Beschrijving lesactiviteit	Aanbevelingen/tips
1	<p>De docente deed de bespreking van het gemaakte werk in het Nederlands en meldde dat er drie groepen te onderscheiden waren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen die voor korte, vrijwel foutloze zinnestelsels hadden gekozen. Ze hadden geen risico willen nemen. • Leerlingen die de vertaalmachine hadden ingezet en bizarre zinnen hadden geproduceerd. • Leerlingen die brieven van vorig jaar als voorbeeld hadden gebruikt, behoorlijk lange zinnen hadden gemaakt met maar kleine foutjes - dit werd door de docente als een goede strategie aangeprezen. 	<p>Frans als doeltaal hanteren in de reflectiefase lijkt vooralsnog in Nederlandse klassen geen haalbare kaart: de luistervaardigheid is daarvoor ontoereikend.</p> <p>Goede manier om te starten met zo'n analyse.</p> <p>Tip: Wie alleen maar A1 zinnestelsels maakt op een B1 opdracht ¹ - zou dit in de beoordeling moeten merken.</p> <p>Tip: Betrek de strategie die door leerlingen is toegepast in de eindbeoordeling. Een goede vorm van scaffolding.</p>
2	<p>Vervolgens meldde de docente dat de leerlingen niet moesten schrikken van al het rood.</p>	<p>Ondanks deze "geruststelling" ontstond er onrust onder de leerlingen. Er werd gelijk gevraagd om het cijfer.</p> <p>Tip: De beoordelingscriteria waren van tevoren niet bekend gemaakt aan leerlingen. Tekstkenmerken van B1 zouden zo uitgedeeld kunnen worden. Leerlingen kunnen daarmee veel "rood" voorkomen.</p>
3	<p>Daarop volgde de aanbeveling de brief in het portfolio te doen en goed naar de fouten te kijken.</p>	<p>Het bewaren in het portfolio garandeert onvoldoende dat leerlingen ook iets leren van deze reflectiefase. De reflectiefase kan heel leerrijk zijn als leerlingen hun eigen fouten leren te</p>

¹ Het beschrijven van een film valt onder de tekstkenmerken van een B1 opdracht volgens het ERK. Zie voor meer informatie: <http://www.nabmvt.nl/publicaties/00012/>

	Beschrijving lesactiviteit	Aanbevelingen/tips
		<p>verbeteren. Eventueel kun je denken aan een bonus voor een verbeterde fout. Je kunt er ook voor kiezen leerlingen eerst elkaars brieven in een andere kleur pen te laten corrigeren.</p> <p>Tip: Ruim hiervoor tijd in, controleer en beloon.</p>
4	<p>Vervolgens werden acht foute zinnestjes van leerlingen door de docente op het bord geschreven en gemeenschappelijk bekeken. Leerlingen werden uitgenodigd de fouten op te sporen.</p> <p><i>Een voorbeeld:</i> (zin 5) Beaucoup des moments humoristiques. Wat is hierin fout? Een leerlinge suggereerde: de "s" moet weg. Docente: waarom? Leerlinge: reageerde daar niet op. Docente: verwees naar vorig jaar toen de leerlingen hadden geleerd dat je, bij het boodschappen doen, zegt 'je prends de la bière, je prends deux litres d'eau.</p> <p>De docente was bij deze activiteit hard aan het werk, wilde graag op tijd klaar zijn met deze bespreking om aan het volgende lesonderdeel te kunnen beginnen.</p> <p>De docente gaf verschillende praktische tips: als je een werkwoord hebt opgezocht (bijvoorbeeld faire) vergeet dan niet het te vervoegen, als je een woord opzoekt, kijk dan gelijk of het mannelijk of vrouwelijk is enz.</p>	<p>Opvallend vaak leidde de gemaakte fout tot een ingewikkelde uiteenzetting van grammaticale regels; dit leidde o.a. in de klas tot de opmerking "hier ga ik niets van leren". De docente was hard aan het werk; de leerlingen leunden achterover.</p> <p>Tip: De docent had kunnen volstaan met het laten onthouden van de "chunk" - beaucoup de.</p> <p>Tip: Om effectief te scaffolden moet de inbreng van de leerlingen ruim plek krijgen. Meer tijd - een paar seconden langer wachten is al voldoende - om te wachten op suggesties vanuit de klas.</p> <p>Tip: Laat deze tips uit de klas komen. Welke suggesties hebben jullie om dit soort fouten te voorkomen? Schrijf de suggesties vervolgens op het (smart)board - sla ze op in een bestand "tips van leerlingen voor leerlingen" en laat dat bij volgende gelegenheden weer zien. Indien er geen smartboard beschikbaar is, zou een vel A2/A1 formaat papier ook kunnen volstaan.</p>
5	<p>Hierna werden de brieven teruggegeven en wilden leerlingen vooral van elkaar weten wat voor cijfer iedereen had.</p>	<p>Er vond wel zelfreflectie plaats bij de leerlingen (bijvoorbeeld "hoe kan ik zo dom zijn, elle faire...." en "oh ik heb de e achter het bijvoeglijk naamwoord vergeten" enz.)</p>

	Beschrijving lesactiviteit	Aanbevelingen/tips
	Er werd vermeld dat als een leerling onvoldoende had, hij of zij het nog een keer mocht overdoen.	Tip: Een groot A2/A3 formaat vel papier ophangen en leerlingen daar zelf hun gecorrigeerde fouten laten opschrijven. Bijvoorbeeld ieder paar leerlingen drie fouten. Op die manier dwing je leerlingen/workers op elkaars fouten te reflecteren. Dit kan natuurlijk ook weer via het smartboard, indien aanwezig.

Als algemene conclusie kan worden gesteld dat de **reflectiefase** veel **gestructureerder** moet worden aangepakt. Als leerlingen een portfolio alleen als opbergmap gebruiken, levert het werken met een portfolio weinig tot geen rendement op.

Luistervaardigheid

Situatie:

Deze les van havo 4 heeft plaats in de instructieruimte. Deze ruimte is ook geschikt voor het presenteren van geluid- en videofragmenten en lijkt qua inrichting het meest op een traditioneel klaslokaal. Af en toe komt door de glazen deur een medeleerling uit het domein binnenstappen.

De klas bestaat uit zo'n 15 leerlingen die onlangs met de docente een dagje naar Lille zijn geweest en een prettige band hebben met elkaar en de docente.

Als we deze activiteit plaatsen in de lessencyclus Engagement - Building knowledge - Transformation - Production - Reflection, hebben we te maken met **Engagement** en **Transformation**.

Scaffolding tijdens fase 1: Engagement

	Beschrijving lesactiviteit	Aanbevelingen/tips
	<i>kijk- luistervaardigheid</i> Videofragment op dvd van D'Accord. Docent: 'Lees eerst de vragen, en let op bijvoorbeeld klimaat, huizen, kleren..' Fragment wordt eerste keer vertoond zonder geluid. Leerlingen kijken wel, maar ze multitasken tegelijkertijd. Tweede keer met geluid, rap tempo waardoor leerlingen snel afhaken. Tijdens het afspelen roept Rosa opeens dat ze de beelden herkent omdat ze daar de vakantie heeft doorgebracht.	Tip 1: Leid in in de doeltaal, daardoor raken leerlingen alvast vertrouwd. Tip 2: Je kunt leerlingen ook een woordweb laten maken over het thema van het fragment, of alvast in de doeltaal laten vertellen wat ze denken dat ze te zien zullen krijgen. Tip 3: Probeer gebruik te maken van voorkennis. De belangstelling van medeleerlingen zal toenemen als iemand die er geweest is ervaringen vertelt.

Scaffolding tijdens fase 3: Transformation

	Beschrijving lesactiviteit	Aanbevelingen/tips
1	<p><i>kijk- en luistervaardigheid</i></p> <p>Naar aanleiding van <i>videofragment</i></p> <p>Leerlingen moeten vragen in het werkboek invullen.</p> <p>Veel leerlingen hebben geen boek bij zich.</p>	<p>Tip 1: In plaats van kopietjes te draaien zou de docent de leerlingen die geen boek bij zich hebben een geschreven samenvatting van het luisterfragment kunnen vragen.</p> <p>Tip 2: Kijk- en luistervaardigheid leent zich goed als prikkel voor spreken; laat leerlingen in de doeltaal commentaar geven op wat ze gezien hebben, bijv. themagewijs: groepje 1 les op kleding en mode, groepje 2 op het verkeer, etc</p>

Leesvaardigheid algemene tekst

Situatie:

Deze les van havo 4 heeft ook weer plaats in de instructieruimte. Er wordt gewerkt uit het boek d'Accord aan een leestekst over een soort *Idols*. Op een paar leerlingen na heeft niemand deze tekst voldoende voorbereid.

Als we deze activiteit plaatsen in de lessencyclus Engagement - Building knowledge - Transformation - Production - Reflection, hebben we te maken met **Engagement**, **Building knowledge**, **Transformation** en **Reflection**. De fase **Presentation** kwam (nog) niet aan de orde omdat niet iedereen even ver was aan het einde van deze les.

Scaffolding tijdens fase 1: Engagement

	Beschrijving lesactiviteit	Aanbevelingen/tips
1	<p><i>leesvaardigheid</i></p> <p>tekst "Popstars" uit D'Accord. Al eerder mee begonnen.</p> <p>Docent: 'Weten jullie nog wat de titel betekent?' en herinnert er bovendien aan kernwoorden voor iedere alinea te zoeken.</p> <p>Susanne weet het nog en vertelt dat het een soort <i>Idols</i> is en dat ze het programma in Frankrijk op de TV heeft gezien.</p>	<p>Tip 1: Leid in in de doeltaal, daardoor raken leerlingen alvast vertrouwd.</p> <p>Tip 2: Maak gebruik van voorkennis.</p>

Scaffolding tijdens fase 2: Building knowledge

	Beschrijving lesactiviteit	Aanbevelingen/tips
	<p><i>leesvaardigheid</i> tekst "Popstars" uit D'Accord. Leerlingen moeten in tweetallen vragen over de tekst in het werkboek gaan maken.</p>	<p>Tip: Wat, hoe, waar en wanneer aangeven.</p>

Scaffolding tijdens fase 3: Transformation

	Beschrijving lesactiviteit	Aanbevelingen/tips
	<p><i>leesvaardigheid</i> tekst "Popstars" uit D'Accord. Probleem is dat veel leerlingen geen boek bij zich hebben en dat het lastig is met zijn tweeën in één boek te lezen waardoor de animo iets te doen snel afneemt. Bovendien is er een enkele leerling die de vragen al thuis heeft gemaakt en die nu niets meer te doen heeft. (Discussie over belonen / straffen bij boek niet bij je hebben)</p>	<p>Tip: In groter verband (domein H4) afspreken hoe te reageren op ongewenst leerlinggedrag. Tip: Wees consequent</p>

Scaffolding tijdens fase 5: Reflection

	Beschrijving lesactiviteit	Aanbevelingen/tips
	<p><i>leesvaardigheid</i> Naar aanleiding van eindexamentekst (thuis voorbereid) woordjes F-N doorgenomen bijv. betekenis "nombreux" leerlingen reactie: 'je ne comprends pas' M.C. strategie herhaald LI: 'Wat is "rêver"? Docent: lekker in zijn bedje aan het 'rêver'</p>	<p>Tip: In doeltaal scaffolden met 'nombre' (aantal) + suffix - eux (= rijk aan, vol met) <i>Niet Nederlandse betekenis geven!</i></p> <p>Tip: Woorden die leerlingen zelf aangeven belangrijk te vinden laten opschrijven in een woordenschriftje (EE vocabulaire); onderdeel van de reflectiefase zou kunnen (moeten?) zijn op deze woordenlijsten regelmatig terug te komen.</p>

Leesvaardigheidstraining in V4 met H5 examenteksten

Situatie

Een aantal vwo4 leerlingen krijgt extra instructie in het maken van meerkeuzevragen en open vragen bij leesteksten Frans. Hiervoor worden havo5 examens uit 2005 gebruikt. Leerlingen die de antwoorden van een aantal teksten, vergezeld van een

motivatie van hun antwoord, op tijd inleveren kunnen daarmee bonuspunten verwerven.

Als we deze activiteit plaatsen in de lessencyclus Engagement - Building knowledge - Transformation - Production - Reflection, hebben we te maken met **Engagement** en **Building knowledge**.

Aan het einde van de les werden leerlingen geacht zonder verdere hulp verder te kunnen en brak voor hen dus de Transformation fase aan.

Scaffolding tijdens fase 1: Engagement

1	<p>De 'workshop' wordt begonnen met de mededeling dat leerlingen die extra willen oefenen met gatenteksten, dat even moeten zeggen - de docent zal dan extra oefenmateriaal kopiëren</p>	<p>De docent stelt zich zeer behulpzaam op; dit lijkt een averechts effect te hebben. Leerlingen leunen achterover in afwachting van wat er wordt aangedragen.</p> <p>Tip: Meld leerlingen op welke site zij examenteksten kunnen vinden (b.v. www.havovwo.nl) - of zet extra oefenteksten op de ELO.</p> <p>Scaffolding houdt in leerlingen de wegwijzen zodat ze zelfstandig verder kunnen. Einddoel van scaffolding: de docent "vervaagt" (withdrawal fase). Zijn hulp is niet meer nodig.</p>
2	<p>Vervolgens volgt een uiteenzetting met wat leerlingen kunnen doen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vooral niet denken "ik kan niets doen voor een leestoets". • Je kunt structuurwoorden leren. <p>N.B. een leerling stelde vervolgens dat ze die geleerd had, maar dat er "maar tien waren teruggevraagd. Nu weet ik ze niet meer"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docente reageert met "je moet ze herhalen. • Belangrijke woorden moet je opschrijven. • Kijk naar vorige teksten en bestudeer de manier waarop Cito vragen stelt. Heel veel vragen zijn standaard. • Wat betreft gebruik van het woordenboek: niet te veel want dan verspil je teveel tijd. • Wel belangrijk dat je alle woorden in de gegeven (meerkeuze)antwoorden kent. Die dus wel altijd opzoeken. 	<p>De "engagement" fase wordt geheel overgeslagen.</p> <p>Tip: Neem altijd tijd voor de engagement fase. Zorg dat leerlingen zich gaan richten op de taak die voor hen ligt: <i>"wat doen jullie als je een tekst gaat lezen?"</i></p> <p>Schrijf de verschillende suggesties even op het bord.</p> <p>Sommige leerlingen zullen eerst de vraag lezen, anderen zoeken gelijk woorden op in het woordenboek, weer anderen proberen de hele tekst eerst te lezen.</p> <p>Bespreek de verschillende mogelijkheden aan de hand van hun eigen suggesties.</p> <p>Vul dan pas aan.</p>

3	<p>Vervolgens wordt er gezegd dat je natuurlijk altijd de titel eerst moet bekijken.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zoals jullie zien gaat het over de generatie Lolitas. 	<p>Tip: Inventariseer wat leerlingen al weten - waar zit eventueel de "gap" in hun kennis? Waarbij zul je hen moeten "scaffolden"?</p> <p>Dit kan simpel door te vragen: <i>Wat weten jullie van het onderwerp?</i> <i>Wat kun je afleiden uit de opmaak van de tekst?</i> <i>Wat zie je op de foto?</i></p>
---	--	--

Scaffolding tijdens fase 2: Building knowledge

1	<p>Vervolgens wordt de eerste paragraaf hardop voorgelezen door de docent waarbij het gedeelte tekst waarom het draait duidelijk veel nadruk krijgt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dan wordt het groepje leerlingen gevraagd wat je over de meisjes te weten komt? Er komt nog geen reactie. • Welke woorden zijn belangrijk? Er volgt de suggestie "préférées'." • Hoe oud zijn de meisjes? Antwoord uit de klas: negen jaar. • Welk antwoord denken jullie dat het is? Er volgen verschillende suggesties. Het juiste antwoord wordt bevestigd door de docente. • Kim wat zou je als toelichting kunnen geven? <p>Deze leerlinge komt met de juiste toelichting op het correcte antwoord.</p>	<p>Tip: Laat leerlingen altijd eerst zelf lezen en de onbekende woorden opschrijven. Tijdens een eerste lezing kan ook meteen geprobeerd worden de kern van de alinea aan te strepen, dus hoofd- van bijzaken te scheiden.</p> <p>Tip: Laat vervolgens de leerlingen in tweetallen hun aantekeningen vergelijken en vervolgens bespreken wat zij denken dat het goede antwoord is. Dit is een vorm van peer-to-peer scaffolding die zeer leerzaam is.</p>
2	<p>Vervolgens komt er een type Citovraag waarbij leerlingen een aantal beweringen moeten staven aan datgene wat in de tekst staat.</p> <p>Er wordt uitgelegd dat dit een veel voorkomende vraagsoort is.</p> <p>Ook meldt de docent nu dat er over het algemeen in de examens per alinea 1 MC-vraag gesteld wordt.</p> <p>Er komt de suggestie even het woord "augmenter" dat niet gekend wordt, te onderstrepen.</p> <p>"Alors-que" , kennen jullie dat? Dat is ook zo'n structuurwoord.</p> <p>"Autrefois" wat zou dat zijn? Als er geen antwoord komt, wordt de vertaling</p>	<p>Dit is een prima manier om te scaffolden: wijzen op veel voorkomende patronen.</p> <p>Idem.</p> <p>Tip: Het is overduidelijk dat de woordkennis van deze groep leerlingen veel te wensen overlaat.</p> <p>Het volstaat dus niet om het woord te vermelden en te vertalen. <i>Er moet meer "gehandeld" worden aan de woorden om die te laten bekijken.</i></p>

	<p>meteen gegeven.</p> <p>"Fréquence" - hier wordt actief gescaffold: denk eens aan het Nederlands? Frequentie wordt al snel gezegd.</p> <p>"Achats" - wordt niet herkend door leerlingen. Dat heeft te maken met acheter en dat betekent? Een leerling vertaalt het correct met kopen. De docent zegt vervolgens dat achats dus aankopen betekent.</p> <p>"Poupées" wordt niet gekend. Suggestie van docent: "wat kopen meisjes..? Een jongen suggereert poppen.</p> <p>De verschillende beweringen (a,b,c en d) worden langsgelopen en het juiste antwoord wordt gedestilleerd.</p>	<p>Dit kan door ze in een schriftje te laten noteren, op losse systeemkaartjes (systeem Mondria²), door ze op het Smartboard in een speciale V4-woordjes file te laten opnemen, door ze in te laten typen op een file van www.wrts.nl, door woorden op een groot vel papier te schrijven en dat de volgende les weer te laten zien, en vervolgens vier weken later weer eens enz.</p> <p>Tip: Laat leerlingen eerst de paragraaf samenvatten in hun eigen woorden voordat ze hun antwoord geven.</p>
3	<p>Docent: Nu wil ik dat je de derde alinea zelf leest en onderstreept. Als je iets niet letterlijk in de tekst kunt terugvinden is het niet goed. Je moet niet met je fantasie aan de haal gaan.</p>	<p>Goede vorm van scaffolden.</p>
4	<p>Een leerling loopt naar de laptop die aangesloten is op het Smartboard in de klas en zoekt via interglot.nl het woord vêtement op buiten het zicht van de docente.</p>	<p>Tip: Zoals hierboven al vermeld - gebruik het Smartboard als "klassenotitieblok" om moeilijke woorden op te zoeken maar ook en vooral om een "dossier" aan te leggen van woorden die dit keer belangrijk waren. Ze kunnen dan bij een volgende les makkelijk geprojecteerd worden en herhaald worden in de les.</p>
5	<p>Het antwoord bij de vraag van de derde alinea wordt besproken. Alle antwoordmogelijkheden (A, B, C en D en ik weet niet) worden gegeven.</p> <p>De docente zegt vervolgens dat de eerste zin en de laatste zin van een alinea vaak belangrijk is.</p> <p>Jullie vertalen nu "ordinaire" met het Nederlandse ordinaire.</p> <p>Dat is dus wat normaal of gewoon is voor vrouwen.</p> <p>Uiteindelijk komt het goede antwoord.</p>	<p>Prima vorm van scaffolden: leesstrategie nogmaals vermelden.</p>
6	<p>"Par quels mots cette phrase aurait-elle</p>	<p>Het valt op hoe snel de docent zelf</p>

² Mondria: schrijf woorden op kaartjes. Doe die in een schoenendoos. Neem stapeltjes kaartjes uit de doos. Woordjes die je goed kent, komen achterin de doos. Woordjes die nog steeds vergeten worden, blijven voorin (bovenop de stapel).

	<p>pu commencer?" Begrijpen jullie de vraag? Wat is "commencer"? Niemand weet het.</p> <p>Jullie moeten dat onderstrepen. Het is "beginnen".</p> <p>Wat staat er in regel 42? Wat is devant ook al weer?</p> <p>Een leerling weet het.</p> <p>Devant elle, want elle wijst terug naar industrie, licht de docent nog even toe.</p>	<p>het antwoord geeft. Eigenlijk werkt die het hardst van allemaal. De leerlingen - werkers geheten op de Werkplaats, Bilthoven - luisteren geduldig naar alles wat er gezegd wordt.</p> <p>Tip: Spreek met jezelf af altijd tot 15 te tellen voordat je het antwoord geeft. Laat meer langere pauzes vallen - het effect zal je verrassen.</p>
7	<p>Hadden jullie dat antwoord ook? Wat is "Bref"? Niemand weet het. De docent zegt 'kortom'. Kijk dus naar de structuurwoorden.</p>	<p>Tip: Bij onbekende woorden die echt belangrijk zijn (bijvoorbeeld structuurwoorden), altijd voorbeeldzinnen geven waardoor leerlingen het antwoord kunnen raden uit de context. Parafraseer waar mogelijk.</p>
8	<p>De instructies worden afgesloten met de vermelding dat er bonuspunten te halen zijn voor ingeleverde antwoorden met motivatie waarom dat het juiste antwoord zou zijn.</p>	<p>Tip: Een heel sympathiek gebaar - echter, de juiste antwoorden zijn wel makkelijk te vinden op internet. De motivatie voor het antwoord er vervolgens bijzoeken is dan veel minder ingewikkeld.</p> <p>Bij een dergelijk bonussysteem, zou het de moeite kunnen lonen het examenjaar niet mee te kopiëren zodat het examen iets lastiger terug te zoeken valt. Hoewel met Google elke tekst tot de oorsprong te herleiden valt.</p>

Als algemene conclusie kan gesteld worden dat docenten sterk geneigd zijn de "engagement fase" over te slaan. Blijkbaar ervaren ze veel tijdsdruk: ze hebben immers maar dat ene contactuur in de week in het domein. Hierdoor zijn ze sterk geneigd veel zelf te doen, dan gaat het sneller en kunnen leerlingen vlugger, in dit geval, teksten begrijpen. Echter, door scaffolding in te zetten - en vooral de **engagement fase ten volle te benutten** - worden leerlingen meer gedwongen zelf in actie te komen. Het gebruik van het Nederlands bij het trainen van leesvaardigheid lijkt hier een goede keuze: immers, bij leesvaardigheidstraining gaat het erom na te gaan of werkelijk is begrepen wat er in de tekst staat.

Er zou veel meer aandacht moeten komen voor het consolideren van woordkennis. De docent zou minder hard moeten werken dan de "werkers"! Het leerrendement bij leerlingen neemt aanzienlijk toe als leerlingen zelf moeten nadenken. Dan handelen ze zelf aan de lesstof waardoor deze ook beter beklijft.

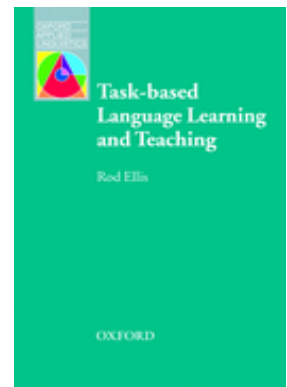
3. Theorie

In dit hoofdstuk wordt eerst ingegaan op **internationale literatuur** die door de projectgroep bestudeerd is voor dit project. Achtereenvolgens zullen samenvattingen worden weergegeven van de bestudeerde hoofdstukken van Ellis (3.1), Gibbons (3.2) en Webb (3.3). Vervolgens wordt kort ingegaan op een **Nederlandse publicatie** die tot stand is gekomen op verzoek van het onderwijsveld, gefinancierd door het ministerie van OCW voor het kortlopend onderzoek (Ontwikkelijn Authentiek Leren): Didactische richtlijnen bij tweetalig onderwijs, Onderzoek naar didactische gedragingen van docenten bij tweetalig onderwijs (IVLOS, 2006, 3.4)). Deze publicatie biedt in de bijlage een instrument aan met didactische tips. Het is weliswaar geschreven voor tto maar daardoor niet minder bruikbaar voor MVT docenten.

Internationale literatuur:

3.1 Samenvatting hoofdstuk 6 Sociocultural SLA and tasks. Task-based Language Learning and Teaching, Ellis, R. Oxford University Press, 2003

Geleerde vaardigheden zijn de basis voor het leren van nieuwe. Taken moeten zo gestructureerd zijn dat ze een passende uitdaging vormen zodat leerders nieuwe vaardigheden kunnen leren met behulp van anderen, $i+1$ ³. Dat zou betekenen dat te moeilijke taken leerders niet helpen om taal te construeren. Wat leerders kunnen verwerven wordt uitgemaakt door wat hun huidige "i" is en welke structuur daarop volgt (Krashen). Bij de ZPD⁴ (zone van naaste ontwikkeling) gaat het om het leren van individuen. Wat betekent dit voor taakgericht leren? Taken op zich zijn niet de context om te leren maar hoe deze taken geïnterpreteerd en uitgevoerd worden wel. De taak is dan niet meer dan een gereedschap dat gebruikt kan worden door de docenten om te identificeren waar hulp zinvol kan worden gegeven. De sociale dimensie van het ontwikkelen van een nieuwe vaardigheid in de sociocultural theory⁵ wordt gedaan via scaffolding. Scaffolding is het dialogische proces waarbij één spreker de ander helpt omdat die ander het niet alleen kan oplossen (Wood, Bruner, Ross 1976)



³ *interlanguage*

⁴ *Zone of Proximal Development (Vygotski)*

⁵ *Bij sociocultural theory gaat het niet zozeer om het bezit van kennis maar om het deelnemen aan sociale activiteit (Lantolf 2000a)*

Scaffolding kan gezien worden als een aspect van dialoog. Scaffolding wordt in de literatuur nu gezien als samenwerkende dialoog (Swain) of instructiegesprek (Tharp and Gallimore).

Het is duidelijk dat je kunt spreken van maximaal leren als er sprake is van een situatie leerder - expert (docent). Toch kan dialoog tussen leerders ook het juiste niveau van scaffolding verschaffen. Dit geldt echter voor "everyday functional language" maar niet voor "academic language" (Lantolf 2000a)

Daar waar taken resulteren in scaffolding kunnen samenwerkende dialoog en instructiegesprek ervoor zorgen dat L2⁶ omhoog gaat. Hierbij gaat het dus niet om de taak zelf maar om hoe deze wordt uitgevoerd. Hoe taken verschillend worden uitgevoerd heeft te maken met verschillende motieven om iets te leren, afkomst speelt daarbij ook een rol (activity theory Lantolf 2000b:8). Verschillende motieven kunnen leiden tot verschillende uitvoeringen. De activity theory kent drie dimensies 1) motief (waarom iets wordt gedaan), 2) doel (wat wordt gedaan), 3) uitvoering (hoe iets wordt gedaan). Je krijgt bij een taak dus verschillende uitvoeringen en activiteiten omdat mensen verschillende benaderingen hebben vanwege verschillende motieven. Uitdaging in een taak is dus belangrijk zodat leerders die taak met een bepaald motief uitvoeren. Iets uitvoeren als een spel of als serieus werk leidt tot andere activiteiten. Hier ontbreekt het nog aan in task-based onderzoek.

(Coughlan and Duff 1994) Taken zijn niet te generaliseren en taken manipuleren leerders niet om ze op een bepaalde manier uit te voeren. Taken worden dus niet slechts uitgevoerd maar worden eerder geïnterpreteerd, resulterend in een activiteit die geconstrueerd is door de leerders in samenhang met hun motieven en doelen.

Peer scaffolding is niet altijd effectief (Lapierre 1994, Swain and Lapkin 1998). Peer assistance is effectief voor "everyday functional language" maar hoeft dat niet te zijn voor "academisch taalgebruik".

Samenvattend: leren en de plaats van scaffolding:

Vygotski: leren vindt eerst plaats op sociaal vlak daarna op psychologisch vlak

sociaal vlak	->dialoog (scaffolding)	-->	collaborative dialogue (Swain 2000:102): Dialoog waarbij sprekers bezig zijn met zowel een probleem op te lossen als kennis op te bouwen
		-->	instructional conversation (Tharp and Gallimore 1988): Pedagogische interactie dat docent gestuurd is om leerders in staat te stellen een structuur uit te voeren.
	-->metatalk		praten over taal zorgt voor L2 verwerving. "Praten over" ondersteunt het proces van eigenmaken.

⁶ Tweede Taalverwerving

De overbrugging van sociaal vlak naar psychologisch vlak kan plaatsvinden via contingentie⁷ (Vygotski). In onderstaand voorbeeld wordt contingentie pas bereikt wanneer de docent het doel van de taak aanpast. Zo kan leren bewerkstelligd worden.

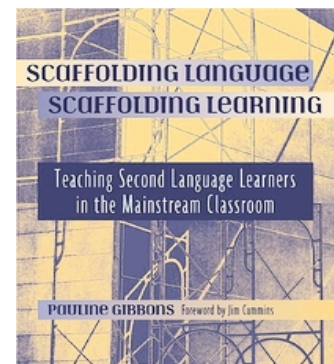
Teacher: I want you to tell me what you can see in the picture or what's wrong with the picture.
Learner: A /paik/ (=bike)
Teacher: A cycle, yes. But what's wrong?
Learner: /ret/ (=red)
Teacher: It's red yes. What's wrong with it?
Learner: Black.
Teacher: Black. Good. Black what? (hier past de docent de taak aan, intersubjectiviteit⁸ wordt bereikt, passend bij de naaste zone van ontwikkeling van de leerder, dan kan contingentie gefaciliteerd worden en daarmee leren)
Learner: Black /taes/ (=tyres)

Een meer praktische benadering dan Ellis wordt gegeven door Pauline Gibbons.

3.2 Samenvatting hoofdstuk 2 Pauline Gibbons. Scaffolding language, scaffolding learning, (2002) Heinemann

Theorie rondom scaffolding

In dit hoofdstuk geeft Gibbons een kort overzicht van de ontwikkeling van het begrip "scaffolding" gerelateerd aan datgene wat volgens Gibbons het belangrijkste is dat plaatsvindt in het klaslokaal: praten. Zij beschrijft hoe Vygotsky in zijn theorie al benadrukte dat alle leren plaatsvindt door interactie. De dialoog is daarbij hét hulpmiddel om het denkproces verder te doen ontwikkelen. Het leslokaal is de plek waar begripsvorming ontstaat doordat de leraar en de leerling in samenspraak - via een echte dialoog - komen tot het begrijpen van elkaar waarbij de leraar de leerling helpt het geleerde te plaatsen in een bredere maatschappelijke en culturele context.



Research van o.a. Ellis 1994, Swain 1995 en van Lier 1996 toont duidelijk het belang aan van taalverwerving door interactie. Vooral de interactie waarbij sprekers nog eens gevraagd wordt nader uit te leggen wat ze precies bedoelen, te herformuleren of te onderhandelen blijkt een belangrijke factor te vormen bij effectieve taalverwerving. En wat vooral van belang blijkt te zijn is de hoeveelheid tijd dat een leerling aan het woord is: onderzoek van Swain (1995) heeft aangetoond dat vooral als leerlingen langere periodes in de te leren taal moeten spreken, zij aantoonbaar vooruitgaan in hun taalbeheersing.

⁷ Toevalligheid

⁸ Het delen van een subjectief begrip door meerdere mensen

Gibbons geeft in dit hoofdstuk een reeks voorbeelden van didactische contexten waarin leerlingen ertoe gebracht kunnen worden om langere tijd in een natuurlijke situatie in de vreemde taal aan het woord te zijn. Eerst toont Gibbons aan dat het van groot belang is om een klassengesprek op gang te brengen waarin een echte dialoog⁹ ontstaat en niet wat zij noemt een IRF (Initiation, Response, Feedback) interactie¹⁰. Onder IRF interactie verstaat zij de typische klassensituatie waarin een leraar als een soort quizmaster functioneert:

*Initiatief Leraar: What season comes after fall?
 *Response Leerling: Winter.
 *Feedback Leraar: Good girl.

Dit gesprekspatroon wordt ook wel een "display" vraag genoemd, omdat het een vraag is die voornamelijk bedoeld is een leerling in de gelegenheid te stellen zijn kennis te etaleren of tentoon te spreiden ("display"). Zij wil benadrukken dat deze gesprekspatronen een nuttige functie kunnen hebben bij het overdragen van kennis, maar ook hoe dit typische interactie patroon zelden zal leiden tot leerlingen die "langdurig aan het woord zijn". Het ontlokt immers vaak slechts korte antwoorden, waarbij vrijwel geen beroep gedaan wordt op het construeren van langere stukken tekst of een langere reeks samenhangende zinnen.

Interactional scaffolding

Gibbons bespreekt vervolgens het **teacher-guided reporting**. Dit is het rapporteren door leerlingen aan de rest van de klas. Gibbons gebruikt met opzet het woord "guided" - door de leraar begeleid rapporteren, om aan te geven dat het de rol van de leraar is om steun te bieden, om *scaffolding* als middel in te zetten. Leerlingen zullen lang niet altijd het vocabulaire tot hun beschikking hebben om anderen duidelijk te maken wat ze willen zeggen. Zoals ouders hun peuter helpen bij het vinden van het juiste woord, zo kan de leraar leerlingen steun bieden zodat de interactie die plaatsvindt tussen leraar en leerling een steunende context biedt voor de tweede taalontwikkeling.

Zij geeft vervolgens een letterlijke weergave van een gesprek zoals dat plaatsvond tussen een leerling die een proefje met een magneet heeft gedaan en de leraar. Omdat het zo'n duidelijke illustratie biedt van wat er precies verstaan wordt onder *scaffolding* wordt het hierbij integraal in het Engels overgenomen:

	Leerling	Leraar	Commentaar
1		What did you find out?	<i>Leraar begint met een open vraag</i>
2	If you put a nail..onto the piece of foil..and then pick it..pick it up..the magnet will.....that if you put a..nail..under a iece of foil..and then pick..pick the foil up wiith the magnet..still.still with the		

⁹ Ellis noemt dit de "dialogische discourse"

¹⁰ Ellis noemt dit de "monologische discourse"

	Leerling	Leraar	Commentaar
	nail..under it...it won't		
3		It what?	<i>It what? = it does what? De leraar mist een werkwoord</i>
4	It won't / it won't come out		
5		What won't come out	<i>What = waarnaar verwijst het woordje it?</i>
6	It'll go up		
7		Wait just a minute..can you explain that a bit more, Loretta?	<i>De leraar vraagt L. om verduidelijking</i>
8	Like if you put a nail and then foil over it and then put the nail on top..of the foil..the nail underneath the foil..Miss, I can't say it.		
9		No, you're doing fine. I..I can see	<i>De leraar bemoedigt de leerling. Ze bevestigt dat ze begrijpt wat L. probeert te zeggen.</i>
10	Miss, forget about the magnet/ em the magnet holds it with the foil up the top and nail's underneath and the foil's on top and put the magnet in it and you lift it up...and the nail will em...hold it/stick with the magnet and the foil's in between		
11		Oh, so even with the foil in between.the.magnet will still pick up the nail. alright does the magnet pick up the foil?	<i>De leraar "herformuleert" (recasts) wat L. heeft gezegd.</i>
12	No.		

Met dit voorbeeld wil Gibbons duidelijk maken hoe de meer ervaren gespreksdeelnemer (de leraar) de minder ervaren (de leerling, de novice) helpt om een veeleisende taalkaak tot een goed einde te brengen. De leerling had tot taak een aantal voorwerpen te scheiden in magnetische en niet-magnetische groepen. Ze had ontdekt dat aluminiumfolie niet magnetisch was en een spijker wel. Vervolgens had ze een stukje folie tussen de magneet en de spijker gehouden en was er zodoende achtergekomen dat de magneet nog steeds de spijker kon aantrekken.

Wat belangrijk is bij het herlezen van deze dialoog, is de hoeveelheid tijd die de leerling aan het woord is, hoewel dit een "teacher-controlled" activiteit is, kun je beslist niet zeggen dat de leraar domineert. De leraar ondersteunt Loretta krachtig en dit resulteert in een steeds logischer reeks zinnen (vergelijk 2, 8 en 10).

Als we deze uitwisseling analyseren, komt het volgende naar voren:

Allereerst, begint de leraar met een *open vraag* waarop er geen van te voren vaststaand antwoord wordt verwacht. Hoewel de leraar een algemeen idee heeft van datgene waarmee Loretta bezig is geweest, wordt het aan de leerling zelf overgelaten uit te kiezen waarmee ze het gesprek wil beginnen. Over het algemeen is het voor taalleerders *makkelijker om een conversatie naar eigen keuze te beginnen* dan om te reageren op iets waarover een ander met hen wil praten. *Ten tweede* verschaft de leraar steun, *scaffolding*, *precies bij die taal items die voor de luisteraars nadere toelichting behoeven*: welke actie er bedoeld wordt (uiting 3 - een vraag naar een werkwoord) en naar welk voorwerp verwezen wordt (uiting 5). Ze geeft bemoediging maar weerstaat de neiging om wat Loretta gezegd heeft te herformuleren tot de elfde beurt in de conversatie. Door deze toegevoegde tijd krijgt Loretta nog twee kansen om uit te leggen wat ze probeert te zeggen en meer gelegenheid om te focussen op hoe zij dat moet zeggen.

Wat er uit deze dialoog gedestilleerd kan worden:

Allereerst is het belangrijk om een evenwicht te vinden tussen regelrechte "display" vragen (zie ook blz 6) en vragen waarbij de taalleerder kan onderhandelen over datgene wat hij of zij wil aanroeren. Goede openingsvragen zijn:

Tell us what you have learned.

Tell us about what you did.

What did you find out?

What would you like to tell us about?

What did you find most interesting?

Ten tweede is het uiterst belangrijk om de dialoog *TE VERTRAGEN*. Hiermee wordt door Gibbons niet bedoeld dat je langzamer moet spreken maar dat de algehele gedachtenuitwisseling rustiger plaatsvindt zodat de spreker meer tijd krijgt om na te denken wat er gezegd kan worden en daarmee ook hoe dat te zeggen. Dit kan op twee manieren bereikt worden. Ten eerste kun je "wachtijd" verlengen - dat wil zeggen de tijd dat je als leraar wacht op een reactie van de leerling. Als je maar een paar extra seconden tijd geeft, is er al een groot verschil in hoeveel leerlingen zeggen, hoe duidelijk ze het zeggen en hoe ze in staat zijn te laten zien wat ze begrijpen. Ten tweede kun je meer beurten wachten, meer uitwisselingen laten plaatsvinden voordat je als leraar gaat herformuleren of evalueren wat de taalleerder heeft gezegd. In het hiervoor gegeven voorbeeld had de herformulering al na beurt 3 kunnen plaatsvinden maar de leraar wachtte tot beurt 11. Daarbij maakte ze gebruik van de simpele strategie om de leerling te vragen om toe te lichten wat ze bedoelde en niet zelf de verantwoordelijkheid hiervoor te nemen. Haar reacties op de leerling waren geen evaluatie van wat de leerling had gezegd maar in plaats daarvan een aansporing voor de leerling om het nog eens te proberen. Leraren kunnen dit bewerkstelligen door het stellen van vragen als:

Can you say that again?

I don't quite understand. Can you tell me that again?

Tell me a little more.

Can you just expand on that a little more?

What do you mean?

Can you explain it again?

Gibbons betoogt dat met dit type interventies het tempo van de dialoog net voldoende vertraagd wordt voor de taalleerder om tijd te winnen voor een betere formulering.

Ten derde is het belangrijk om te reageren op de inhoud. Dit betekent dat er echt geluisterd moet worden naar wat de leerlingen zeggen in plaats van te wachten op het antwoord dat je hen graag zou willen laten geven! Al het *scaffolding* dat in het voorbeeld wordt ingezet heeft tot doel om tot een begrip te komen van wat er gezegd wordt. Hoewel het inzoomde op zaken als "welke actie" (gebruik werkwoord) en "welk voorwerp" waren het interventies die niet omwille van het oefenen van de grammatica werden gepleegd maar om betekenis te verhelderen.

Gibbons benadrukt dat *scaffolding* tijdens *de interactie* tussen leraar en leerling plaatsvindt. Productief leren praten gebeurt niet zomaar - dat moet systematisch gepland worden. En soms kunnen hele kleine aanpassingen al een heel groot effect hebben.

Talk is how education happens!

3.3 Samenvatting Webb Stuart. - The effects of repetition on vocabulary knowledge (gepubliceerd in *Applied (Linguistics no 28, 2007)*

(zie ook de beschrijving van dit artikel in *Levende Talen* tijdschrift van dec 2007 pp 26-27)

"Toevallige" vocabulaire verwerving via het lezen van teksten

Webb heeft onderzocht hoe vaak leerlingen een nieuw woord in teksten moeten tegenkomen voordat zij zo'n woord volledig beheersen. Met dat laatste gaat hij verder dan eerder onderzoek.

De twee grootste verschillen met eerder onderzoek zijn dat hij met zorgvuldig uitgezochte context teksten werkte en bij de woordverwerving niet alleen de woordbetekenis mat, maar ook de spelling, syntactische aspecten, andere woorden waarmee het woord geassocieerd kan worden en vorm aspecten.

Voor zijn onderzoek met behulp van 121 Japanse studenten Engels heeft hij vooral gebruik gemaakt van geschreven taalmateriaal.

Eerder onderzoek

Eerder onderzoek (o.a. van Jenkins) toont een voor de hand liggende relatie aan tussen het aantal keren dat een leerder een woord in context tegenkomt en verwerving van dat woord. Tien keer gaf betere resultaten dan maar twee keer. Maar er werd geen significant verschil gemeten tussen twee en zes keer, of zes en tien keer! Webb schrijft dat toe aan het feit dat eerdere onderzoekers in hun toets alleen de volledige betekenis goed telden.

Er zijn nog andere factoren die van invloed zijn op woordverving van vreemdetaal leerders: een rijke context, overeenkomst in vorm met het woord in de moedertaal, illustraties en spreektaalwoorden: dit alles verhoogt de raadbaarheid en de uiteindelijke verwerving.

Voor wat betreft de duur dat leerder hun nieuw verworven vocabulaire onthouden zijn de onderzoeken somberder: in een studie van Waring en Takadi uit 2003 blijkt dat slechts 10 à 15 procent van zelfs 18 keer tegengekomen nieuwe woorden na zo'n drie maanden echt beklijven. Deze onderzoekers concluderen dat je nieuwe woorden wel 20 keer moet tegenkomen.

Het onderzoek van Webb

Het onderzoek van Stuart Webb onderscheidt zich in vier aspecten van dat van zijn voorgangers: de keuze van context, de definitie van woordkennis, de meting van woordverwerving en het gebruik van betekenisloze woorden voor het onderzoek zelf. Wij gaan in deze samenvatting vooral in op het eerste en het derde, omdat die het meest praktisch nut opleveren voor docenten MVT.

Contextzinnen:

Als je zogenaamd toevallig nieuwe woorden aanbiedt in contextzinnen, dan moet uit die zinnen duidelijk worden wat het nieuwe onbekende woord zou kunnen betekenen. Webb definieert context als 'either one or two sentences long and averaged 14 words'. Context zinnen hoeven samen geen verhaaltje te vormen. Bijvoorbeeld: voor 'ziekenhuis' geeft hij de volgende contextzinnen waarin 'hospital' voor het onderzoek is vervangen door het 'nonsense' woord 'ancon':

He was not ill, and of course the beds in the ancon are for ill people.

One day in 1884, I saw a picture in the window of a shop near the ancon.

As soon as he could walk, he left the ancon and started looking for a ship to take him to England.

I didn't talk to him very much at the ancon; I looked at his arms and legs and body very carefully.

Bij het uitzoeken van context gelden drie regels:

1. Het aantal woorden van de zin.
2. De frequentie van ieder woord in de zin.
3. De zin moet makkelijk te begrijpen zijn.

Het spreekt vanzelf dat de meest informatieve contextzinnen het eerst moeten worden aangeboden.

Definitie en meting van woordkennis:

In zijn onderzoek meet Webb de verworven ('onzin')woorden voor ieder aspect van de definitie apart. Zo heeft hij zijn studenten tien verschillende toetsen voorgelegd:

1. Spelling productief: in dictee werden de nieuwe woorden elk twee keer uitgesproken en kregen de leerders tien seconden om op te schrijven. Spellingfouten worden aangerekend.
2. Spelling receptief: in meerkeuze moet de leerder uit vier op elkaar lijkende woorden het woord kiezen dat fonetisch en qua spelling past.
3. Betekenis en vorm (receptief): woordjes vertalen naar de moedertaal zonder context, synoniem in de doeltaal ook toegestaan.
4. Kennis van grammaticale functies (productief): de nieuwe woordjes in een zin gebruiken. Zo is bijv correct 'It is a beautiful ancon' en fout 'the girl anconed to school' voor 'ancon' = hospital.
5. Kennis van syntaxis (productief): woorden schrijven die in zinsverband voor of na het gegeven woord kunnen staan; bijv. 'letter' of 'diary' na 'faddam' = 'write'.
6. Woordassociaties (productief): woorden opschrijven die een betekenisverband hebben met het gevraagde woord; bijv. bij 'sofa' woorden als 'chair, chesterfield, furniture, cushion'.

7. Kennis van grammaticale functies (receptief): meerkeuze, bijv.
 - a. It is an ancon
 - b. He anconed
 - c. It is very ancon.
8. Kennis van syntaxis (receptief): meerkeuze, uit vier woorden het woord kiezen dat het best past bij het gevraagde woord binnen een contextzin.
9. Woordassociaties (receptief): meerkeuze, uit vier woorden het woord kiezen dat een betekenisrelatie heeft met het gevraagde woord.
10. Tweede betekenis en vormtoets, maar nu geheel in de doeltaal en meerkeuze.

Betekenisloze woorden ('nonsense words')

Voor dit onderzoek liet Webb zijn Japanse studenten niet-bestaande woorden leren. Dit om te voorkomen dat voorkennis een rol zou spelen bij hun woordverwervingsproces en ook om de meetresultaten bij de toetsing daardoor niet te laten beïnvloeden.

Concluderend

Herhaling van woorden binnen context levert betere woordverwerking op; het aantal herhalingen moet hoog zijn. Extensief lezen in een opgebouwd programma van readers is dus een aanbeveling.

Woordkennis omvat meer dan alleen de betekenis. Het is daarom aan te bevelen die andere aspecten in de toetsing op te nemen waardoor ze als leerdoelen erkend worden.

Nederlands onderzoek:

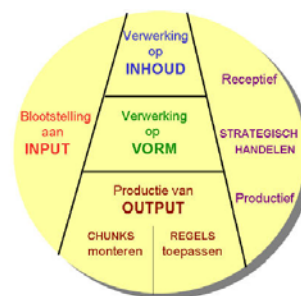
3.4 Samenvatting Rick de Graaff/Gerrit Jan Koopman. Didactische richtlijnen bij tweetalig onderwijs. Onderzoek naar didactische gedragingen van docenten bij tweetalig onderwijs, IVLOS, 2006

De analyse zoals gemaakt door de Graaff/Koopman sluit nauw aan bij datgene wat op de *Built* /dvd, 3rd Edition, Kristina Love, Keith Pigdon, Graeme Baker en Julie Hamston, University of Melbourne (2005) wordt verwoord als effectief didactisch handelen.

De Graaff/Koopman hebben **de Schijf van Vijf** (Westhoff) als uitgangspunt genomen

1. Exposure to Input
2. Meaning focussed processing
3. Form focussed processing
4. Output production
5. Use of Strategies

Zij maken daarbij geen onderscheid in de volgorde waarin deze elementen aan de orde komen: zolang er maar sprake is van een "gezonde mix".



Built gaat uit van de **vijf fasen** die een lessencyclus zou moeten doorlopen:

Engagement - Building Knowledge - Transformation - Presentation - Reflection waarbij sprake is van een dwingendere structuur.

De aanbevelingen die door de Graaff/Koopman worden gedaan bij elk van de onderdelen van de Schijf van Vijf zouden door Love, Pigdon, Baker en Hamston stuk voor stuk als vormen van "scaffolding" worden omschreven.

De Graaff/Koopman gebruiken de term "scaffolding" zelf echter slechts eenmaal, namelijk bij hun commentaar **5.4 ondersteunen**, waar als ondertitel gegeven wordt "helpt op weg/scaffolding". Echter, volgens de definitie van deze publicatie van "scaffolding" - het repertoire aan didactisch handelen dat een docent/expert kan inzetten om een leerling/novice in staat te stellen uiteindelijk autonoom/zelfstandig een (taal)taak uit te voeren - is deze veel omvattender.

Alle, door de Graaff/Koopman gedane suggesties, hun z.g. do-statements (zie opsomming hieronder) vallen onder datgene wat wij in deze publicatie als "scaffolding" zien.

1. Teacher facilitates exposure to input (at level 'i+1')	1.1 Docent zoekt bij voorbereiding van zijn lessen materiaal (teksten, video's sites, etc.) waarvan hij inschat dat het niveau net iets boven het niveau ligt waarop zijn leerlingen het vloeiend kunnen lezen of luisteren.	1.2 Docent zoekt bij de voorbereiding manieren om de tekst voor de leerlingen toegankelijker te maken.	1.3 Docent verduidelijkt de inhoud van de aangeboden teksten met behulp van (nieuwe) woorden, samenvattingen, parafrases en gebaren tijdens het lezen/luisteren.	1.4 Docent verduidelijkt de inhoud van zijn eigen taalgebruik met behulp van (nieuwe) woorden, samenvattingen, parafrases en gebaren.
--	--	--	--	---

2. Teacher facilitates meaning-focussed processing	2.1 De docent geeft de leerlingen opdrachten om de betekenis van belangrijke begrippen en/of woorden te achterhalen.	2.2 Docent vraagt van belangrijke begrippen en/of woorden of de lln. die begrepen hebben.	2.3 Docent geeft of benadrukt de juiste betekenis van belangrijke begrippen wanneer hij constateert of inschat dat de begrippen door de lln. onjuist of onvolledig begrepen worden.	2.4 De docent geeft aanvullende oefeningen waarmee het begrip en het onthouden van belangrijke begrippen (al aangereikt onder 2.1, 2.2, 2.3) wordt bevorderd.
---	--	---	---	---

3. Teacher facilitates form-focussed processing	3.1 Docent noemt taalvormen en taalstructuren die belangrijk voor en een goed begrip van de inhoud en/of om te kunnen praten of schrijven over die inhoud.	3.2 Docent legt nadruk op taalvormen of geeft voorbeelden van taalvormen en taalstructuren die belangrijk zijn in andere contexten.	3.3.1 Docent verbetert taal/structuurfout en in het mondeling of schriftelijk taalgebruik van de lln	3.3.2 Docent herhaalt de foute uiting van leerling en verbetert expliciet de gemaakte fout.	3.3.3 Docent herhaalt de foute uiting van leerling en verbetert impliciet de gemaakte fout.	3.3.4 Docent geeft regel naar aanleiding van gemaakte fout (zoals bij 3.4)	3.4 Docent geeft uitleg over belangrijke maar lastige taalvormen en structuren	3.5 Laat leerlingen reageren op lastige structuren en/of vormfouten in het taalaanbod.
--	--	---	--	---	---	--	--	--

4. Teacher facilitates output production	4.1 Docent stelt klassikaal vragen aan leerlingen over vakinhouden en /of begrippen; hij zorgt ervoor dat hij steeds een individuele leerling laat antwoorden	4.2 Docent stelt klassikaal vragen aan leerlingen over vakinhouden en/of begrippen; hij nodigt leerlingen uit om op elkaars antwoorden te reageren.	4.3 Docent geeft regelmatig (korte) opdrachten waarbij leerlingen in paren of groepen onderling moeten communiceren met elkaar naar aanleiding van de zojuist behandelde stof.	4.4 Docent spreekt zelf constant Engels en zorgt ervoor dat leerlingen dit ook doen.	4.5 Docent reageert naar aanleiding van een door de leerling gemaakte fout in het Engels. Hij nodigt leerling uit om het correcte Engels te geven.	4.6 Docent geeft schrijfpdrachten naar aanleiding van de vakinhouden.
---	---	---	--	--	--	---

5. Teacher facilitates use of strategies	5.1.1 Op het moment dat de leerling dreigt vast te lopen bij het lezen van een tekst, geeft de docent niet zelf de oplossing, maar stelt helpende vragen waardoor leerlingen receptieve strategieën gaan toepassen	5.1.2 Docent stelt vragen m.b.t. aanwezige plaatjes, illustratie, etc.	5.1.3 Docent stelt vragen m.b.t. aanwezige titel, kopjes, dikgedrukte woorden etc.	5.1.4 Docent stelt vragen m.b.t. aanwezige structuurwoorden
5.1.5 Docent stelt inhoudelijke hulpvragen m.b.t. globale tekststructuur 5.1.6 Docent stimuleert leerlingen om door te lezen bij onbekend woord	5.1.7 Docent vraagt leerling naar overeenkomst onbekend woord met woord uit moedertaal of andere taal	5.2 Op het moment dat leerling dreigt vast te lopen bij het spreken, stelt de docent vragen aan de leerling waardoor leerlingen productieve strategieën gaan toepassen	5.3 De docent bespreekt de strategieën onder 5.1 en 5.2 expliciet met de leerlingen	5.4 Wanneer leerlingen zelf een presentatiemoeten geven, reik je suggesties en/of hulpmiddelen aan die zij kunnen gebruiken tijdens de voorbereiding en presentatie

Uiteraard zijn hun tips toegespitst op het gebruik van het Engels tijdens lessen in andere vakken dan MVT op TTO-scholen. Echter, het door hen beschreven repertoire zou vrijwel ongewijzigd als onderdeel van het scaffolding repertorium MVT kunnen dienen.

4. Slotwoord

Ondanks de verschillende definities die er van scaffolding zijn, hebben ze allemaal een aantal zaken gemeen. Het gaat om interactie tussen een novice/leerling en een expert/leraar. De interactie tussen beiden is belangrijk om gezamenlijk een probleem op te lossen, en dan voornamelijk door dialogische discourse in de doeltaal waarbij de expert/docent de novice helpt verder te stijgen. Hierbij moet rekening gehouden worden met de zone van naaste ontwikkeling van de novice/leerling wil er ook daadwerkelijk leerrendement uit de interactie voortvloeien.

Ook in de publicatie van het IVLOS worden er handreikingen geboden om het didactische repertoire te verbreden. Ondanks dat de term "scaffolding" slechts één keer genoemd wordt, kunnen de zogenaamde "do-statements" gerangschikt worden onder de term scaffolding zoals gedefinieerd in deze publicatie. Eén van de verschillen is dat in de IVLOS publicatie uitgegaan is van de schijf van vijf (Westhoff) en bij deze publicatie van het vijf fasen model van de Universiteit van Melbourne waarbij scaffolding ingebed is in een cyclus.

Zoals bij iedere leertheorie kent ook scaffolding voor- en nadelen. Zonder volledig te kunnen en willen zijn volgt hieronder een overzicht:

Nadelen:	Voordelen:
<ul style="list-style-type: none">• Tijdrovend.• Personeelstekort.• Potentie om de zone van naaste ontwikkeling goed in te schatten ontbreekt.• Vergt goede training van de expert/leraar wil scaffolding goed uit de verf komen.• Vereist van de expert/leraar een andere rol, niet te belerend maar meer begeleidend.• Nog te weinig specifieke voorbeelden in docentenhandleidingen over dit onderwerp.	<ul style="list-style-type: none">• Grotere zekerheid dat de leerling de vaardigheid en kennis verwerft.• Efficiency, omdat het leren gestructureerd is.• Creëert vaart voor leerlingen, minder tijd om te zoeken en meer tijd om te leren.• Betreft de leerling bij het leren, eigenaarschap.• Motiveert de leerling.• Minimaliseert frustratie bij leerling.

Voor het MVT onderwijs valt vooral veel winst te behalen uit het rendement dat behaald kan worden uit het vergroten van de spreektijd voor de leerling tijdens de interactie met de docent **die de doeltaal spreekt.**

Zoals Gibbons in haar publicatie duidelijk demonstreert, wordt hiermee niet bedoeld dat de docent als een strenge quizmaster in de vreemde taal een serie vragen op de leerling afvuurt, in afwachting van het enige juiste antwoord. Het meest leerzaam is het gesprek waarin de docent zich een behulpzame, nieuwsgierige gesprekspartner betoont en samen met de leerling op zoek gaat naar de juiste ondersteuning op het juiste moment.

Dit kost veel training, omdat het traditionele beeld van de docent juist dat van de alwetende vraagbaak is. De verleiding om vooral zelf aan het woord te zijn - zelf de muurtjes te willen metselen, om in de beeldspraak van het scaffolding te blijven - moet worden weerstaan en dat is niet altijd makkelijk voor een docent.

De lesobservaties voor deze publicatie hebben plaatsgevonden op de scholengemeenschap *De Werkplaats, Kindergemeenschap* in Bilthoven die ook de SLOA-veldaanvraag voor dit onderzoek heeft gedaan. Voor deze publicatie zijn om roostertechnische redenen alleen lesobservaties bij lessen Frans en Engels uitgevoerd; hierdoor ontbreken er helaas voorbeelden voor Duits en Chinees - talen die ook op de Werkplaats, Kindergemeenschap in Bilthoven worden gegeven. De tips die in hoofdstuk 2 gegeven worden, gelden in ieder geval ook voor het Duits.

We zijn de MVT-secties van de school bijzonder erkentelijk voor de openhartige inblikjes die ze ons hebben gegeven. Er zal komend jaar (2008-2009) op deze school geëxperimenteerd worden met periodisering en er zal gewerkt worden aan een verdere verfijning van het werken met domeinuren en instructieuren. De techniek van het "scaffolding" kan een bijdrage leveren aan het vergroten van met name de spreekvaardigheid in de MVT. Het consequenter gebruikmaken van de mogelijkheden om woorden vele malen te laten "langskomen" via woordfiles op de smartboards in de lokalen kan leiden tot het beter laten consolideren van de woordkennis.

Wij hopen met deze publicatie de MVT secties geprikkeld te hebben hun "bouwtechnieken" nog eens onder de loep te nemen en wij hopen dat ook andere geïnteresseerden uit de MVT wereld deze publicatie met belangstelling zullen lezen.

5. Begrippenlijst

- Contingentie: Toevalligheid;
- Engagement: De eerste fase van een lessencyclus - bestemd om leerlingen (novices) te betrekken bij het onderwerp, de fase die docenten (experts) moeten gebruiken om te weten komen wat leerlingen al over het onderwerp weten, en waar de kennishiaten liggen.
- i: afkorting voor interlanguage; het linguïstische systeem dat door een leerder van een tweede taal (L2) wordt ontwikkeld wanneer hij of zij de doeltaal nog niet volledig beheerst, maar daar wel naar op weg is.
- Monologische discourse: 1) Docent stelt gesloten vragen (uitlokken van vooropgezette antwoorden).
2) Antwoorden van leerlingen leiden niet tot verdere discussie.
- Dialogische discourse: 1) Docent stelt authentieke vragen.
2) Docent gaat door op wat leerlingen hebben geantwoord.
3) De feedback van de docent brengt de interactie op een hoger niveau en draagt tevens bij aan voor de leerlingen betekenisvolle interactie.

Monologische discourse	Dialogische discourse
T - is there anyone who can say something about the father?	T - is it true that success is measured in terms of money?
T - is there any standard you can point out, and the words that make you think the father is really serious in his performance?	S1 - no, you can have also success in your marriage, or the football club. so you don't have to have big money.
T - it's he really serious in trying to teach his son to box?	T - but what is that, success in your marriage?
T - Maria?	S1 - a good marriage, you don't have to fight. and you're just happy together.
S1 - I think he is very serious	T - Yeah, so a good marriage, or good relation, leads to happiness. does that equal success? Caroline, what determines success for you?
T - is there any line or sentence in the text that proves that?	S2 - uhm, a good job
S1 - (she quotes) in the hope that I would aspire to -	T - a good job
T - so he hopes it	S2 - and when people like you
T - do you think he's an expert, the father? Or does he know anything about boxing? Or the technique?	T - Yeah, that's true. Everybody wants to be liked in a way
T - Martin?	S2 - that's it
S2 - I think so	T - that's it. And when you do have a good job, according to you?
T - how can you tell?	S2 - if you like it and you earn enough
S2 - because he teaches him	

<p>T - in what line does he teach him? In line eight it says we would go outside for around. It doesn't mean that the father knows what to do. Ron?</p> <p>T - where does the father shows some technique?</p> <p>S3 - uppercuts</p> <p>T - good</p>	<p>money to live</p>
--	----------------------

<p>Modelling:</p>	<p>Het voor de novice/leerling voordoen van datgene wat geleerd moet worden door de expert de docent; een "demonstratie" geven.</p>
<p>Scaffolding:</p>	<p>Het repertoire aan didactisch handelen dat een docent/expert kan inzetten om een leerling/novice in staat te stellen uiteindelijk autonoom/zelfstandig een (taal)taak uit te voeren.</p>
<p>SLA:</p>	<p>Second Language Acquisition.</p>
<p>SCT:</p>	<p>Socio Cultural Theory.</p>

6. Literaturopgave

Ellis, E. S., Worthington, L., & Larkin, M. J. (n.d.). Executive summary of the research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/29/01.pdf

of

<http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech06.html>

Ellis, R. Task-based Language Learning and Teaching, Oxford University Press, 2003 <http://www.oup.com/us/catalog/general/subject/EnglishLanguageLearningESL/AppliedLinguistics/?view=usa&ci=9780194421591>

Gibbons, P. Scaffolding language, scaffolding learning, Heinemann, 2002

<http://books.heinemann.com/Products/E00366.aspx>

Graaff, R. de en Koopman, G.J. Didactische richtlijnen bij tweetalig onderwijs, Onderzoek naar didactische gedragingen van docenten bij tweetalig onderwijs, IVLOS, Universiteit Utrecht, i.s.m. ICO-ISOR/ Onderwijsresearch, 2006

<http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2007-0117-200300/UUindex.html>

Graaff, R. de, Koopman, G.J., Anikina, Y. & Westhoff, G. (2007). [An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning \(CLIL\).](#)

International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10(5), 603-624.

<http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2008-0103-200946/graaff-an%20observation%20tool.pdf>

Lipscomb, L Swanson, J. en West, A. University of Georgia, Review of Scaffolding:

<http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Scaffolding>

Love, K. Pigdon, K. Baker, G. en Hamston, J. University of Melbourne , CD ROM Building Understandings in Literacy and Teaching (BUILT) Third edition, 2005

<http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LLAE/BUILT/>

Love, K. Baker, G. en Quinn, M. University of Melbourne, DVD Literacy Across the School Subjects (LASS), 2007

<http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LLAE/LASS/lass.html>

Mondria, J.A., *Mythen over vocabulaireverwerving*, in *Levende Talen Tijdschrift* Jaargang 7, nummer 4, 2006: http://www.rug.nl/staff/j.a.mondria/LTT_2006_4.pdf

Stuart, W. - The effects of repetition on vocabulary knowledge (gepubliceerd in *Applied Linguistics* no 28), 2007

<http://applied.oxfordjournals.org/cgi/content/short/28/1/46?rss=1&tssource=mfc>

Westhoff, G. J. De schijf van Vijf, revisited, 2008

http://www.nabmvt.nl/publicaties/07137_versie_in_A5_na_wijzigingen_gerard.pdf

