

Het gebruik van (meta)cognitieve strategieën voor de luistervaardigheid in het onderwijs in Franstalig België

Auteur : Bauvir, Mégane

Promoteur(s) : Simons, Germain; Rasier, Laurent

Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres

Diplôme : Master en langues et lettres modernes, orientation germaniques, à finalité didactique

Année académique : 2020-2021

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/12998>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Université de Liège
Faculté de Philosophie et Lettres
Département de Langues modernes



Het gebruik van (meta)cognitieve strategieën voor de luistervaardigheid in het onderwijs in Franstalig België

Travail de fin d'études présenté par BAUVIR Mégane en vue de l'obtention
du grade de Master en Langues et Lettres modernes, orientation germaniques,
à finalité didactique

Promoteurs : Prof. Germain SIMONS et Prof. Laurent RASIER

Année académique 2020-2021

Dankwoord

Eerst zou ik graag mijn promotors, Prof. Germain Simons en Prof. Laurent Rasier, bedanken voor hun waardevolle adviezen en hun precieuze herlezing van mijn werken.

Daarna wil ik ook de deelnemers aan mijn twee enquêtes bedanken. Zonder hen zou deze masterscriptie niet mogelijk zijn geweest.

Ik zou ook graag Alice Meurice en Rémy Decortes bedanken voor de tijd die ze aan Claire en mij voor het interview hebben besteden.

Ook een speciale dank aan Fadia Elbouz en Benjamin Heyden voor hun herlezing en hun opbouwende feedback.

Eindelijk wil ik ook mijn familie en vrienden bedanken voor hun constante steun tijdens mijn studies. Ze hebben in mij geloofd en hebben mij altijd aangemoedigd.

Inhoudsopgave

Dankwoord	3
Inhoudsopgave	4
Figurenlijst	6
Tabellenlijst	9
Lijst van bijlagen	10
1. Inleiding	11
1.1. Onderzoeksvragen	11
1.2.1. Eerste onderzoeksvraag	11
1.2.2. Tweede onderzoeksvraag	12
1.2.3. Derde onderzoeksvraag	12
1.2.4. Vierde onderzoeksvraag	12
1.2.5. Vijfde onderzoeksvraag	12
2. Theoretisch kader	14
2.1. Literatuuroverzicht	14
2.1.1. Korte samenvatting van de evolutie van het onderwijzen van de luistervaardigheid	14
2.1.2. De <i>comprehension</i> approach	16
2.1.3. De luisterprocessen	19
2.1.4. Metacognitie	20
2.1.5. De luisterstrategieën	21
2.2. De strategieën in de wettelijke voorschriften	27
2.2.1. De strategieën in het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader	27
2.2.2. De strategieën in de kaderplannen	28
2.2.3. De strategieën in de programma's	31
2.2.4. Conclusie	34
3. Praktisch onderzoek	35
3.1. Enquêtes in scholen van Franstalig België	35
3.1.1. Inleiding	35
3.1.2. Enquête voor de leraren	35
3.1.3. Enquête voor de leerlingen	49
3.1.4. Conclusie van de twee enquêtes	67
3.2. Interview van onderzoekers	70
3.2.1. Methodologische aanpak	70
3.2.2. Resultaten	70
3.2.3. Conclusie	76

4. Verbeteringsvoorstellen	77
5. Conclusie	82
6. Inhoudsopgave	i

Figurenlijst

Figuur 1: Anciënniteit van de leerkrachten	36
Figuur 2: Verdeling van de leerkrachten per onderwijsnet	36
Figuur 3: Verdeling van de leerkrachten per onderwijsniveau	37
Figuur 4: Verdeling van de leerkrachten per onderwijstype	37
Figuur 5: Verdeling van de leerkrachten per onderwezen talen	38
Figuur 6: Frequentie van de formatieve luisteroefeningen volgens de leerkrachten	39
Figuur 7: Frequentie van de summatieve luisteroefeningen volgens de leerkrachten	39
Figuur 8: Frequentie van formatieve luisteroefeningen naargelang van het onderwijsnet volgens de leerkrachten	39
Figuur 9: Frequentie van summatieve luisteroefeningen naargelang van het onderwijsnet volgens de leerkrachten	40
Figuur 10: Frequentie van visuele steun bij luisteroefeningen volgens de leerkrachten	40
Figuur 11: Reden van het falen volgens de leerkrachten	41
Figuur 12: Verbeteringsvoorstellen voor de leerlingen	42
Figuur 13: Werk aan de luisterstrategieën in de klas volgens de leerkrachten	42
Figuur 14: Frequentie van het werk van de luisterstrategieën in de klas volgens de leerkrachten	43
Figuur 15: Werk aan de strategieën per onderwezen taal	43
Figuur 16: Moeilijkheden van de leerlingen tijdens een luisteroefening volgens de leerkrachten	44
Figuur 17: Rem op het werk aan de strategieën volgens de leerkrachten	45
Figuur 18: Moeilijkheden van de leerlingen om de luisterstrategieën te gebruiken volgens de leerkrachten	46
Figuur 19: Moeilijkheden van de leerlingen om de luisterstrategieën te gebruiken naargelang van de taal volgens de leerkrachten	47

Figuur 20: Best leerjaar om het onderwijs van de strategieën te beginnen volgens de leerkrachten	48
Figuur 21: Verdeling van de ondervraagde leerlingen per onderwijsnet	50
Figuur 22: Verdeling van de leerlingen per onderwijsnet (Fédération Wallonie-Bruxelles 2020: 83)	50
Figuur 23: Verdeling van de leerlingen per leerjaar	51
Figuur 24: Verdeling van de leerlingen per onderwijsvorm	51
Figuur 25: Verdeling van de leerlingen per taalniveau	52
Figuur 26: Verdeling van de leerlingen volgens het aantal uren per week	52
Figuur 27: Favoriete vaardigheid van de leerlingen	53
Figuur 28: Gevoelens van de leerlingen tijdens een formatieve luisteroefening	54
Figuur 29: Gevoelens van de leerlingen tijdens een summatieve luisteroefening	54
Figuur 30: Frequentie van formatieve luisteroefeningen naargelang van het onderwijsnet volgens de leerlingen	55
Figuur 31: Frequentie van summatieve luisteroefeningen naargelang van het onderwijsnet volgens de leerlingen	55
Figuur 32: Frequentie van formatieve luisteroefeningen naargelang van het aantal lesuren per week volgens de leerlingen	56
Figuur 33: Frequentie van summatieve luisteroefeningen naargelang van het aantal lesuren per week volgens de leerlingen	56
Figuur 34: Frequentie van de visuele steun volgens de leerlingen	57
Figuur 35: Noodzakelijkheid van de visuele steun volgens de leerlingen	57
Figuur 36: Noodzakelijkheidsgevoel van visuele ondersteuning voor de leerlingen naargelang van de frequentie van visuele steun bij een luisteroefening	58
Figuur 37: Reden voor het nut resp. de nutteloosheid van visuele steun volgens de leerlingen	59
Figuur 38: Problemen van de leerlingen tijdens een luisteroefening	59
Figuur 39: Aantal leerlingen die al voor een luistertoets gezakt zijn	60

Figuur 40: Voorstellen van de leraar om de luisterzwakten aan te vullen	61
Figuur 41: Frequentie van het trainen van de strategieën naargelang van het onderwijsnet volgens de leerlingen	62
Figuur 42: Frequentie van het trainen van de strategieën naargelang van het aantal lesuren per week volgens de leerlingen	63
Figuur 43: Frequentie van het trainen van de strategieën naargelang van het niveau volgens de leerlingen	64
Figuur 44: Noodzakelijkheid van de strategieën volgens de leerlingen	65
Figuur 45: Noodzakelijkheidgevoel van de luisterstrategieën naargelang de trainingsfrequentie volgens de leerlingen	65
Figuur 46: Noodzakelijkheid van de verschillende strategieën volgens de leerlingen	66
Figuur 47: Redenen voor het nut van luisterstrategieën volgens de leerlingen	67

Tabellenlijst

Tabel 1: <i>Avoidance</i> strategieën (Field 2008: 300)	24
Tabel 2: <i>Achievement</i> strategieën (Field 2008: 300)	24
Tabel 3: <i>Repair</i> strategieën (Field 2008: 300)	25
Tabel 4: Proactieve strategieën (Field 2008: 301)	25
Tabel 5: Schaal receptieve strategieën per taalbeheersingsniveau (ERK 2001: 70)	28
Tabel 6: Luisterstrategieën voor de moedertaal in de kaderplan <i>Socles de Compétences</i> (2017: 20)	29
Tabel 7: Luistrestrategieën in het kaderplan <i>Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des Humanités générales et technologiques</i> (2017: 101-103)	30
Tabel 8: Luisterstrategieën in het programma van het officieel onderwijsnet voor het algemeen en technologisch onderwijs (2020: 266-267)	32
Tabel 9: Luisterstrategieën in het programma van de eerste graad van het katholiek onderwijs (2020: 28-29)	33
Tabel 10: De drie fases om een strategie te kiezen (Field 2008: 313)	79

Lijst van bijlagen

Bijlage 1: Enquête voor de leraren

Bijlage 2: Resultaten van de enquête voor de leraren

Bijlage 3: Enquête voor de leerlingen

Bijlage 4: Resultaten van de enquête voor de leerlingen

Bijlage 5: Transcriptie van het interview van de doctoraatstudenten van de UCLouvain

1. Inleiding

In het secundair onderwijs was ik heel angstig tijdens luisteroefeningen. Ik kreeg altijd een knoop in mijn maag als de leraar aankondigde dat we een luisteroefening zouden maken. Ik dacht dat ik niets zou begrijpen en wist niet echt hoe ik deze vaardigheid kon verbeteren. De leraren zeiden dat we meer naar de vreemde taal moesten luisteren om betere resultaten te krijgen. Maar de luisteroefeningen die ik thuis maakten, hielpen me niet veel. Ik had het gevoel dat we niet goed voorbereid werden op dat soort oefeningen. De strategieën werden wel kort voorgesteld maar hun gebruik werd niet echt uitgelegd. Voor veel van mijn klasgenoten was de situatie dezelfde. De luistervaardigheid leek een meerderheid van de leerlingen bang te maken.

Tijdens mijn didactische opleiding werd het accent sterk gelegd op de zogenaamde metacognitie. Het onderwijs van de strategieën maakte er dus deel van uit. De laatste jaren krijgt metacognitie in pedagogisch onderzoek steeds meer aandacht. Dat is een onderdeel van de opleiding dat mij echt interesseert. Ik had nog nooit echt nagedacht over mijn werkmethode en de manier om die te verbeteren en ik vond dat dat misschien goed van pas zou zijn gekomen tijdens mijn schooljaren.

Als toekomstige lerares talen wilde ik mijn masterscriptie aan een didactisch onderwerp besteden. Ik was op zoek naar een onderwerp dat concreet en nuttig zou zijn voor mijn toekomstige baan. Omdat leerlingen in het middelbaar onderwijs vaak bang zijn voor luisteroefeningen, vond ik dat de luistervaardigheid een interessante basis zou vormen voor dat werk. In het leerproces van een vreemde taal is de luistervaardigheid fundamenteel om de communicatie mogelijk te maken. De leerders worden er direct mee geconfronteerd als ze naar het buitenland gaan. Bovendien zijn de luisterstrategieën een goede spoor om de angst van de leerlingen en hun onmachtgevoel te verminderen. Daarom heb ik besloten over luisterstrategieën te werken.

1.1. Onderzoeksvragen

In deze masterscriptie staan verschillende onderzoeksvragen centraal:

1.2.1. Eerste onderzoeksvraag

Tijdens mijn didactische opleiding op de universiteit is er veel aandacht geweest voor het onderwijs van luisterstrategieën. Ik vraag me echter af of dat altijd het geval is geweest, of de leerkrachten zich op hun gemak voelen voor het onderwijs van de strategieën en wat ze van dat onderwijs denken. Mijn eerste onderzoeksvraag is dus:

➔ Wat is het gevoel van de leerkrachten over het onderwijzen van luisterstrategieën?

1.2.2. Tweede onderzoeksvraag

Toen ik in het secundair onderwijs zat, voelde me ik angstig tijdens luisteroefeningen. Ik vraag me dus af of dat een frequent gevoel is bij leerlingen in het middelbaar onderwijs. Ik zou ook graag willen weten of de leerlingen het onderwijs van de strategieën nuttig vinden en welke strategieën ze gebruiken. Daarom is mijn tweede onderzoeksvraag:

➔ Wat is het gevoel van de leerlingen over de luistervaardigheid in het algemeen en het onderwijs van de luisterstrategieën in het bijzonder?

1.2.3. Derde onderzoeksvraag

In de vreemdetaallessen die ik op de middelbare school heb gehad, werd weinig aandacht besteed aan de luisterstrategieën. Tijdens mijn didactische opleiding daarentegen werden de strategieën en de metacognitie vaak vermeld. Mijn derde onderzoeksvraag gaat dus over de plaats van luisterstrategieën in de wettelijke voorschriften.

➔ Hoeveel plaats wordt in de wettelijke voorschriften voor het middelbaar onderwijs ingeruimd voor het onderwijzen van luisterstrategieën?

1.2.4. Vierde onderzoeksvraag

Het katholiek onderwijs en het officieel onderwijs hebben hun eigen programma's. Ik wilde dus nagaan of er tussen die programma's verschillen bestaan wat betreft het onderwijzen van luisterstrategieën, en zo ja, of die verschillen ook zichtbaar zijn in de klaspraktijk. Mijn derde onderzoeksvraag luidt dan ook als volgt:

➔ Is er een verschil tussen de onderwijsnetten in het belang dat gehecht wordt aan luisterstrategieën?

1.2.5. Vijfde onderzoeksvraag

Naast de bovengenoemde vragen lijkt het me ook interessant stil te staan bij de mening van onderzoekers over het onderwijzen van luisterstrategieën omdat die een ander perspectief brengt. Ik vraag me af wat onderzoekers kunnen doen voor de bevordering en verbetering van het onderwijs van luisterstrategieën. Mijn vijfde onderzoeksvraag is dus de volgende:

➔ Wat kunnen de onderzoekers doen om het onderwijs van luisterstrategieën te verbeteren?

Om op die vragen te kunnen antwoorden, heb ik eerst de vakliteratuur geanalyseerd. Daarna heb ik de wettelijke voorschriften onder de loep genomen om te weten te komen welke rol de strategische hulpmiddelen erin spelen. Ik heb ook bij leerkrachten en leerlingen een enquête afgenomen om te achterhalen hoe ze tegenover luistervaardigheid en luisterstrategieën staan. Ten slotte heb ik twee doctoraatsstudenten geïnterviewd over hun project. Ik zal deze masterscriptie eindigen door mijn onderzoeksvragen te beantwoorden en met enkele verbeteringsvoorstellen voor het onderwijs van luisterstrategieën.

2. Theoretisch kader

2.1. Literatuuroverzicht

2.1.1. Korte samenvatting van de evolutie van het onderwijzen van de luistervaardigheid

In dit deel van het hoofdstuk sta ik stil bij de vraag welke veranderingen er zich op het gebied van de luistervaardigheid hebben voorgedaan in de onderwijsmethodes voor het secundair onderwijs in België. Deze paragraaf heeft echter niet als doel de geschiedenis van de onderwijsmethodes te beschrijven maar wél om te onderzoeken hoe het luistervaardigheidsonderwijs tot op heden is geëvolueerd.

In de traditionele methode, die ook wel als de indirecte of ‘grammatica-vertaling’ methode bekend staat, speelde de luistervaardigheid geen rol. Die methode was gebaseerd op vertaal oefeningen van teksten waarvan de taal daarna geanalyseerd werd. Bekende meesterwerken in de vreemde taal werden ook bestudeerd. De literatuur speelde in die tijd een belangrijke rol. De geschreven taal primeerde op de geschreven taal. De volgende methode, nl. de directe of inductieve methode, ontwikkelde zich aan het einde van de 19^{de} eeuw. Die methode gaf voorrang aan de spreekvaardigheid. Er werd wel belang gehecht aan de blootstelling aan de vreemde taal. De geleerde taal werd bijna uitsluitend gebruikt. Teksten werden hardop gelezen zodat het gehoor van de leerder aan de vreemde taal zou wennen. Daarna kwam in de jaren 30 tot 50 de actieve methode, die ook belang hechte aan de spreekvaardigheid. Deze methode berustte op een principe van imitatie waarbij de leerlingen een input die ze kregen, moesten herhalen. Opnieuw werd de vreemde taal exclusief gebruikt. Maar het enige model voor de leerlingen was de leraar (Simons 2019: 1-12).

Vanaf de jaren 40 tot de jaren 60 verspreidde de audio linguale methode zich. Dankzij de ontwikkeling van audiomateriaal werden authentieke documenten gebruikt. De studenten werden met moedertaalsprekers geconfronteerd. Opnieuw werd de gesproken taal als belangrijker beschouwd dan de geschreven taal, met veel herhaal- en imitatieoefeningen. De vreemde taal werd exclusief gebruikt. In de jaren 60 en 70 bloeide de audiovisuele methode. In die tijd lag de nadruk nog steeds vooral op de mondelinge vaardigheden. Audiovisueel materiaal kende een massale uitbraak in het onderwijs en diende als basis voor de opleiding (Puren 1988: 340-341). De leerlingen moesten dialogen uit het hoofd leren en herhalen. De vreemde taal werd zoveel mogelijk gebruikt. Die twee methodes boden het voordeel dat de leerlingen dankzij

het gebruik van audio en visuele media met moedertaalsprekers in contact kwamen, dat de audiofragmenten gecontextualiseerd werden en dat de uitspraak en intonatie veel geoefend werden. Maar ze werden ook veel bekritiseerd omdat ze het denkvermogen van de leerlingen onderschatten (Simons 2019: 12-16).

De communicatieve benadering vormde vanaf de jaren 80 een keerpunt in de evolutie van de onderwijsmethodes. Het accent werd inmiddels gelegd op de communicatie en de behoeftes van de leerders. Er werd zoveel mogelijk authentiek materiaal gebruikt dat desnoods vereenvoudigd werd. Er werd ook meer vrijheid aan de leerling gegeven. De leerlingen werden zich bewust gemaakt van het bestaan van communicatiestrategieën. Het doel daarvan is om de leerlingen autonomer te maken (Simons 2019: 17-25). De overgang van de audio linguale en audiovisuele methodes naar de communicatieve benadering is opmerkelijk omdat het de overgang markeert van een behavioristische opvatting naar een cognitieve en constructivistische opvatting van het onderwijs, beïnvloed door de generatieve taalkunde van Chomsky. Taalverwerving wordt niet meer beschouwd als het vormen van gewoontes en gedragen door het contact met linguïstische input maar als een proces van kennisbouwen, waarbij de leerder in zijn hersenen nieuwe informatie aan bekende informatie kan toevoegen. De leerder speelt dus een actieve rol in zijn opleiding (Germain 1991: 65).

Luisteren werd lang beschouwd als een activiteit die niet veel inspanning van de leerder vroeg omdat het als een passief en receptief proces werd gezien (Rahimi, Abedi 2015: 172). Pas vanaf de jaren 1970 is die visie veranderd door de ontwikkelingen in de cognitieve wetenschappen, de vreemdetaalverwerving en de psycholinguïstiek. Er werden veel studies uitgevoerd naar de manier waarop onze hersenen linguïstische input behandelen en output produceren. Dat heeft geleid tot een nieuwe opvatting van de luistervaardigheid, die vanaf dat moment als een actief proces werd gezien (Rahimi, Abedi 2015: 172).

In 2001 werd het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen gepubliceerd. Het streeft naar meer homogeniteit tussen de referentiekaders van de Europese landen. De niveaus die de leerlingen in de vijf vaardigheden moeten bereiken, worden gestandaardiseerd (Simons 2019: 26-29). De actiegerichte benadering, die tegenwoordig aanbevolen wordt, wordt in het Europees Referentiekader als volgt, omschreven:

“De hier gekozen benadering is actiegericht in die zin dat gebruikers en leerders van talen in de eerste plaats worden beschouwd als ‘sociale wezens’: leden van de maatschappij die – niet uitsluitend taalgerelateerde – taken hebben te verrichten in

gegeven omstandigheden, in een bepaalde omgeving en op een bepaald handelingsgebied” (ERK 2008: 13).

De leerder wordt dus als een actieve burger beschouwd, die taken in de maatschappij moet uitvoeren (Simons 2019: 29-30). Zoals in de communicatieve benadering speelt de leerder een actieve rol in het leerproces. Daarom spelen de metacognitie en het onderwijs van de communicatiestrategieën een belangrijke rol.

2.1.2. De *comprehension approach*

De *comprehension approach* is een benadering die de luistervaardigheid evalueert op basis van vragen na het luisteren of van een taak die de luisteraar moet uitvoeren. Volgens Field (2008) gelooft men nog steeds te veel in het idee dat de *comprehension approach* de beste manier is om een luisteroefening te organiseren en om het goede begrip van de leerlingen te controleren (Field 2008: 26).

Deze benadering heeft inderdaad voordelen, waarvan het eerste te maken heeft met de ervaring. Er kan immers worden verondersteld dat de blootstelling aan de gesproken taal qua luistervaardigheid het niveau van de leerlingen ten goede komt. De praktijk verbetert de vaardigheid: de student wordt geconfronteerd met begripsproblemen of moeilijkheden, maakt hypothesen over wat hij gehoord heeft en houdt die hypothesen in gedachten om ze te verifiëren en verder te gebruiken. Door ervaring wordt luistervaardigheid automatisch, dat wil zeggen dat de luisteraar de mondelinge informatie vlug kan behandelen (Field 2008: 32). Een tweede voordeel van de *comprehension approach* is dat het een makkelijke manier is om de studenten te evalueren. In internationale testen verkiest men die benadering om de evaluatie betrouwbaar te maken. De deelnemers luisteren naar korte fragmenten en krijgen er vragen. De bedoeling hiervan is dat de evaluatoren dezelfde punten geven, ongeacht het moment en de plaats van de evaluatie (Field 2008: 33).

Maar die benadering heeft ook veel nadelen. Een van die nadelen heeft te maken met het tijdelijke karakter van de luistervaardigheid, dus het feit dat de decodering van de informatie in de tijd beperkt is en dat de luisteraar geen visuele ondersteuning heeft, wat angst kan veroorzaken. Een lezen kan op een element terugkomen om het te verifiëren terwijl een luisteraar dat niet kan doen (Field 2019: 131). Een luisteroefening wordt op dezelfde manier geëvalueerd als een leesoefening. De oefeningen die aan de studenten voorgelegd worden voor die twee vaardigheden zijn vergelijkbaar. Maar toch zijn die vaardigheden heel verschillend. In een luisteroefening horen de leerlingen verschillende stemmen en accenten. In een leesoefening

daarentegen heeft de leerling te maken met een gestandaardiseerd systeem. Ook kunnen de lezers zien waar de scheidingen tussen de woorden staan. Die zijn in een luisteroefening niet te horen. Bovendien spreken de sprekers soms tegelijk, wat de oefening nog moeilijker maakt. Terwijl een leesoefening recursief van aard is, dat wil zeggen dat de lezer eenzelfde leesfragment opnieuw kan lezen, is het anders bij een luisteroefening waar de gesproken stimuli vluchtig zijn en dus in zeer korte tijd verwerkt moeten worden. Het tijdelijke karakter van audiomateriaal is vaak een bron van angst voor de luisteraar. Hij moet al de informatie die hij gehoord heeft, in zijn hoofd houden. Hij moet de woorden en de ideeën organiseren, ongeacht de herhalingen, de aarzelingen, de uitspraak- en articulatiefouten, de herformuleringen, enz. Die leiden soms tot verwarring bij de luisteraar, die de draad van de ideeën kwijt kan raken (Field 2008: 27-28). De leraar moet dus rekening houden met die factoren wanneer hij evalueert omdat die een sterke invloed hebben op het begrip van de studenten en de moeilijkheid van de oefening (Field 2008: 33).

Een ander nadeel van die benadering is de demoralisering die luisteroefeningen bij sommige studenten kunnen creëren. Het geloof dat hoe vaker de luistervaardigheid getraind wordt, hoe gemakkelijker het voor de student wordt, is niet altijd correct. Leerlingen die het moeilijk hebben en die hun resultaten niet beter zien worden, kunnen gedemoraliseerd raken. De fragmenten die aan de studenten voorgelegd worden, zijn progressief. Die worden taalkundig moeilijker en er wordt ook meer aan de leerlingen gevraagd in de taken die ze moeten uitvoeren. Maar er wordt zelden aan de leerlingen uitgelegd hoe ze met die moeilijkheden moeten omgaan. Sommige leerlingen slagen erin met die extra moeilijkheden om te gaan, maar andere vinden geen oplossing voor hun moeilijkheden en geven op (Field 2008: 29). Field schrijft in zijn boek (2008: 29-30) dat het woord *comprehension* misleidend is omdat het op het resultaat van het luisteren focust, terwijl voor de leerlingen het probleem eerder ligt bij de manier om dat resultaat te bereiken. Dat is de reden waarom de focus gelegd wordt op de wijze waarop de luisteraar de algemene betekenis kan afleiden door gebruik te maken van de context. Maar de meeste begripsproblemen komen uit zwakheden van een lager niveau, die niet altijd geoefend worden in de klas, zoals bijvoorbeeld geluiden of woorden identificeren.

De methode van begripcontrole door vragen te beantwoorden, is ook problematisch. Ze impliceert namelijk dat een antwoord automatisch correct of niet correct is. Maar een antwoord dat door de leerkracht niet verwacht werd, is niet per se verkeerd. Bovendien heeft een leerling die vragen over een deel van het audiofragment heeft kunnen beantwoorden, misschien niet de

algemene boodschap begrepen. Ook kunnen de leerlingen vragen beantwoorden door *testwise strategies* te gebruiken, dat is de formulering van de vraag gebruiken om het antwoord te raden. Ten slotte schrijft Field (2008: 30-31) dat antwoorden op begripvragen niet helpen om te bepalen waarom de leerling wel of niet geslaagd is:

“Perhaps the greatest criticism of answers to comprehension questions is that they are uninformative. They enable us to pass a rather superficial judgement on a learner’s listening proficiency, but they do not say what has enabled the learner to perform successfully or where her weaknesses lie. They enable us to say to the learner, ‘Try harder next time’ – or perhaps more realistically, given the serendipitous nature of the exercise, ‘Better luck next time’. But they give no hard evidence as to why things went wrong – of the kind that might help us to assist learners to improve their listening. They enable us to judge but they do not enable us to remedy.”

De leerling die niet geslaagd is, weet dat zijn antwoorden niet correct waren, maar hij weet niet hoe hij de goede antwoorden had kunnen vinden.

Ook negatief is het feit dat vragen beantwoorden echt verschilt van wat in de werkelijkheid van een luisteraar verwacht wordt. Veel luisterfuncties worden zelden in de klas getraind, zoals besluiten welke informatie belangrijk is of de algemene structuur van de argumentatie reconstrueren op basis van wat gehoord werd. In de werkelijkheid heeft de luisteraar ook vaak een rol in de conversatie, wat zelden het geval is tijdens een luisteroefening. De luisteraar luistert naar een conversatie als een externe hoorder. *Interactive listening* wordt verwaarloosd in de luisterklas, zelfs als die manier van luisteren in de werkelijkheid het vaakst voorkomt en dus nuttig is voor de leerlingen. Bovendien raakt de luisteraar in die benadering al snel geïsoleerd. Terwijl een taalles interactief van aard is, worden luisteroefeningen vaak alleen uitgevoerd (Field 2008: 31-32). Maar er bestaan ook interactieve methodes om een luisteroefening uit te voeren, die ik later zal bespreken.

Een laatste nadeel van de *comprehension approach* is dat de leerlingen niet getraind worden in het gebruik van compensatiestrategieën wanneer er een communicatieprobleem is. Integendeel, de leraar heeft de neiging om de taal te simplificeren of om de leerlingen met een tragere uitspraak te confronteren zodat ze die strategieën niet nodig hebben. Maar in de werkelijkheid zal de taal niet aangepast worden aan het niveau van de leerder en hij zal dus luisterstrategieën nodig hebben om zich er alleen doorheen te kunnen slaan (Field 2008: 32).

2.1.3. De luisterprocessen

Zoals eerder gezegd, is luisteren een actief proces. Het wordt door Vandergrift (1999, geciteerd in Rahimi, Abedi 2015: 172) als volgt, omschreven:

“A complex active process in which the listener must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation, retain what was gathered in all of the above and interpret it within the immediate as well as larger socio-cultural context of the utterance.”

Luisteren vereist van de leerder dat hij alle aspecten van de taal beheerst en met elkaar kan combineren om de betekenis van het luisterfragment te kunnen afleiden. De context speelt in die definitie ook een cruciale rol.

Er kunnen bij luisteraars twee processen worden geobserveerd, nl. de zogenaamde *bottom-up* en *top-down* processen. Met *bottom-up* proces bedoelt men het decoderen van woorden of woordgroepen. De luisteraar analyseert de input en identificeert fonemen, morfemen, woorden en dan zinnen. Op basis van die elementen probeert hij de betekenis van het luisterfragment af te leiden. *Bottom-up* processen veronderstellen dan ook een goede beheersing van de grammatica en van het woordenschat (Rahimi, Abedi 2015: 172-173). De term *top-down* proces daarentegen verwijst naar het gebruik van achtergrondkennis om het luisterfragment te begrijpen. Die achtergrondkennis wordt *schema* genoemd. Er zijn drie soorten *schema's*, nl. kennis van de wereld, kennis van het fragment en kennis van vorige ervaringen met dat soort luisterfragmenten. Dit zijn dus de verschillende soorten kennis waarop de leerder een beroep kan doen wanneer hij het luisterfragment beluistert. De luisteraar maakt hypothesen over wat de spreker zegt of probeert de betekenis af te leiden op basis van wat hij al weet. Deze methode kan dus tot verkeerde conclusies leiden (Rahimi, Abedi 2015: 173). Sommige luisteraars hebben een voorkeur voor *bottom-up* processen, terwijl anderen eerder *top-down* processen verkiezen. Luisteren kan niettemin niet gereduceerd worden tot één van die processen en is altijd een combinatie van beiden, zodat de nadelen of gevaren van een methode gecompenseerd worden door de andere. De afgeleide hypothesen van het *top-down* proces kunnen bijvoorbeeld geverifieerd worden door de taalkundige analyses van het *bottom-up* proces.

Voor Anderson (1983) is begrip een actief en complex proces waarin de ontvanger een betekenis kan afleiden uit een mondelinge of geschreven boodschap. Begrip veronderstelt drie processen: *perceptual processing*, *parsing* en *utilization*. *Perceptual processing* is de

concentratie op elementen die belangrijk zijn voor het begrip. De luisteraar focust op contextuele elementen of op pauzes en accenten om vat te krijgen op de essentie van de boodschap. Dat moet hij doen omdat de verwerkingscapaciteit van zijn kortetermijngeheugen beperkt is. *Parsing* is de analyse van de grammaticale structuren die de woorden met elkaar verbinden. De woorden of woordgroepen worden eerst gedecodeerd. Daarna wordt de structuur geanalyseerd op basis van onze kennis van de grammaticaregels en van de zinsbouw. Het derde proces, *utilization*, is de verbinding van onze mentale representaties van de tekstbetekenis met de declaratieve kennis die in ons langetermijngeheugen opgeslagen is. Nieuwe informatie wordt in ons geheugen met reeds bekende informatie verbonden. Anderson noemt *spreading activation* het terugvinden van geassocieerde informatie in ons geheugen. De ontvanger gebruikt twee types declaratieve kennis om een boodschap te begrijpen: zijn kennis van de wereld en zijn linguïstische kennis. Anderson voegt hieraan toe dat er in elke boodschap een interactie is tussen nieuwe en bekende informatie. Hij onderscheidt *suppositions*, d.i. de informatie die de ontvanger vermoedelijk al kent, en *assertions*, d.i. de informatie die de zender als nieuw beschouwt. Dit verschil tussen nieuwe en bekende informatie weerspiegelt zich in de zinsbouw in de plaats van de elementen in de zin of in de accentuering (O'Malley, Chamot, 1990: 34-36).

2.1.4. Metacognitie

Metacognitie is het bewustzijn van onze cognitieve processen. Die heeft twee componenten: de kennis van de cognitie en de regulering van de cognitie. De kennis van de cognitie bevat drie soorten kennis. De eerste is de persoonlijke kennis, dus de kennis die de leerder heeft van zijn cognitieve capaciteiten en van zijn motivatie. Het tweede soort kennis is de kennis van de taak. Dat is de manier waarop de leerder de taak kan behandelen en de soorten strategieën die hij nuttig vindt om deze taak uit te voeren. De derde categorie bestaat in de kennis van de strategieën. Dat is de kennis die de leerder heeft van de omstandigheden waarin een bepaalde strategie al naargelang van de aard van de taak nuttig kan zijn (Rahimi, Abedi 2015: 176). Regulering van de cognitie verwijst naar de manier waarop de leerder zijn mentale processen en zijn leren controleert. Deze regulering heeft verschillende functies: het bewustzijn van onze cognitieve tekorten, het gebruik van de geschikte strategieën naargelang van die tekorten, de voorspelling van onze resultaten en de regulering van de aanhoudende zwakheden. Metacognitieve strategieën zijn dus strategieën die de leerder ertoe aanzetten zijn resultaten te plannen, te controleren en te evalueren zodat hij zijn leerproces kan bijsturen (Rahimi, Abedi 2015: 176).

Een gerelateerd begrip is *zelfregulering*. Metacognitie is een subcategorie van zelfregulering maar die twee concepten hebben toch veel met elkaar gemeen en overlappen elkaar. Zelfregulering bevat drie fases: de voorzorg, de prestatie en het nadenken. Die fases kunnen in twee delen gescheiden worden. Voorzorg is de analyse van de taak en het geloof in de zelfmotivatie. De leerder analyseert de taak, beschrijft zijn doelen en plant de uitvoering. Het geloof in de zelfmotivatie verwijst naar het zelfbeeld van de leerder, zijn resultaten en zijn doelen. De tweede fase, prestatie, bevat de zelfbeheersing en de zelfobservering. Zelfbeheersing is de selectie van de geschikte strategieën door de leerder op basis van zijn observaties en resultaten. Zelfobservering speelt hier dus een belangrijke rol. De derde fase, het nadenken, omvat zelf-oordeel en zelfreactie. De leerder evalueert zijn resultaten, zijn reacties en zijn motivatie. Zelfregulering is een cyclus. Na die derde fase begint de leerder dus opnieuw aan de eerste fase. Leerstrategieën maken deel uit van het zelfreguleringsproces. Ze helpen de leerder om zich bewust te worden van zijn mentale processen en maken van hem een autonome en zelf-gereguleerde persoon (Rahimi, Abedi 2015: 178-179).

2.1.5. De luisterstrategieën

Zoals eerder gezegd, is metacognitie - en dus het onderwijzen van leerstrategieën - cruciaal in de actiegerichte benadering. Leerstrategieën maken de leerder autonomer en een acteur van zijn eigen leren. Cohen (2014) definieert ze als volgt:

“[Language learners strategies are] [t]houghts and actions, consciously chosen and operationalized by language learners, to assist them in carrying out a multiplicity of tasks from the very onset of learning to the most advanced levels of target-language performance” (Cohen 2014: 7).

Leerstrategieën worden dus voorgesteld als een hulp voor de leerder om taken te kunnen uitvoeren, ongeacht zijn niveau. Voor mijn masterscriptie zal ik alleen maar op één soort leerstrategieën focussen, nl. de luisterstrategieën. Het gaat dus om strategieën die de leerder bij het luisteren in de vreemde taal zullen helpen. In zijn boek geeft Field (2008) een definitie van luisterstrategieën:

“[Listening strategies are] compensatory [strategies], employed by the learner to deal with an actual or anticipated breakdown in communication. They are mainly responses to an immediate problem of understanding, but might also be ways of avoiding a problem that previous experience has taught the listener to expect” (Field 2008: 286).

‘Compensatie’ speelt een belangrijke rol in de definitie van Field. De leerder gebruikt strategieën omdat hij een probleem ondervindt of weet dat hij een probleem kan ondervinden. Die definitie, vergeleken met die van Cohen, focust dus niet op het ‘hulp’ aspect om taken uit te voeren, op alle niveaus van het opleiding. Luisterstrategieën zijn echter niet alleen kortetermijnoplossingen voor problemen maar kunnen in het luistergedrag van de leerder geïntegreerd worden om in meerdere contexten te worden gebruikt. De leerder zal die dus blijven gebruiken terwijl zijn taalbeheersingsniveau toeneemt (Field 2008: 319). Dat idee van integratie en hergebruik is ook te vinden bij Meirieu.

“[Il faut] installer la préoccupation du transfert au cœur même de l’apprentissage, comme souci du pouvoir émancipateur de ces apprentissages et volonté de permettre à celui qui sait de savoir qu’il sait, de savoir à quoi sert ce qu’il sait, ce qu’il peut en faire et où il peut l’utiliser, à quelles questions cela répond, comment il pourra s’en saisir à son tour.” (Meirieu 2017: 99)

Het doel van het onderwijs is volgens hen om de leerder autonoom te maken. Daarom moet de leerling de nieuwe kennis integreren om ze te kunnen transfereren.

Leerders zijn sterk afhankelijk van compenserende luisterstrategieën totdat zij een hoog niveau in de vreemde taal bereiken. Field noemt *effort after meaning* de wil om een betekenis uit het fragment te halen, zelfs als de leerder niet veel begrepen heeft. Hij gebruikt dus de begrepen woorden en informatie om de betekenis te reconstrueren. Die bekende woorden of groepen woorden vormen dus wat Field *islands of reliability* noemt. Ze zullen de leerder helpen om hypothesen te vormen, op basis van zijn *schema*’s, dus zijn achtergrondkennis (Field 2008: 292). Er zijn twee factoren die een rem kunnen vormen in het gebruik van luisterstrategieën: het vertrouwen en het verwerkingsverzoek. Wat vertrouwen betreft, hebben sommige leerders de neiging om wat zij gehoord hebben niet te geloven omdat ze hun vaardigheid onderschatten. Het omgekeerde kan ook problematisch zijn. Sommige leerders hebben te veel vertrouwen en controleren hun goede begrip niet. Verwerkingsverzoek kan ook problematisch zijn. Luisteren vraagt aan beginnende leerders veel aandacht. Voor hen is het makkelijker om zich op externe informatie te baseren. Beginners hebben dus de neiging om zich op contextuele aanwijzingen te richten in plaats van de tekst te proberen te decoderen. Deze twee factoren, vertrouwen en verwerkingsverzoek, zorgen ervoor dat sommige leerders geen vertrouwen hebben in hun luistercapaciteiten en zich baseren op extern bewijs (Field 2008: 292). Een ander probleem bij minder ervaren leerders is dat ze veel focussen op woorden. Maar deze methode hangt veel af van het decoderen van die woorden en de betekenis die ze aan die woorden associëren. Soms

leiden leerders een verkeerde betekenis af en dat heeft een invloed op de verwachtingen die ze voor de rest van de oefening hebben. Strategieën zijn dus een goede manier om de leerders te steunen, vooral wanneer ze beginners zijn en dus wanneer ze weinig luisterervaring hebben. Maar de leraar moet zijn leerlingen bewust maken van de gevaren die ze kunnen tegenkomen (Field 2008: 292-293).

Volgens O'Malley en Chamot (1990: 44-45) zijn er drie soorten strategieën: *cognitieve strategieën*, *metacognitieve strategieën* en *sociaal-affectieve strategieën*. *Cognitieve strategieën* zijn strategieën die de leerder helpen om een link te maken of te verdiepen tussen nieuwe en bekende informatie. Herhalen, vertalen, noteren en bronnen zoeken zijn voorbeelden van cognitieve strategieën (Rahimi, Abedi 2015: 174). *Metacognitieve strategieën* worden door de leerder gebruikt om hun leren te controleren of te reguleren. Die strategieën zijn bijvoorbeeld zelfevaluatie, gerichte aandacht of zelfregulering. *Sociaal-affectieve strategieën* zijn strategieën die de leerder gebruikt om met anderen te kunnen communiceren. Voorbeelden van sociaal-affectieve strategieën zijn coöperatie en vragen stellen (Rahimi, Abedi 2015: 175). Volgens Field (2008) is de grens tussen die categorieën niet echt duidelijk. Dezelfde strategie kan al naargelang van de context cognitief of metacognitief van aard zijn. Naar geaccentueerde woorden zoeken in een fragment is cognitief, maar plannen om hetzelfde te doen is metacognitief. Daarom gebruikt Field dat onderscheid niet. Field classificeert de strategieën in twee andere categorieën: leerstrategieën en communicatiestrategieën. Leerstrategieën helpen de leerder om nieuwe taalkennis te verkrijgen, terwijl communicatiestrategieën de leerder helpen om de taal te gebruiken en dus om zijn communicatieproblemen op te lossen (Field 2008: 294).

De strategie die gebruikt moet worden, hangt van het probleem af dat de leerder tegenkomt. Corder (1983) en Faerch en Kasper (1983) hebben een classificatie van de verschillende reacties van de leerders voorgesteld. Ze maken een onderscheid tussen *avoidance*, *achievement* en *repair*. *Avoidance* is de acceptatie van een globale betekenis of het negeren van wat gezegd werd, in de hoop dat het niet belangrijk was. *Achievement* is de poging om een betekenis af te leiden op basis van wat begrepen werd, dus door een *bottom-up* proces. *Repair* is een hulpverzoek naar de spreker (Field 2008: 296). Deze soorten strategieën zijn allemaal directe reacties op een begripsprobleem. Field noemt die strategieën 'reactieve' strategieën. Hij voegt er echter nog een ander soort strategieën aan toe dat niet aanwezig was in de classificatie van Corder en Faerch en Kasper, nl. de *proactieve strategieën*. Dat zijn planningstrategieën. De leerder gebruikt ze om een zwakheid te verbeteren voordat hij die tegenkomt. Hij anticipeert zijn eigen reacties zodat het probleem vermeden kan worden (Field 2008: 297-298). Terwijl de

avoidance-, *achievement*- en *repair*-strategieën compenserend van aard, zijn de proactieve strategieën een steun om een efficiëntere luistermethode te verwerven (Field 2008: 302).

In zijn boek stelt Field een lijst van strategieën op. Hij baseert zich op de lijst van Dörnyei en Scott (1997). Hun lijst was gebaseerd op spreekvaardigheid in plaats van luistervaardigheid. Communicatie stond dus centraal. De lijst was ook vrij gedetailleerd. Field heeft die lijst geadapteerd en aangevuld (Field 2008: 299):

- **Avoidance strategies**
 1. *Message abandonment*: abandon the message as unreliable
 2. *Generalisation*: accept a version of the message that is not very specific
 3. *Message reduction*: accept a partial message but remain aware of gaps in it

Tabel 1: *Avoidance*-strategieën (Field 2008: 300)

In mijn masterscriptie zal ik weinig aandacht besteden aan *avoidance*-strategieën. Die zijn minder interessant omdat ze niet als doel hebben om meer en beter te begrijpen. De leerder omzeilt de moeilijkheid door op te geven.

- **Achievement strategies**
 1. *Hypothesis formation*: infer meaning, using incomplete evidence from the input
 2. *Translation*: construct a message by converting words into L1
 3. *Key words*: listen for words associated with the topic, paying attention to the words around them
 4. *Prominence*: focus attention on words bearing sentence stress
 5. *Reliability*: focus attention on lexically stressed syllables
 6. *Approximation*: accept an indeterminate sense for a word (*oak* = some kind of tree)
 7. *L2 analogy*: use analogy with other words in L2
 8. *L1 analogy*: seek cognates in L1; work out the word's spelling by means of L2 spelling rules
 9. *Similar sounding words*: accept an approximate lexical match

Tabel 2: *Achievement*-strategieën (Field 2008: 300)

Achievement-strategieën vind ik echt interessant voor mijn masterscriptie omdat hun doel erin bestaat het begrip van het luisterfragment te verhogen. De luisteraar gebruikt de informatie die hij al heeft om andere elementen af te leiden. Daarna moet hij die elementen verifiëren.

- **Repair strategies**
 1. *Direct appeal for help*: ‘I don’t know what that means’
 2. *Indirect appeal for help*: Listener signals lack of understanding
 3. *Request for repetition*: ‘Sorry?’ ‘What was that?’
 4. *Request for clarification*: ‘What do you mean?’; listener repeats utterance with rising intonation
 5. *Request for confirmation*: ‘Do you mean...?’
 6. *Summary for speaker to comment on*: Paraphrase of speaker’s message
 7. *Other checking strategies which parallel speaking strategies*: circumlocution, use of approximate words, switching into L1

Tabel 3: *Repair*-strategieën (Field 2008: 300)

Repair-strategieën interesseren mij ook minder omdat ze gebruikt worden wanneer er interactie in het spel is, dus tijdens een spreekoefening met interacties en niet tijdens een luisteroefening. Als ze naar een luisterfragment luisteren, kunnen de leerlingen die strategieën natuurlijk niet gebruiken.

- **Pro-active strategies**
 - **Pre-listening**
 1. *Task evaluation*: matching the amount of strategy use to the depth of listening that is required
 2. *Rehearsing*: anticipating in one’s head the words that a speaker might use
 3. *Activating appropriate schemas*, related to the topic
 4. *Anticipating likely issues*: forming questions in advance
 - **During listening**
 5. *Counting points*: mentally numbering the main points
 6. *Retrieval cues*: associating a word or an image with a main point made by the speaker
 - **Post-listening**
 7. *Review*: mentally rehearsing the main points made by the speaker
 8. *Application*: relating the main points to information from elsewhere
 9. *Reflection*: thinking about the angle taken by the speaker

Tabel 4: *Proactieve* strategieën (Field 2008: 301)

Proactieve strategieën vind ik ook echt interessant voor deze masterscriptie omdat de leerder zijn zwakten anticipeert om die te vermijden. Die strategieën zijn dus een goede manier voor de leerder om over zijn methode na te denken en die te adapteren als het nodig is.

Samenvattend kunnen luisterstrategieën gedefinieerd worden als acties of gedachten die de luisteraar uitvoert om een begripsprobleem op te lossen of een mogelijk toekomstig probleem te vermijden. Ze zijn niet alleen maar kortetermijnoplossingen en kunnen in het luistergedrag van de leerder geïntegreerd worden om in meerdere contexten te worden gebruikt, op alle niveaus van de opleiding. Onder al de luisterstrategieën die door Field voorgesteld werden, zal ik een paar onthouden die voor mijn masterscriptie interessant zijn, nl.

- *Achievement*-strategieën:
 - Hypotheses vormen op basis van onvolledige informatie
 - Sleutelwoorden zoeken
 - De intonatie, de toon of de accentuering gebruiken
 - Een globale betekenis accepteren
 - De betekenis van een woord afleiden door een analogie met de moedertaal of de vreemde taal
- *Proactieve* strategieën:
 - Op de woordenschat anticiperen die de spreker kan gebruiken
 - Op de inhoud anticiperen
 - De belangrijkste ideeën in zijn hoofd herhalen
 - De belangrijkste ideeën in verband brengen met zijn *schema's*, dus zijn achtergrondkennis

Zoals eerder gezegd, vind ik de *avoidance*-strategieën en de *repair*-strategieën niet interessant voor deze masterscriptie.

2.2. De strategieën in de wettelijke voorschriften

In dit hoofdstuk zal ik de wettelijke voorschriften van de Federatie Wallonië-Brussel analyseren. Ik zal op twee van mijn onderzoeksvragen proberen te antwoorden: (a) ik wil te weten komen of de strategieën in de wettelijke voorschriften vermeld worden en hoe ze volgens die voorschriften het best aangeboden kunnen worden aan de leerlingen, (b) ik vraag me ook af of de onderwijsnetten van elkaar verschillen in de manier waarop ze die strategieën behandelen.

2.2.1. De strategieën in het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader

In het *Gemeenschappelijk Europese Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK)* worden de strategieën gedefinieerd als “elke georganiseerde, doelgerichte en gereguleerde gedragslijn die door een individu wordt gekozen om een taak uit te voeren die hij of zij zich stelt of waarmee hij of zij wordt geconfronteerd” (Council of Europe 2008: 13). Deze definitie blijft zeer algemeen. Volgens het Europese Referentiekader worden de strategieën “beschouwd als scharnieren tussen de hulpbronnen (competenties) van de leerder en datgene wat hij of zij daarmee kan doen (communicatieve activiteiten)” (Council of Europe 2008: 27). Ze zijn dus bedoeld om taken uit te voeren. Ze worden voorgesteld als onlosmakelijk verbonden aan de actiegerichte benadering:

*‘Communiceren en leren gaan gepaard met de uitvoering van **taken**. Dit zijn niet alleen talige taken, al omvatten ze wel taalactiviteiten en doen ze een beroep op de communicatieve competentie van het individu. Voor zover deze taken routinematig noch automatisch worden verricht, vereisen zij het gebruik van **strategieën** in de communicatie en het leren. Voor zover bij de uitvoering van deze taken taalactiviteiten zijn betrokken, vereisen zij de verwerking (door receptie, productie, interactie of bemiddeling) van gesproken of geschreven **teksten**.*

De hierboven geschetste globale benadering is onmiskenbaar actiegericht. Zij draait om de relatie tussen enerzijds de toepassing door taalgebruikers van strategieën die verband houden met hun competenties en hun perceptie of verbeelding van de situatie, en anderzijds de taak of taken die moeten worden verricht onder bepaalde omstandigheden in een bepaalde context’ (Council of Europe 2008: 17).

Het ERK stelt vier stappen voor om een audiofragment strategisch te analyseren: planning, uitvoering, evaluatie en herstel (Council of Europe 2008: 69). Planning is het activeren van de schema’s, dus de achtergrondkennis van de leerder. Die leiden tot verwachtingen over wat gehoord zal worden. Tijdens de uitvoeringsfase gebruikt de luisteraar de talige en niet-talige

aanwijzingen die hij geïdentificeerd heeft om hypothesen op te bouwen. Daarna komt de derde fase, nl. de evaluatie. De luisteraar moet zijn hypothesen testen en verifiëren aan de hand van zijn schema's en zijn aanwijzingen. De laatste fase, nl. herstel, is de herziening van de hypothesen (Council of Europe 2008: 69). Dit schema is een cyclus en moet voortdurend weer beginnen. Het ERK stelt ook een schaaltabel voor met het niveau dat de leerders naargelang van hun taalbeheersingsniveau moeten bereiken in hun strategisch gedrag (volgens de Europese classificatie). Tabel 5 geeft die schaal weer:

	IDENTIFICEREN VAN AANWIJZINGEN EN AFLEIDEN VAN INTERPRETATIES (mondeling en schriftelijk)
C2	Als C1
C1	Is vaardig in het gebruik van contextuele, grammaticale en lexicale aanwijzingen om daaruit houdingen, stemmingen en intensies af te leiden en te anticiperen op het vervolg.
B2	Kan gebruikmaken van uiteenlopende strategieën om tot begrip te komen, waaronder het luisteren naar hoofdpunten en het controleren van het eigen inzicht aan de hand van contextuele aanwijzingen.
B1	Kan niet-vertrouwde woorden over onderwerpen met betrekking tot het eigen vak- en interessegebied herkennen aan de context. Kan de betekenis van toevallig onbekende woorden extrapoleren uit de context en de betekenis van zinnen deduceren, mits het besproken onderwerp vertrouwd is.
A2	Kan zijn of haar begrip van de algemene betekenis van korte teksten over alledaagse onderwerpen van concrete aard gebruiken om de vermoedelijke betekenis van onbekende woorden af te leiden uit de context.
A1	Geen descriptor beschikbaar

Tabel 5: Schaal receptieve strategieën per taalbeheersingsniveau (ERK 2001: 70)

In het ERK spelen de strategieën dus een centrale rol. Het ERK heeft de kaderplannen en programma's in de Federatie Wallonië-Brussel beïnvloed, zoals ik het in wat volgt zal verduidelijken.

2.2.2. De strategieën in de kaderplannen

2.2.2.1. *Socles de Compétences* (2017)

Al in het kaderplan voor de basisschool en de eerste twee jaren van het secundair onderwijs, dat *Socles de Compétences* genoemd wordt, worden de luisterstrategieën vermeld. Voor het onderwijs van het Frans als scholingstaal worden ze al geoefend. Het kaderplan verdeelt die in vier categorieën:

- Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication

- Elaborer des significations
- Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message
- Utiliser et identifier les moyens non verbaux

Die categorieën worden in tabellen voorgesteld (zie tabel 6), met de aanpak van de strategieën naargelang van het niveau van de leerlingen: inleiding (aangegeven door een pijl), certificatie (aangegeven door een C voor 'certification') en onderhoud (aangegeven door een E voor 'entretien'). Niveau 1 is voor de leerlingen van het eerste en tweede leerjaar, niveau 2 voor de leerlingen van het derde tot het zesde leerjaar en niveau 3 voor de eerste twee jaren van het secundair onderwijs.

Assurer et dégager l'organisation et la cohérence* du message			
	I	II	III
Utiliser et identifier les différentes structures : narrative, descriptive, explicative, argumentative, structure dialoguée.	↗	sauf descriptive et argumentative	descriptive et argumentative
Organiser et percevoir la progression des idées.	↗	enchaînement de consignes ainsi que les éléments d'un récit simple	dans une argumentation C
Identifier les informations principales et secondaires.	↗	dans une structure simple C	E
Utiliser et repérer les procédés propres à assurer la clarté du message (exemples, illustrations, anecdotes...).	↗	↗	C
Veiller à la présentation phonique du message.	s'exprimer de manière audible en situation de communication proche et familière	s'exprimer de manière audible avec une prononciation adaptée et un volume suffisant dans une situation de communication élargie ou nouvelle	E

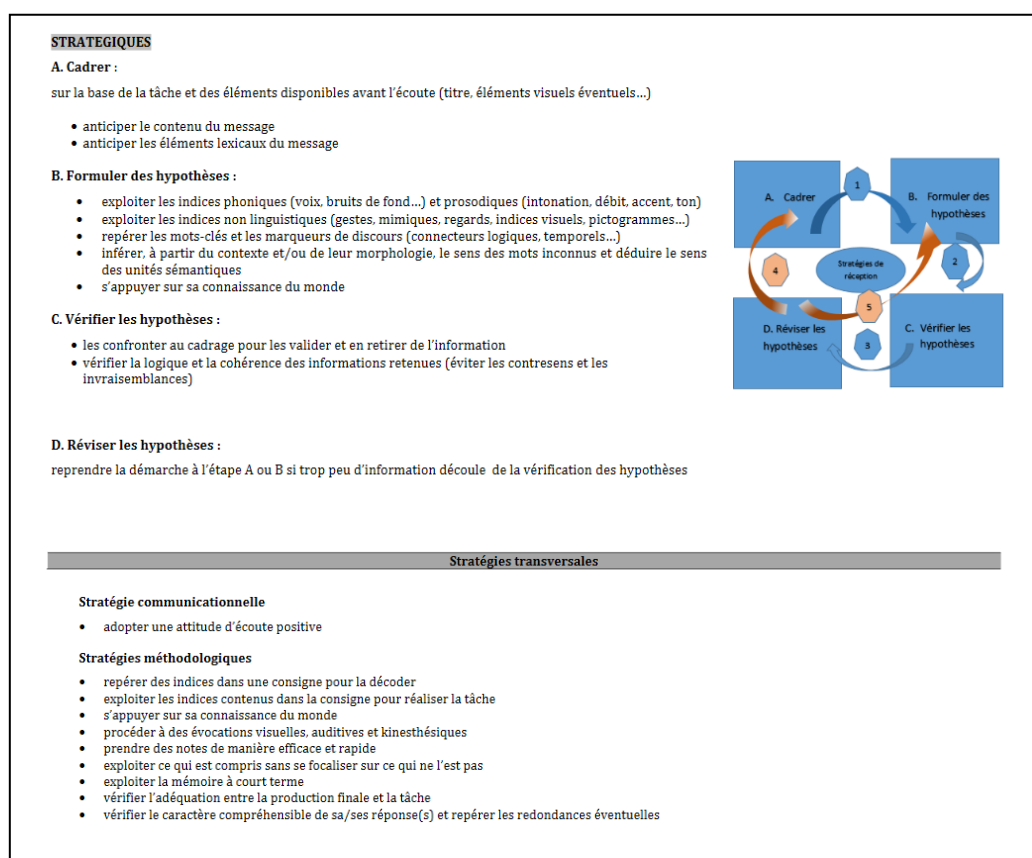
Tabel 6: Luisterstrategieën voor de moedertaal in de kaderplan *Socles de Compétences* (2017: 20)

Het lijkt er dus op dat de strategieën al op de basisschool geoefend worden in de moedertaal.

Voor het vreemdetaalonderwijs worden de strategieën ook vermeld. Het kaderplan wordt rond de eenheden van leerresultaten ('unités d'acquis d'apprentissage' in het Frans) georganiseerd. Voor elke eenheid worden de nodige strategieën voorgesteld, onder de rubriek 'hulpbronnen'. De vermelde strategische hulpbronnen volgen de vier stappen van het ERK en specificeren ze. Transversale strategieën worden ook voorgesteld: communicatiestrategieën en methodologische strategieën. In de vorige versie van het document, die in 1999 gepubliceerd werd, worden ook strategieën vermeld maar die worden minder uitgebreid toegelicht.

2.2.2.2. *Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des Humanités générales et technologiques / Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des Humanités professionnelles et techniques (2017)*

De kaderplannen *Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des Humanités générales et technologiques* en *Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des Humanités professionnelles et techniques* zijn bestemd voor de leerlingen van het derde tot het zesde jaar van het secundair onderwijs, respectievelijk van het algemeen of technologisch onderwijs en van het technisch of beroepsonderwijs. In die kaderplannen worden de strategieën ook in verband met de eenheden van leerresultaten en op basis van de vier stappen van het ERK voorgesteld. Eerst worden de luisterstrategieën vermeld, en dan volgen de transversale strategieën. Die worden als volgt voorgesteld:



Tabel 7: Luistrestrategieën in het kaderplan *Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des Humanités générales et technologiques* (2017: 101-103)

De strategische hulpbronnen worden dus voorgesteld volgens de vier stappen van het ERK, die uitgelegd worden in verband met de Europese niveaus en de nodige eenheid van leerresultaten.

In dit geval (tabel 7) is dat voor leerlingen van niveau B1 en voor de eenheid 'Ecouter pour (s')informer et/ou (faire) agir et/ou comprendre des opinions et/ou des sentiments'. De vorige versie van het document, die in 1999 gepubliceerd werd voor het algemeen en technologisch onderwijs, vermeldt ook een paar strategieën maar die worden minder gedetailleerd uitgelegd. In de versie voor het technisch en beroepsonderwijs, die uit 2000 dateert, zijn de strategieën afwezig.

Er is dus een grote evolutie geweest in de vermelding van de strategieën tussen de oude en de nieuwe leerplannen. Die worden in de nieuwe versies uitgebreider toegelicht. Ze worden ook in verband met de eenheden van leerresultaten en de vier stappen van het ERK voorgesteld. Het ERK lijkt dus een grote invloed te hebben gehad op de ontwikkeling van onze leerplannen en op het belang van de strategische hulpbronnen daarin.

2.2.3. De strategieën in de programma's

Een van mijn onderzoeksvragen heeft betrekking op de verschillen tussen de onderwijsnetten. Ik wil dus zien wat in hun programma's verschilt. Daarom zal ik de programma's van de twee grootste onderwijsnetten met elkaar vergelijken, dus die van de Federatie Wallonië-Brussel en die van het katholiek onderwijs.

2.2.3.1. *Programme d'Etudes Langues Modernes* (WBE 2020)

In het programma van de Federatie Wallonië-Brussel worden de strategieën als hulpmiddelen voorgesteld, zoals de grammatica, de woordenschat en de fonologische hulpmiddelen. Die strategische hulpmiddelen worden per vaardigheid in tabellen geclassificeerd. Die tabellen (zie tabel 8) geven aan welke strategieën naargelang van het taalgebeheersingsniveau getraind moeten worden.

	A1	A2	B1
A. Cadrer Sur la base de la tâche et des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels...) :			
• anticiper le contenu du message	X	X	X
• anticiper les éléments lexicaux du message	X	X	X
B. Formuler des hypothèses			
• exploiter les indices phoniques (voix, bruits de fond...) et prosodiques (intonation, débit, accent, ton)	X	X	X
• exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes...)	X	X	X
• repérer les mots-clés et les marqueurs de discours (connecteurs logiques, temporels...)	X	X	X
• inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots inconnus et déduire le sens des unités sémantiques		X	X
• s'appuyer sur sa connaissance du monde	X	X	X
	A1	A2	B1
C. Vérifier les hypothèses			
• les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information	X	X	X
• vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les invraisemblances)	X	X	X
D. Réviser les hypothèses			
• reprendre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses	X	X	X

Tabel 8: Luisterstrategieën in het programma van het officieel onderwijsnet voor het algemeen en technologisch onderwijs (2020: 266-267)

De strategieën in de tabel worden opnieuw, zoals in het kaderplan, volgens de vier stappen van het ERK geclassificeerd. De strategische hulpmiddelen voor de luistervaardigheid worden op dezelfde manier voorgesteld in het programma van de eerste graad, in het programma van de tweede en derde graad voor het algemeen en technologisch onderwijs en in het programma van de tweede en derde graad voor het technisch en beroepsonderwijs.

2.2.3.2. *Programme Langues Modernes* (Enseignement Catholique 2020)

In de programma's van het katholiek onderwijs worden de strategische hulpmiddelen per eenheid van leerresultaten geclassificeerd. Voor elke eenheid is er een tabel die de verwachtingen, de eigenschappen van het audiofragment en de nodige hulpmiddelen specificeert. De luisterstrategieën bevinden zich dus in de kolom van de hulpmiddelen.

UAA Compréhension à l'audition – Niveaux A2- (+ Processus cognitifs liés à la réception)							
Écouter pour (s')informer et/ou (faire) agir							
Attendus et caractéristiques générales des niveaux A2-				Ressources (savoirs et savoir-faire)			
ATTENDUS		CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES		RESSOURCES LINGUISTIQUES	RESSOURCES STRATÉGIQUES		
<p>Pour rencontrer les attendus au terme du niveau A2-, l'élève devra être capable de comprendre des informations/instructions essentielles :</p> <ul style="list-style-type: none">dans un message oral court, simple et clair répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ;pour (s')informer et/ou (faire) agir ;dans des situations qui font sens pour l'élève ; <p>sur la base des différents types de documents suivants, éventuellement combinés.</p>		Prévisibilité	contenu prévisible	<p>RESSOURCES LEXICALES</p> <p>Vocabulaire</p> <p>Répertoire lexical suffisant :</p> <ul style="list-style-type: none">pour faire face à des situations de communication répondant aux « Attendus et caractéristiques générales du niveau » (cf. ci-contre) ;en lien avec les champs thématiques abordés à ce niveau. <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i></p> <p>Fonctions langagières</p> <p>Pour comprendre quelqu'un qui veut :</p> <ul style="list-style-type: none">établir des contacts sociaux,(s')informer,(faire) agir,exprimer ce qui est ressenti, exprimé de manière simple (fonctions applicables aux intentions de communication (s')informer/(faire) agir). <p><i>Cf. tableau détaillé en annexe</i></p>	<p>STRATÉGIES D'ÉCOUTE</p> <p>A. Cadrer</p> <p>sur la base de la tâche et des éléments disponibles avant l'écoute (titre, éléments visuels éventuels ...) ;</p> <ul style="list-style-type: none">anticiper le contenu du message ;anticiper les éléments lexicaux du message. <p>B. Formuler des hypothèses</p> <ul style="list-style-type: none">exploiter des indices phoniques (voix, bruits de fond ...) et prosodiques (intonation, débit, accent, ton) ;exploiter les indices non linguistiques (gestes, mimiques, regards, indices visuels, pictogrammes ...) ;repérer les mots-clés et les marqueurs de discours (connecteurs logiques, temporels ...)inférer, à partir du contexte et/ou de leur morphologie, le sens des mots inconnus et déduire le sens des unités sémantiques ;s'appuyer sur sa connaissance du monde.		
		Sphère	<ul style="list-style-type: none">sphère personnelle et familiale ;vie quotidienne ;sujets concrets directement liés aux intérêts de l'élève et de ses proches.				
		Étendue des sujets	environnement proche (ce qui nous concerne de très près, mes proches et moi).				
		Formulation	sans équivoque (pas de jeux de mots, pas de second degré).				
Types de documents		Pour (s') informer	Pour (faire) agir				
narratif	X			Pas ciblé spécifiquement au niveau A2-, mais information brève sur ce que l'on ressent au travers d'un des documents cochés ci-contre			
descriptif	X						
injonctif, incitatif, prescriptif		X					
explicatif	X						
argumentatif							
CARACTÉRISTIQUES DES TYPES DE SUPPORTS				EXEMPLES DE TYPES DE SUPPORTS			
Supports sonores		Supports audiovisuels		Supports sonores			
(le message doit être soutenu par des éléments visuels)							
<p>LE MESSAGE doit être</p> <ul style="list-style-type: none">standardisé (formulation habituelle et prévisible en fonction du lieu) ;et/ou spontané (formulation personnalisée en fonction du contexte) ;et/ou structuré (les informations suivent un ordre logique) ;émis dans de bonnes conditions sonores. <p>peut être</p> <ul style="list-style-type: none">porté par plusieurs intervenants ;répété. <p>devrait être</p> <ul style="list-style-type: none">idéalement produit par un natif (ou, à défaut, par une personne assimilée à un natif). <p>Au niveau de la forme, le message doit être</p> <ul style="list-style-type: none">court ;simple ;authentique ou simplifié/adapté de sources authentiques. <p>Au niveau linguistique, le message doit être</p> <ul style="list-style-type: none">constitué de vocabulaire très fréquent et/ou de mots internationalement partagés ;de structures simples ;énoncé :<ul style="list-style-type: none">- clairement et distinctement ;- avec un débit lent ;- avec un accent ne nuisant pas à la compréhension.		<p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none">court récit,conversation,message sur boîte vocale,interview,annonce publique ou privée,chanson. <p>À visée actionnelle/injonctive</p> <ul style="list-style-type: none">annonce,instruction, consigne,itinéraire,message sur boîte vocale. <p>Supports audiovisuels</p> <p>À visée informative</p> <ul style="list-style-type: none">extrait d'émission TV et de film,conversation,interview,bulletin d'information,selfie-véo. <p>À visée actionnelle/injonctive</p> <ul style="list-style-type: none">annonce,instruction, consigne,selfie-véo,tutoriel.		<p>RESSOURCES GRAMMATICALES</p> <p>Au niveau A2-, la structure de référence est la phrase simple.</p> <p><i>Cf. tableaux détaillés par langue en annexe</i></p> <p>Descriptif général</p> <p>Répertoire grammatical utile :</p> <ul style="list-style-type: none">pour identifier les personnes et les objets ;pour identifier les caractéristiques des personnes et des objets ;pour situer dans le temps ;pour situer dans l'espace ;pour comprendre des demandes d'information ;pour comprendre de l'information ;pour identifier l'intention communicative ;pour repérer l'articulation logique ;pour repérer l'articulation chronologique ;pour agir. <p>RESSOURCES PHONOLOGIQUES</p> <ul style="list-style-type: none">pour identifier l'intention communicative : l'intonation ;pour dégager le sens du message : délimiter les sons en unités sémantiques (mots, groupes de mots, expressions ...).		<p>C. Vérifier les hypothèses</p> <ul style="list-style-type: none">les confronter au cadrage pour les valider et en retirer de l'information ;vérifier la logique et la cohérence des informations retenues (éviter les contresens et les incohérences). <p>D. Réviser les hypothèses</p> <ul style="list-style-type: none">reprenre la démarche à l'étape A ou B si trop peu d'information découle de la vérification des hypothèses. <p>STRATÉGIES TRANSVERSALES</p> <p>Stratégie communicationnelle</p> <ul style="list-style-type: none">adopter une attitude d'écoute positive. <p>Stratégies méthodologiques</p> <ul style="list-style-type: none">repérer des indices dans une consigne pour la décoder ;exploiter les indices contenus dans la consigne pour réaliser la tâche ;s'appuyer sur sa connaissance du monde ;procéder à des évocations visuelles, auditives, kinesthésiques ;prendre des notes de manière efficace et rapide ;exploiter ce qui est compris sans se focaliser sur ce qui ne l'est pas ;exploiter la mémoire à court terme ;vérifier l'adéquation entre la production finale et la tâche ;vérifier le caractère compréhensible de sa/ses réponse(s) et repérer les redondances éventuelles.	

Tabel 9: Luisterstrategieën in het programma van de eerste graad van het katholiek onderwijs (2020: 28-29)

Zoals in de programma's van de Federatie Wallonië-Brussel worden de luisterstrategieën opnieuw volgens de vier stappen van het ERK geordend. De Transversale strategieën, die de communicatieve en methodologische strategieën omvatten, zijn ook in de kolom van de hulpmiddelen te vinden.

2.2.3.3. Conclusie

De programma's van de twee onderwijsnetten volgen dus allebei de vier stappen van het Europees Referentiekader en de luisterstrategieën van het leerplan en classificeren die strategieën volgens de Europese niveaus, maar de manier waarop ze voorgesteld worden verschilt. In de programma's van het katholiek onderwijs worden de strategieën geassocieerd

met de eenheden van leerresultaten, terwijl ze in de programma's van het officieel onderwijsnet onafhankelijk voorgesteld worden.

2.2.4. Conclusie

Uit de analyse van de wettelijke voorschriften kan ik concluderen dat de strategieën in de nieuwe referentiekaders en programma's vermeld worden. Onder invloed van het ERK wordt de nadruk op de strategische hulpmiddelen gelegd en worden ze meer gedetailleerd voorgesteld. De programma's van de Federatie Wallonië-Brussel en van het katholiek onderwijs zijn redelijk vergelijkbaar, behalve wat het verband met de eenheden van leerresultaten betreft. Dat verschil kan misschien een invloed hebben op de manier waarop de strategische hulpmiddelen in de werkelijkheid onderwezen worden maar dit moet verder onderzocht worden. Ik zal dan ook deze hypothese proberen te verifiëren aan de hand van een enquête die ik bij leraren moderne vreemde talen van de Federatie Wallonië-Brussel heb afgenomen. Op basis van het bovenstaande kan ik ook niet weten of de strategieën alleen maar geformuleerd worden in de klas of dat ze echt verduidelijkt en gedemonstreerd worden aan de leerlingen. Dat zal ik ook proberen te controleren.

3. Praktisch onderzoek

3.1. Enquêtes in scholen van Franstalig België

3.1.1. Inleiding

Een van mijn onderzoeksvragen heeft betrekking op de houding van leraren ten opzichte van het onderwijs van de strategieën. Daarom heb ik een enquête gecreëerd. Deze enquête betreft leraren moderne vreemde talen van de Federatie Wallonië-Brussel, die in het basis of secundair onderwijs lesgeven. Met die enquête zou ik ook graag willen verifiëren of er een verschil is tussen de onderwijsnetten in de manier waarop de luisterstrategieën aan de leerlingen voorgesteld worden.

In het literatuuroverzicht heb ik de angst van de luisteraar en de mogelijke demoralisering die door luisteroefeningen veroorzaakt kunnen worden, naar voren gebracht. Die elementen sluiten aan bij één van mijn onderzoeksvragen: ‘Wat is het gevoel van de leerlingen over de luistervaardigheid?’ Om op deze onderzoeksvraag diepgaand te kunnen antwoorden, heb ik een tweede enquête uitgevoerd. Die enquête is bedoeld voor leerlingen van het secundair onderwijs van de Federatie Wallonië-Brussel, die het Nederlands als vreemde taal hebben gekozen.

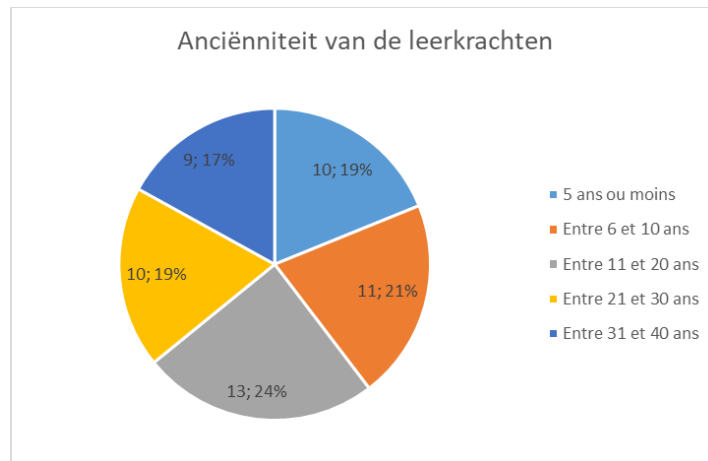
3.1.2. Enquête voor de leraren

3.1.2.1. Methode

Deze enquête werd online uitgevoerd en werd gepubliceerd met de enquêtes van vijf andere studenten die ook een masterscriptie schrijven op het gebied van de didactiek. Onze vragen werden meerdere keer door Professor Simons herlezen en verbeterd. Die werden dan in Google Forms gecodeerd (zie bijlage 1). Onze enquêtes werden door acht leraren getest. De grootste problemen die geïdentificeerd werden, zijn de tijd om te antwoorden die echt lang was en het feit dat de antwoorden niet opgeslagen werden aan het einde van de vragenlijst. Het was dus niet mogelijk om later terug te komen om de antwoorden te vervolledigen en de enquête te voltooien. Onze enquêtes moesten dus een beetje ingekort worden. We hebben ook sommige vragen gewijzigd op basis van het commentaar dat we gekregen hadden. Tijdens de Paasvakantie heb ik de data in Excel gecodeerd (zie bijlage 2) om die te kunnen analyseren. Mijn enquête werd in het Frans uitgevoerd. Ik heb dus de legenda's van de grafieken in het Frans gelaten om de antwoorden van de deelnemers betrouwbaar voor te stellen.

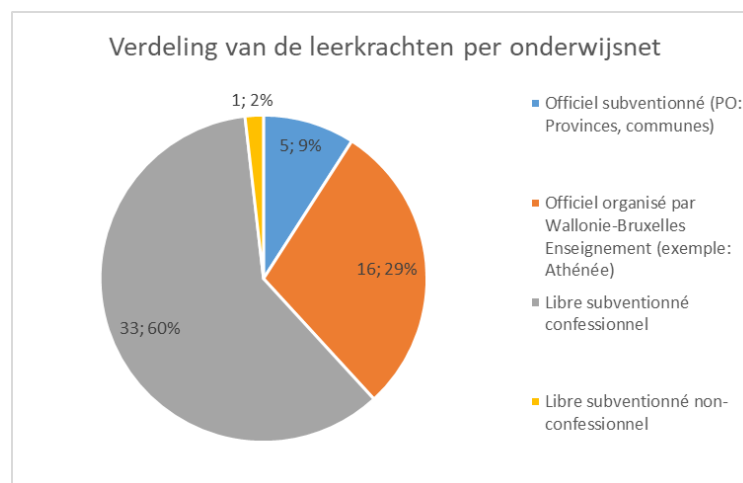
3.1.2.2. Deelnemers

Mijn enquête bevat vijf delen. Het eerste deel was hetzelfde voor alle studenten en betreft algemene informatie over de deelnemers. De deelnemers aan die enquête zijn 53 leraren moderne vreemde talen in het basis en secundair onderwijs die lesgeven in de Federatie Wallonië Brussel. De eerste vraag gaat over de anciënniteit van de leerkrachten. Figuur 1 toont die verdeling. Al de leeftijdscategorieën zijn vertegenwoordigd, min of meer in dezelfde maat.



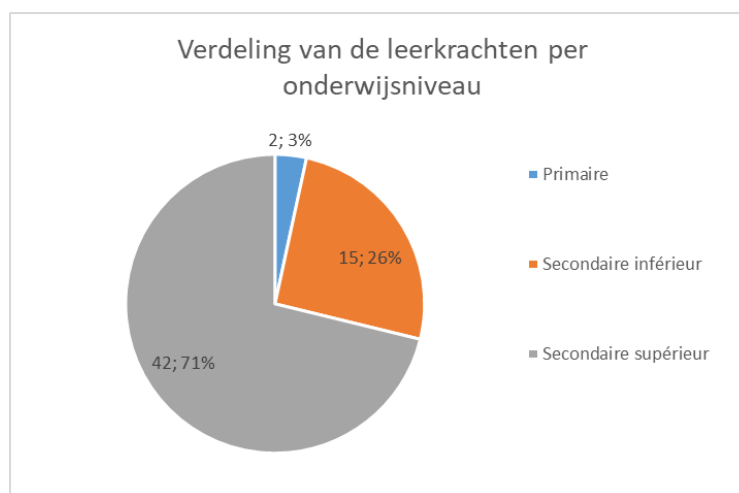
Figuur 1: Anciënniteit van de leerkrachten

De tweede vraag betreft de onderwijsnetten. De meerderheid van de ondervraagden geeft les in het katholiek onderwijs. Ongeveer een kwart van de ondervraagden komt uit het georganiseerd officieel onderwijsnet. 9 procent bestaat uit leraren in het gesubsidieerd officieel onderwijs. Het niet-confessioneel vrij onderwijs is bijna niet vertegenwoordigd. Figuur 2 geeft de precieze verdeling weer:



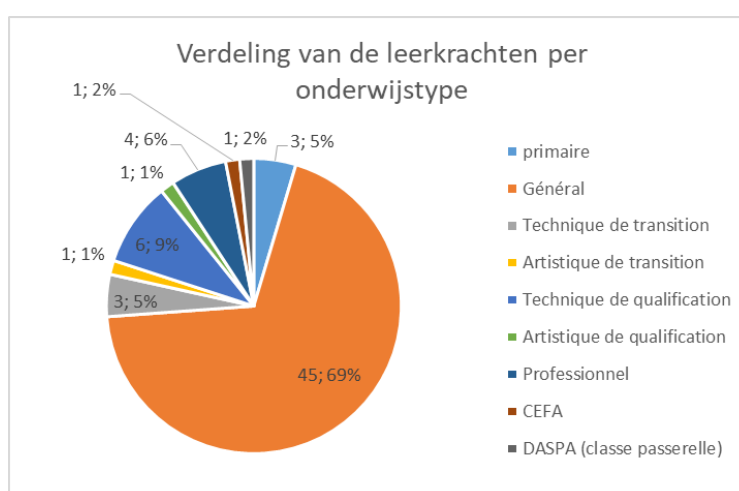
Figuur 2: Verdeling van de leerkrachten per onderwijsnet

Daarna vroegen we hen op welk onderwijsniveau ze lesgeven. Bijna drie kwart van hen geeft les in het hoger secundair onderwijs. Een kwart van hen werkt in het lager secundair onderwijs. Alleen 3 procent van de ondervraagden geeft les in het basisonderwijs. Figuur 3 bevat de resultaten.



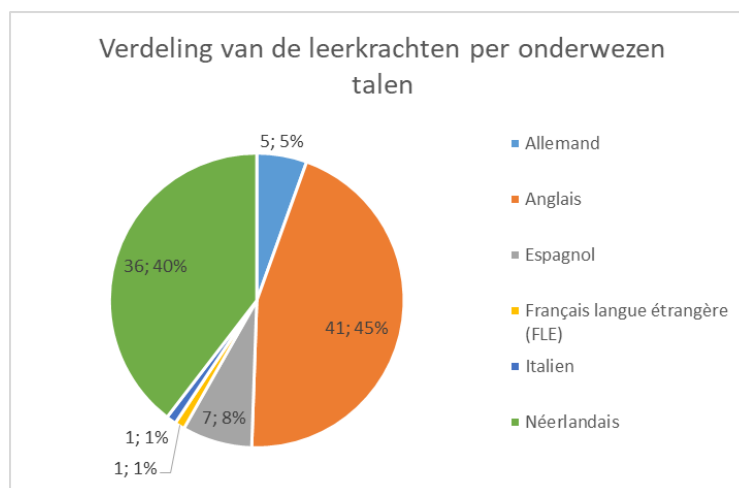
Figuur 3: Verdeling van de leerkrachten per onderwijsniveau

We hebben ook aan de deelnemers gevraagd in welk onderwijstype ze lesgeven. De meerderheid van hen, d.i. 69 procent, geeft les in het algemeen onderwijs. 9 procent van hen geeft les in het kwalificerend technisch onderwijs. 6 procent werkt in het beroepsonderwijs. Het technisch overgangsonderwijs en het basis onderwijs stellen respectievelijk 5 procent van de deelnemers voor. De andere onderwijstypes zijn bijna niet vertegenwoordigd, alleen één of 2 procent van de ondervraagden. De onderstaande grafiek (figuur 4) laat die resultaten zien.



Figuur 4: Verdeling van de leerkrachten per onderwijstype

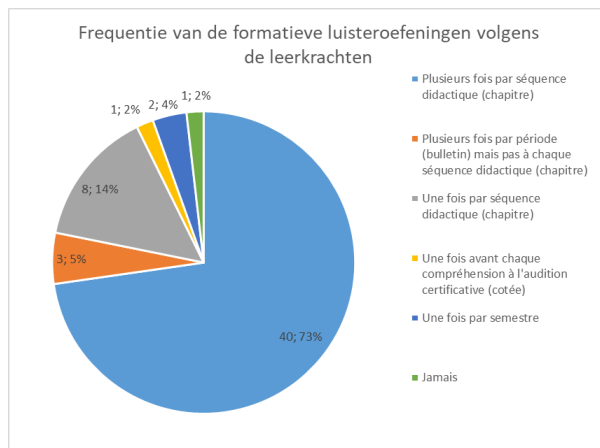
De volgende vraag ging over de taal die ze onderwijzen. De volgende grafiek (figuur 5) geeft de verdeling weer. Het lijkt erop dat het Engels en het Nederlands in de steekproef de meest onderwezen talen zijn. Het Spaans en het Duits volgen, met respectievelijk 8 en 5 procent. Het Italiaans en het Frans als vreemde taal worden bijna niet gekozen, met ieder alleen één procent.



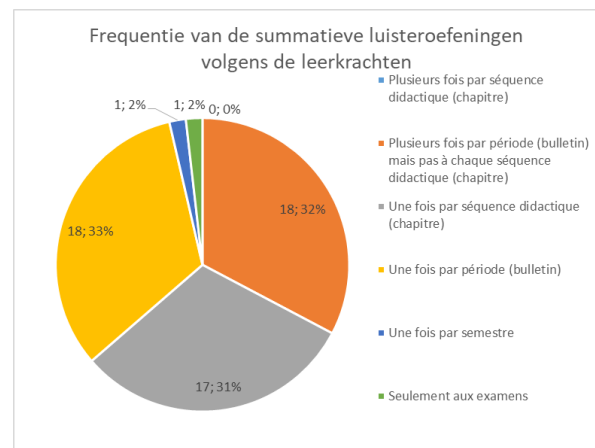
Figuur 5: Verdeling van de leerkrachten per onderwezen talen

3.1.2.3. Resultaten

Het tweede deel van mijn enquête bevat vragen over de evaluatie en de oplossingen voor de leerlingen die voor de luisteroefeningen zakken. In de eerste vraag vroeg ik aan de leerkrachten hoe vaak ze formatieve luisteroefeningen organiseren, dus luisteroefeningen die niet geëvalueerd worden en puur als oefeningen gelden (zie figuur 6). Het lijkt erop dat de meeste van hen meerdere keren per hoofdstuk formatieve luisteroefeningen organiseren. 14 procent organiseert één keer per hoofdstuk formatieve luisteroefeningen. 5 procent van de ondervraagden doet het meerdere keren per periode maar niet voor elk hoofdstuk. De andere mogelijkheden werden bijna niet gekozen. Mijn tweede vraag ging over de frequentie van de summatieve luisteroefeningen, dus de luisteroefeningen die geëvalueerd worden (zie figuur 7). 33 procent van de ondervraagden heeft geantwoord dat ze één keer per periode summatieve luisteroefeningen organiseren. 32 procent organiseert die meerdere keren per periode maar niet tijdens elk hoofdstuk. 31 procent organiseert één keer per hoofdstuk summatieve luisteroefeningen. De andere antwoorden werden veel minder geselecteerd. Het lijkt er dus op dat de leerkrachten vaker formatieve oefeningen organiseren dan summatieve.

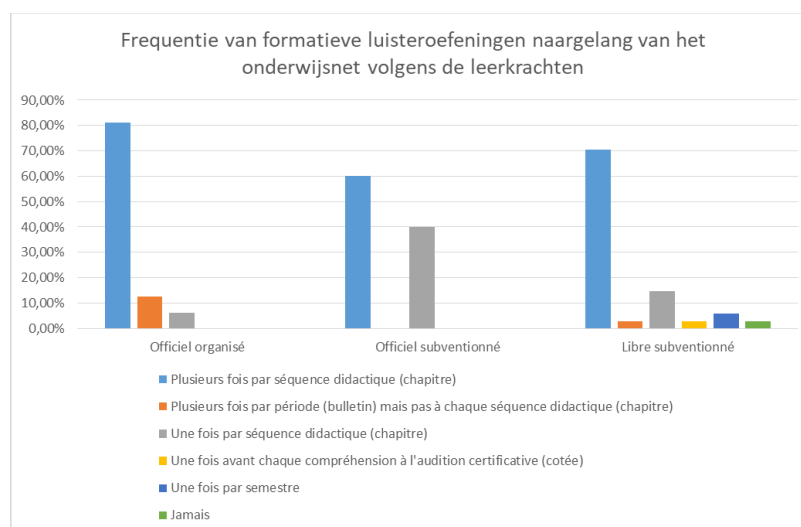


Figuur 6: Frequentie van de formatieve luisteroefeningen volgens de leerkrachten



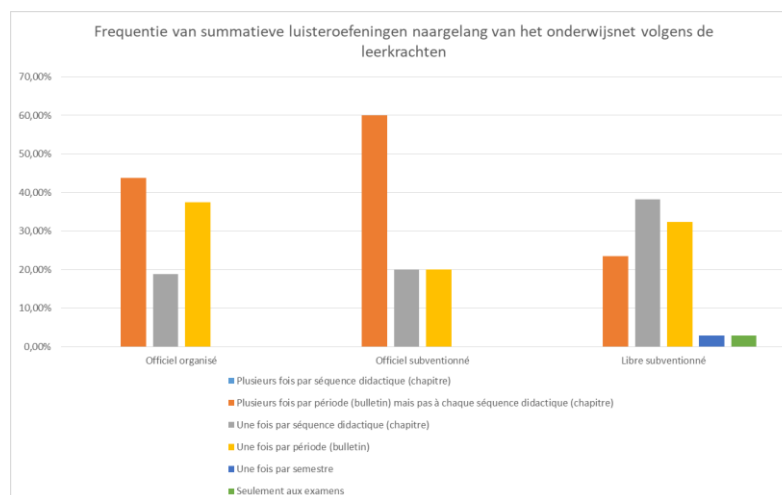
Figuur 7: Frequentie van de summatieve luisteroefeningen volgens de leerkrachten

Een van mijn onderzoeksvragen slaat op de verschillen tussen de onderwijsnetten. Ik wilde dus nagaan of er één verschil is wat de organisatie van de formatieve en summatieve luisteroefeningen betreft. De volgende grafieken (figuur 8 en figuur 9) tonen de resultaten voor de verschillende onderwijsnetten. Voor de organisatie van formatieve luisteroefeningen lijkt het erop dat er niet veel verschillen zijn tussen de onderwijsnetten. De meerderheid van de ondervraagden organiseert meerdere formatieve luisteroefeningen per hoofdstuk, ongeacht het onderwijsnet. Voor het gesubsidieerd officieel onderwijsnet werd het voorstel 'één keer per hoofdstuk' ook meerdere keren geselecteerd. Ik moet toch aangeven dat mijn steekproef beperkt is en dat de behaalde resultaten dus een beetje van de werkelijkheid kunnen verschillen.



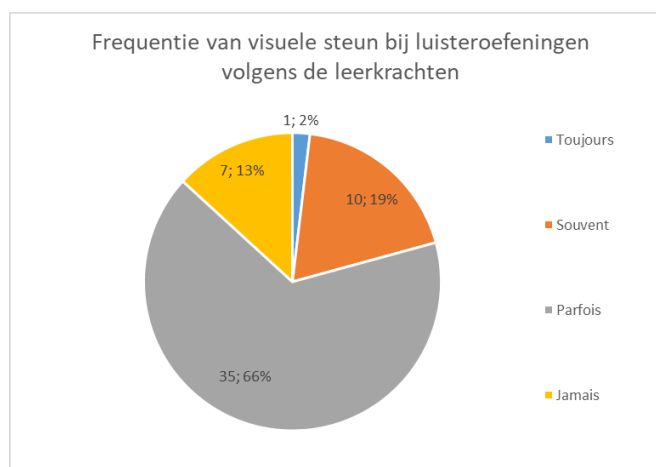
Figuur 8: Frequentie van formatieve luisteroefeningen naargelang van het onderwijsnet volgens de leerkrachten

Voor de organisatie van summatieve luisteroefeningen wint het antwoord ‘meerdere keren per periode maar niet tijdens elk hoofdstuk’ in de officiële onderwijsnetten. In het vrije onderwijsnet werd het antwoord ‘één keer per hoofdstuk’ het meest gekozen. Dit verschil kan misschien verklaard worden door mijn beperkte steekproef en is misschien niet zo uitgesproken in de werkelijkheid. We moeten dus voorzichtig blijven in de analyse van die resultaten.



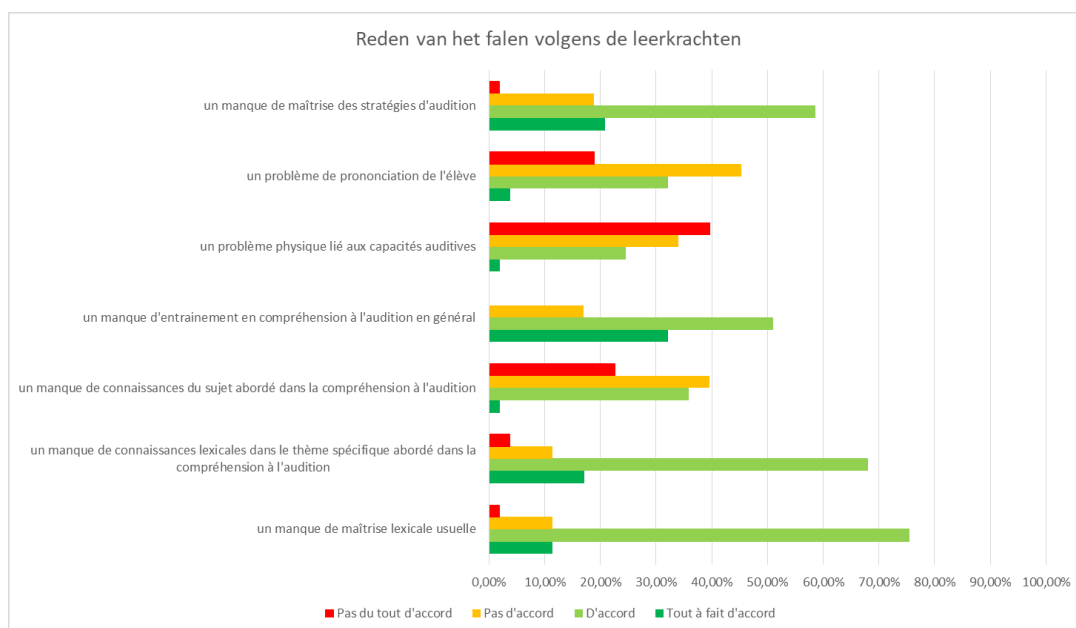
Figuur 9: Frequentie van summatieve luisteroefeningen naargelang van het onderwijsnet volgens de leerkrachten

Ik vroeg daarna aan de leraren hoe vaak ze in hun luisteroefeningen een visuele steun integreren. Ze hadden de keuze tussen vier antwoorden en moesten er één uit selecteren: altijd, vaak, soms of nooit. De meerderheid heeft geantwoord dat ze soms een visuele steun integreren. 21 procent van de deelnemers gebruikt vaak een visuele steun. Alleen maar 2 procent van de ondervraagden gebruikt altijd een visuele steun. De laatste 12 procent gebruikt nooit een visuele steun. Die resultaten zijn te zien in de onderstaande grafiek (figuur 10):



Figuur 10: Frequentie van visuele steun bij luisteroefeningen volgens de leerkrachten

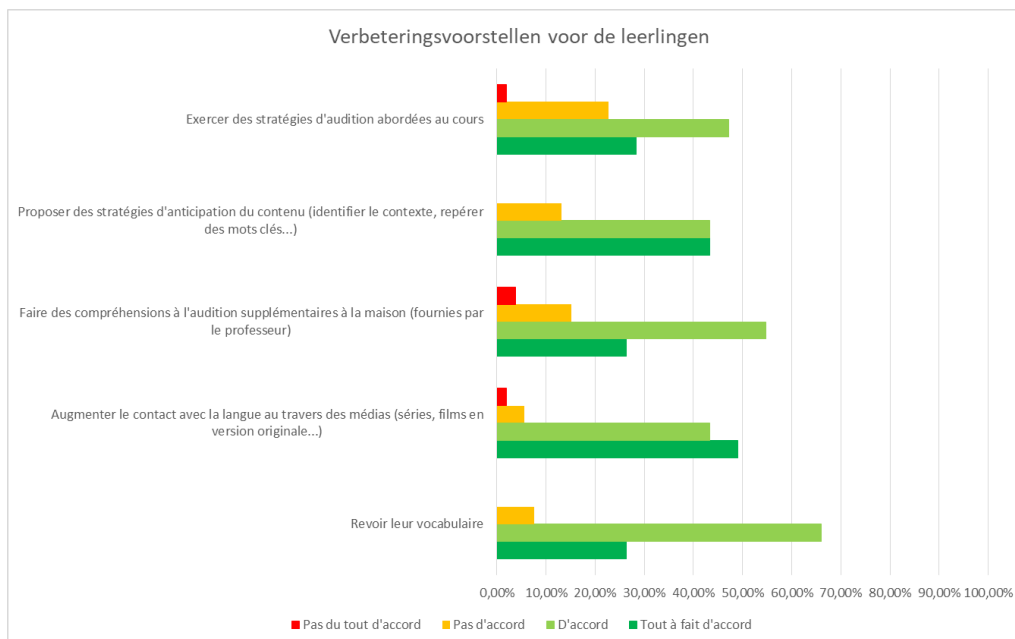
De volgende vraag ging over de reden van het falen. Voor elke mogelijke reden moesten de leraren zeggen of ze ermee akkoord gingen. Ze hadden de keuze tussen vier antwoorden: helemaal niet akkoord, niet akkoord, akkoord en helemaal akkoord. Het lijkt erop dat de ondervraagde leraren het falen van hun leerlingen vooral aan een gebrekkige kennis van de algemene of specifieke woordenschat, een gebrek aan luisteroefeningen en een slechte strategiebeheersing toeschrijven. Integendeel blijkt het falen niet toegeschreven te kunnen worden aan een uitspraakprobleem, een fysiek probleem gerelateerd aan het hoorvermogen of een gebrek aan kennis van het onderwerp van de luisteroefening. Figuur 11 geeft die resultaten weer:



Figuur 11: Reden van het falen volgens de leerkrachten

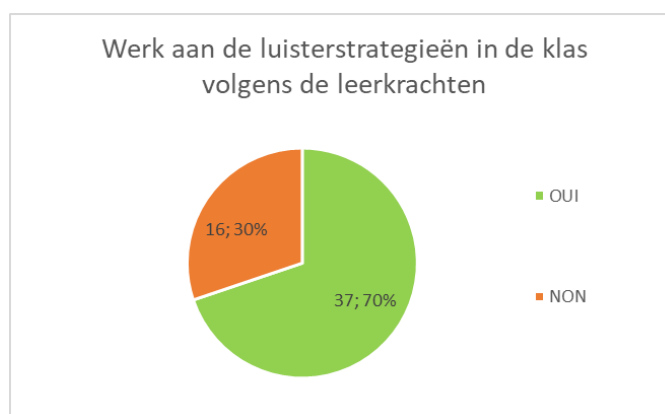
Daarna vroeg ik aan de leraren welke verbeteringsvoorstellen zij geven aan de leerlingen die gezakt zijn. Voor elke oplossing moesten de deelnemers zeggen of ze ermee akkoord gingen of niet. Ze hadden opnieuw de keuze tussen vier antwoorden en moesten er één uit selecteren: helemaal niet akkoord, niet akkoord, akkoord en helemaal akkoord. De ondervraagde leerkrachten blijken grotendeels akkoord te gaan met mijn voorstellen. De verbeteringsvoorstellen waarmee ze het meest akkoord gaan, zijn het repeteren van de woordenschat en de verhoging van het contact met de vreemde taal, met alleen 8 procent van de ondervraagden die er niet mee akkoord gaan. Daarna komt het voorstel van anticipatiestrategieën, met 13 procent van de deelnemers die er niet mee akkoord gaan. 19 procent van de ondervraagden gaat niet akkoord met het derde voorstel, nl. extra luisteroefeningen thuis maken. Het minder gewaardeerde voorstel lijkt dus het oefenen van de

geleerde luisterstrategieën te zijn, met een kwart van de deelnemers die er niet mee akkoord gaat. De onderstaande grafiek (figuur 12) presenteert die resultaten:



Figuur 12: Verbeteringsvoorstellen voor de leerlingen

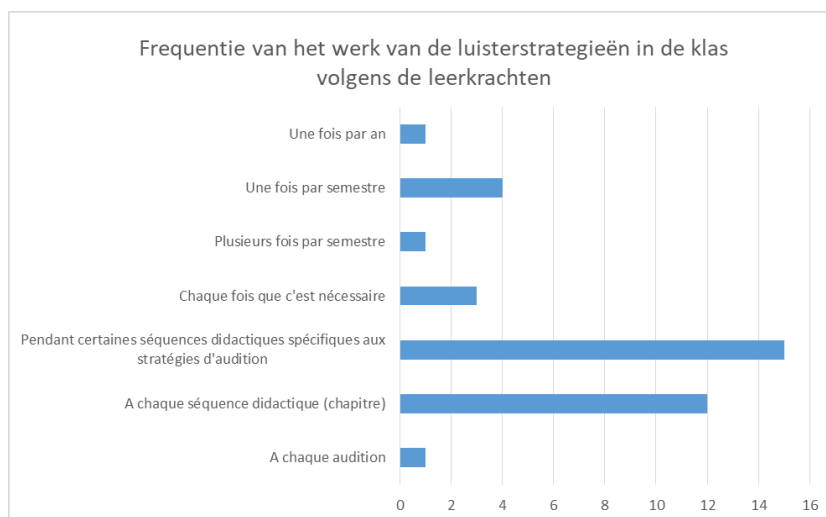
In de volgende vraag vroeg ik aan de deelnemers of ze aan de luisterstrategieën met hun leerlingen werken of niet (zie figuur 13). De meerderheid, d.i. 70 procent, heeft geantwoord dat ze de luisterstrategieën in de klas oefent. De luisterstrategieën lijken dus aan de orde te worden gesteld.



Figuur 13: Werk aan de luisterstrategieën in de klas volgens de leerkrachten

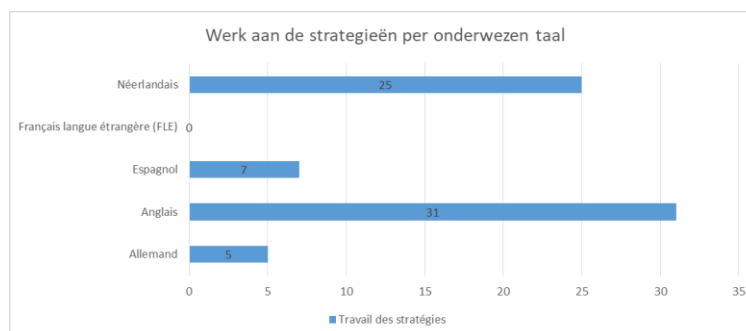
Aan de leerkrachten die de strategieën met hun leerlingen oefenen, heb ik gevraagd hoe vaak ze dat doen. Ze hadden de keuze tussen vijf antwoorden: een keer per jaar, een keer per semester, meerdere keren per semester, tijdens elk hoofdstuk, tijdens een specifiek hoofdstuk

over de luisterstrategieën. Ze moesten één antwoord selecteren. Ze konden een antwoord toevoegen als dat nodig was. Er werden twee antwoorden toegevoegd: tijdens elke luisteroefening en als dat nodig is. De meerderheid van de ondervraagden heeft geantwoord dat ze de luisterstrategieën tijdens specifieke hoofdstukken aan de orde stelt, gevolgd door tijdens elk hoofdstuk. De andere mogelijkheden werden veel minder gekozen, zoals blijkt uit de volgende grafiek (figuur 14). Het ziet er dus naar uit dat de strategieën veel aandacht krijgen, zelfs als we niet weten op welke manier ze onderwezen worden.



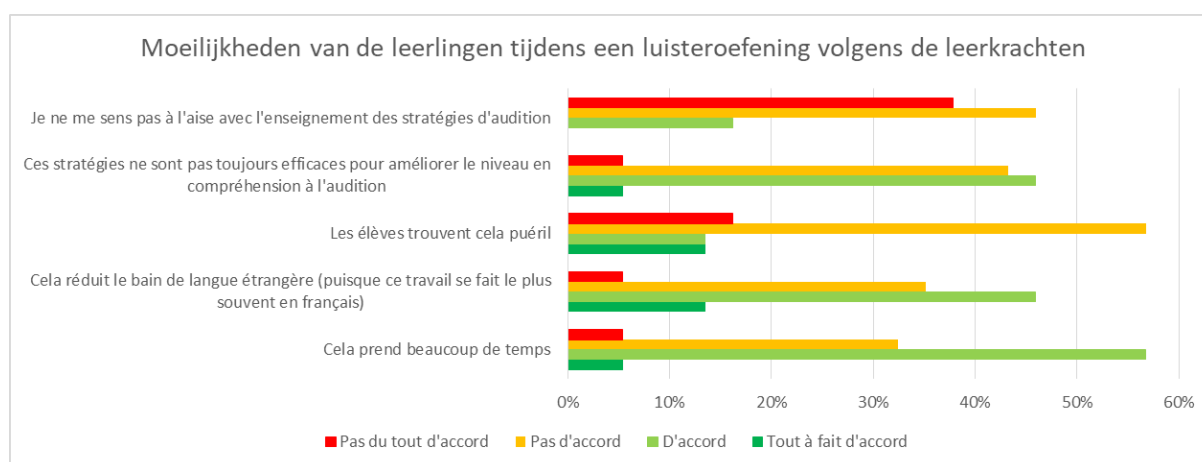
Figuur 14: Frequentie van het werk van de luisterstrategieën in de klas volgens de leerkrachten

Ik heb ook aan de deelnemers gevraagd in welke talen ze de strategieën oefenen. De talen die het meest vermeld werden, zijn het Engels en het Nederlands. Ik kan toch niet zeggen dat de strategieën niet in de andere talen getraind worden omdat de meerderheid van mijn deelnemers leraren Engels en Nederlands zijn.



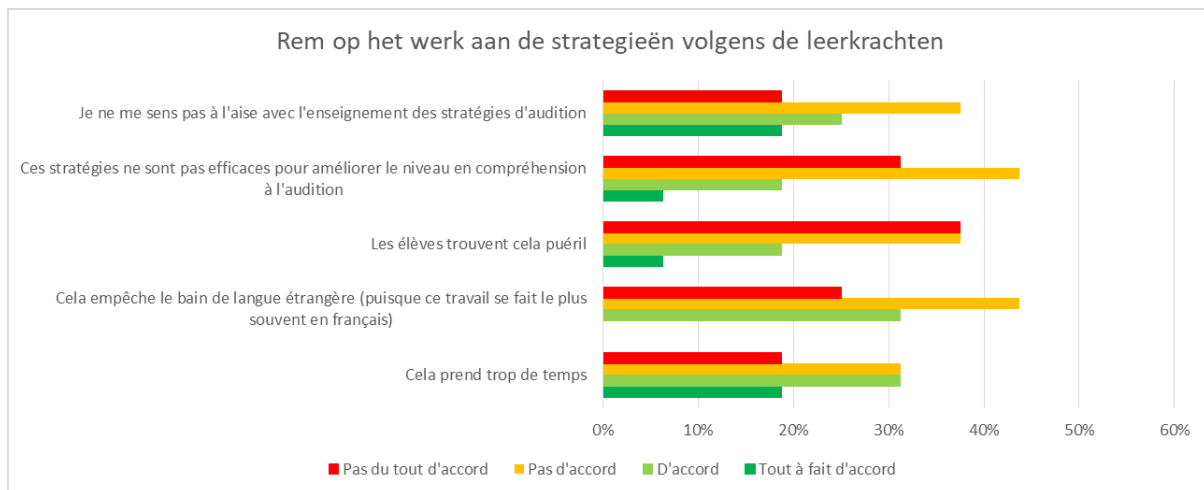
Figuur 15: Werk aan de strategieën per onderwezen taal

Aan de leraren die geantwoord hebben dat ze aan de strategieën in de klas werken, heb ik gevraagd welke moeilijkheden ze ondervinden bij het onderwijzen van die strategieën. Voor elk voorstel moesten ze zeggen of ze er akkoord mee gingen. Ze hadden opnieuw de keuze tussen vier antwoorden: helemaal niet akkoord, niet akkoord, akkoord en helemaal akkoord. De meerderheid van de ondervraagden voelt zich op zijn gemak als het gaat om het onderwijzen van de strategieën. De meningen over de noodzaak van die strategieën lopen uiteen. De meerderheid vindt niet dat de leerlingen het onderwijzen van de luisterstrategieën kinderachtig vinden. Meer dan de helft van de ondervraagden vindt het problematisch dat de strategieën in het Frans onderwezen worden omdat dat het taalbad verhindert. Meer dan 60 procent vindt ook dat het veel tijd in beslag neemt om in de klas aan de strategieën te werken. Die ondervraagden lijken dus het onderwijzen van de strategieën zwaar te vinden.



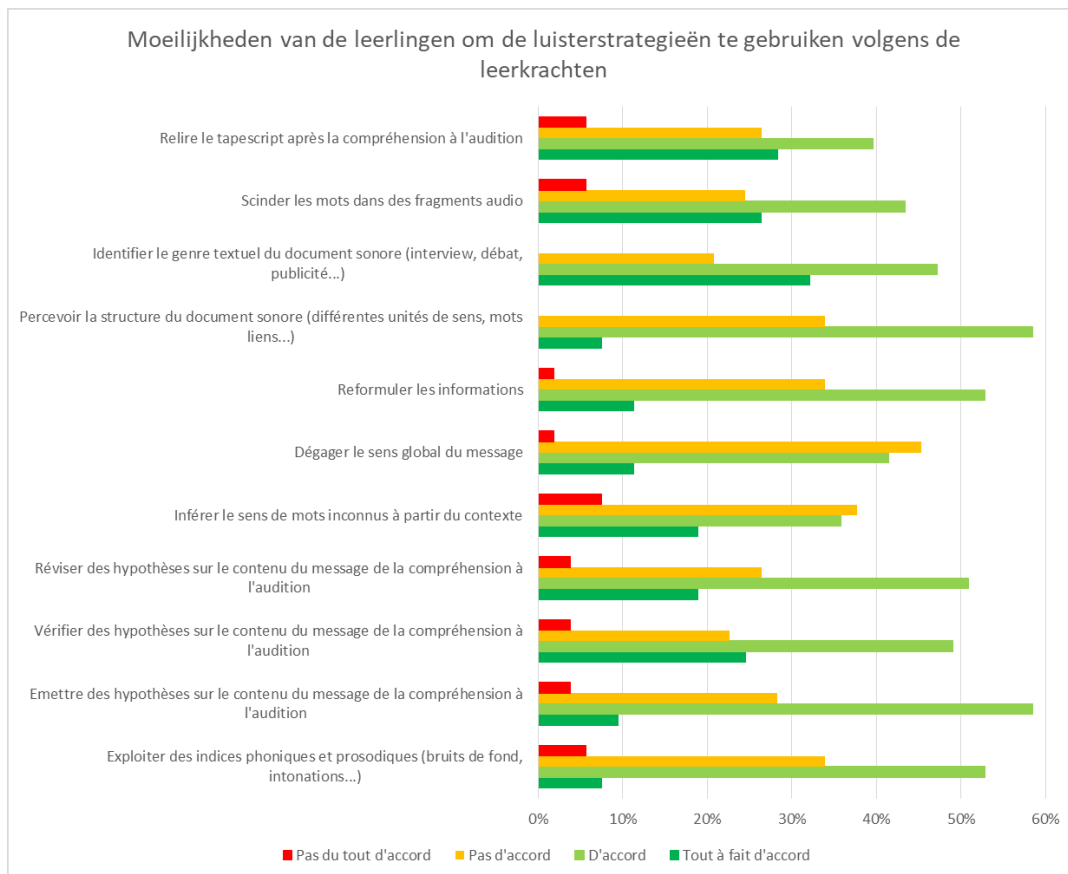
Figuur 16: Moeilijkheden van de leerlingen tijdens een luisteroefening volgens de leerkrachten

Aan de deelnemers die geantwoord hebben dat ze met hun leerlingen de strategieën niet oefenen, heb ik gevraagd wat hen hinderde. Voor elk voorstel moesten ze opnieuw zeggen of ze ermee akkoord gingen. Bijna de helft van hen voelt zich niet op zijn gemak om die strategieën te onderwijzen. De meerderheid denkt dat de strategieën efficiënt zijn om het luistervaardigheidsniveau van de leerlingen te verbeteren. Zoals de leraren die aan die strategieën werken, vinden ze niet dat de leerlingen het onderwijs ervan kinderachtig vinden. De meerderheid vindt niet dat dat het taalbad verhindert. De helft van hen vindt toch dat het te veel tijd in beslag neemt. De leraren die de strategieën niet onderwijzen, lijken dus minder kritisch over het onderwijs van de strategieën dan hun collega's die eraan werken.



Figuur 17: Rem op het werk aan de strategieën volgens de leerkrachten

Daarna vroeg ik aan alle deelnemers welke moeilijkheden de leerlingen ondervinden wanneer ze de luisterstrategieën moeten gebruiken. Voor al die voorstellen gaat de meerderheid van de leraren ermee akkoord dat die moeilijk zijn voor de leerlingen. Het lijkt erop dat het voor de leerlingen problematisch is om het soort document (interview, debat, reclame...) te identificeren. Daarnaast hebben ze het ook moeilijk met het verifiëren van de hypothesen over de inhoud van de boodschap. Fragmenten in woorden splitsen en de hypothesen over de inhoud herzien komen daarna. Bijna 70 procent van de ondervraagden gaat ermee akkoord dat hypothesen vormen en de tapescript herlezen na de luisteroefening ook problematisch zijn voor de leerlingen. Voor alle voorstellen heeft meer dan de helft van de ondervraagden geantwoord dat die moeilijk zijn voor de leerlingen. De luisterstrategieën gebruiken blijkt dus problematisch voor de leerlingen.



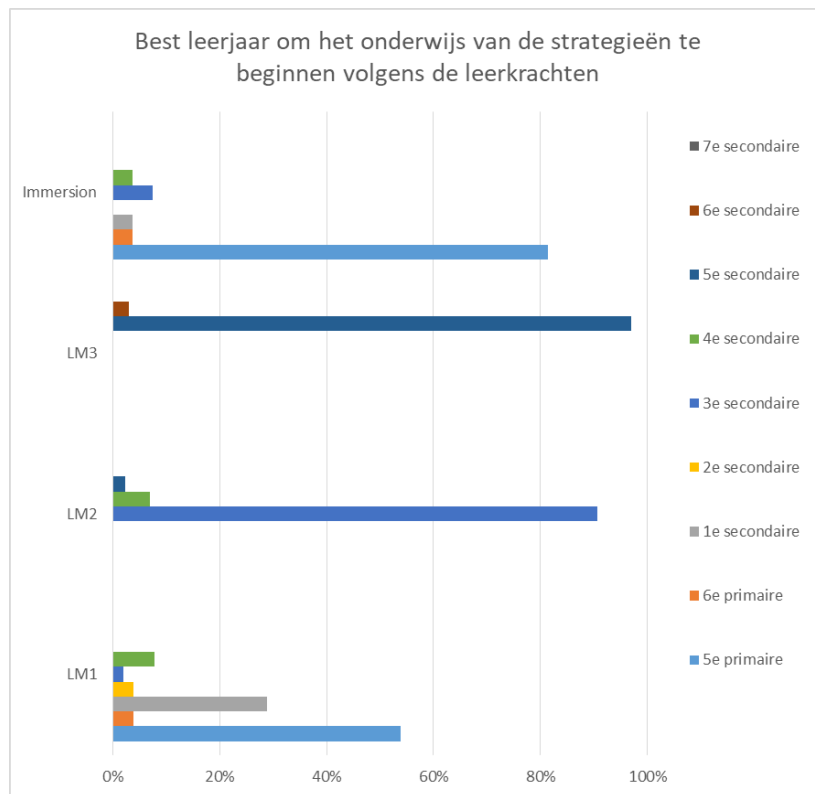
Figuur 18: Moeilijkheden van de leerlingen om de luisterstrategieën te gebruiken volgens de leerkrachten

Ik wilde zien of die moeilijkheden naargelang van de onderwezen taal verschillen. Daarom heb ik de ondervraagden gevraagd om een taal te kiezen en op basis van die taal te antwoorden. 21 leerkrachten hebben voor het Nederlands geantwoord en 26 voor het Engels. Hieronder (zie figuur 19) vindt men de resultaten voor het Nederlands en het Engels. Voor de andere talen had ik te weinig deelnemers om relevante resultaten te krijgen. Een audiofragment in woorden splitsen lijkt moeilijker in het Engels, terwijl het gebruik van fonetische en prosodische aanwijzingen moeilijker blijkt in het Nederlands. Ook kreeg het voorstel ‘de betekenis van woorden uit de context afleiden’ meer “akkoord”-antwoorden voor het Nederlands. Misschien hebben die verschillen een verband met de geluidsverschillen tussen die twee talen. Andere verschillen kan ik niet uitleggen, bv. het feit dat de globale betekenis afleiden in het Nederlands moeilijker zou zijn of, omgekeerd, het feit dat het identificeren van het soort document moeilijker zou zijn in het Engels lijkt. Door mijn beperkte steekproef kan ik echter niet beweren dat die verschillen relevant zijn.



Figuur 19: Moeilijkheden van de leerlingen om de luisterstrategieën te gebruiken naargelang van de taal volgens de leerkrachten

De laatste vraag ging over het leerjaar om het onderwijs van de strategieën te beginnen. Voor een eerste vreemde taal heeft de meerderheid het vijfde jaar van het basisonderwijs geselecteerd, gevolgd door het eerste jaar van het secundair onderwijs. Voor een tweede vreemde taal werd het derde jaar van het secundair onderwijs het vaakst gekozen. De meerderheid van de ondervraagden denkt dat het vijfde jaar van het secundair onderwijs het beste is om het onderwijs van de strategieën te beginnen voor een derde vreemde taal. Voor het immersieonderwijs heeft de meerderheid ook het vijfde jaar van het basisonderwijs geselecteerd. Het lijkt er dus op dat de meerderheid van de ondervraagden denkt dat men het best zo vroeg mogelijk kan beginnen met het onderwijs van de strategieën.



Figuur 20: Best leerjaar om het onderwijs van de strategieën te beginnen volgens de leerkrachten

3.1.2.4. Conclusie

Als conclusie van die enquête kan ik zeggen dat de leraren over het algemeen meer formatieve luisteroefeningen organiseren dan summatieve. Toch gebruikt de meerderheid van hen niet vaak een visuele ondersteuning. Dankzij de enquête voor de leerlingen zal ik te weten kunnen komen of zij visuele steun noodzakelijk vinden. Het falen wordt meestal aan een gebrekkige beheersing van de woordenschat of van de strategieën of aan een tekort aan praktijk. De verbeteringsvoorstellen waarmee de leraren het meest akkoord gaan, zijn het bestuderen van de woordenschat en het verhogen van de contacten met de taal. Het lijkt er dus op dat de redenen van het falen alleen aan de leerling toegeschreven worden. De strategieën worden door de meerderheid van mijn ondervraagden onderwezen maar we weten niet hoe ze dat precies doen. Toch lijken de leerkrachten het onderwijs van de strategieën zwaar voor hen en niet gemakkelijk voor hun leerlingen te vinden. Volgens de meerderheid van hen moet het strategieënonderwijs zo vroeg mogelijk in het leerproces beginnen.

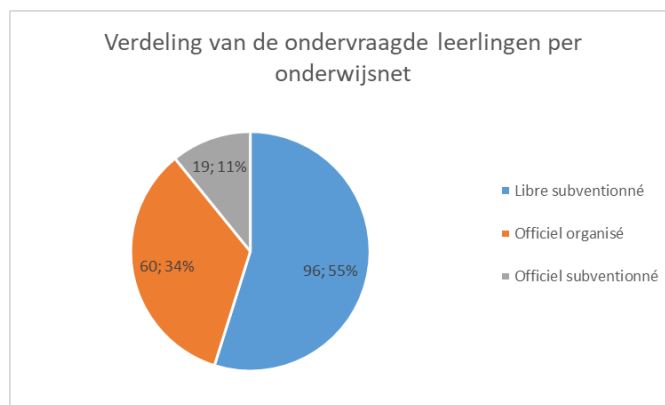
3.1.3. Enquête voor de leerlingen

3.1.3.1. Methode

Om te weten te komen hoe leerlingen luisteroefeningen ervaren en wat hun moeilijkheden daarbij zijn, heb ik besloten om naast de enquête voor de leerkrachten ook een enquête voor de leerlingen uit te voeren (zie bijlage 3). Die enquête heb ik op papier gemaakt omdat ik het voor de leerlingen gemakkelijker vond dan een online enquête. Op die manier konden de leraren mijn enquête tijdens een les uitdelen. Professor Simons heeft meerdere keren mijn vragen verbeterd zodat de vragenlijsten na de krokusvakantie konden worden uitgedeeld. Ik heb mails naar een paar scholen gestuurd en een bericht op sociale media gepubliceerd om deelnemers te werven. Zeven scholen hebben positief geantwoord op mijn verzoek: vier scholen van het gesubsidieerd vrij onderwijs, twee scholen van het officieel onderwijs georganiseerd door de Federatie Wallonië Brussel en één school van het gesubsidieerd officieel onderwijs. Ik heb mijn enquêtes naar die verschillende scholen gebracht. Voor de scholen die verder waren, heb ik mijn enquêtes per mail of via de post gestuurd. Doordat de Paasvakantie in 2021 met één week vervroegd werd, heb ik mijn papieren enquête in een online enquête moeten veranderen zodat de leerlingen die nog niet geantwoord hadden vanuit hun huis aan mijn enquête konden deelnemen. Daarna heb ik de data in Excel gecodeerd (zie bijlage 4) om die te kunnen analyseren. Mijn enquête werd in het Frans uitgevoerd omdat ze voor Franstalige leerlingen bestemd was. De legenda's van de grafieken heb ik dus opnieuw in het Frans gelaten.

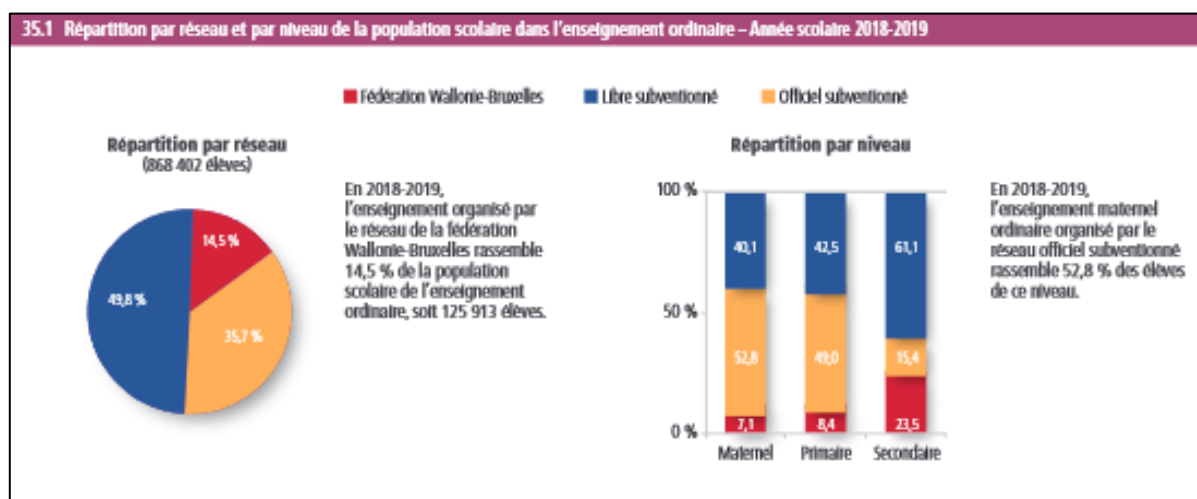
3.1.3.2. Deelnemers

Het eerste deel van mijn enquête bestaat uit vragen over de identiteit van de deelnemers. De deelnemers zijn 175 leerlingen van het derde tot het zesde jaar van het secundair onderwijs in Wallonië die het Nederlands als een vreemde taal hebben gekozen. Mijn enquête werd gestuurd naar vier scholen van het vrij onderwijsnet, twee scholen van het officieel onderwijsnet georganiseerd door de Federatie Wallonië Brussel en één school van het gesubsidieerd officieel onderwijsnet. Ik wilde nog een officiële school vinden maar door de coronacrisis is het niet mogelijk geweest. Er waren dus 96 leerlingen van het vrij onderwijs, 60 leerlingen van het officieel onderwijs van de Federatie Wallonië Brussel en 19 leerlingen van het gesubsidieerd officieel onderwijs. De onderstaande grafiek (figuur 21) toont deze verdeling:



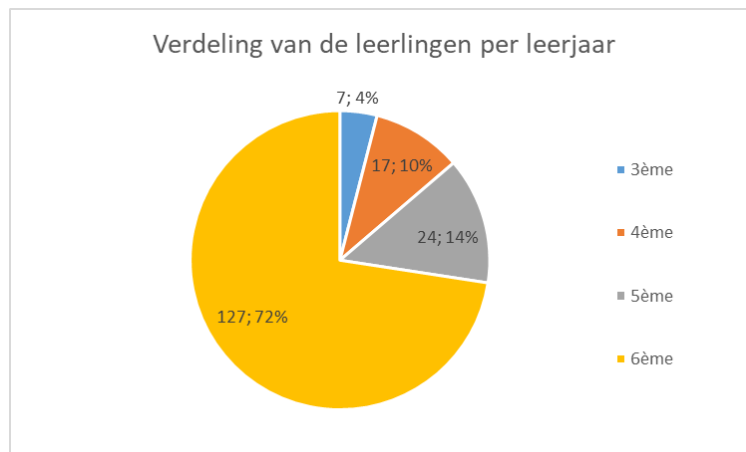
Figuur 21: Verdeling van de ondervraagde leerlingen per onderwijsnet

Die verdeling weerspiegelt toch de werkelijkheid. De onderstaande grafiek van de Federatie Wallonië-Brussel toont de verdeling in het schooljaar 2018-2019:



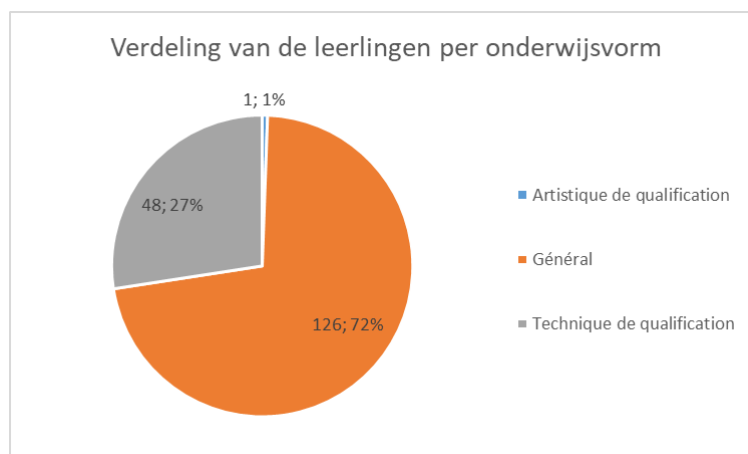
Figuur 22: Verdeling van de leerlingen per onderwijsnet (Fédération Wallonie-Bruxelles 2020: 83)

De leerlingen die deelgenomen hebben, zijn leerlingen van het derde jaar tot het zesde jaar van het secundair onderwijs. Mijn enquête was normaal bestemd voor leerlingen van het secundair onderwijs vanaf het eerste jaar, maar de leraren aan wie ik mijn enquête gebracht of gestuurd heb, vonden mijn vragen te moeilijk voor de leerlingen van het eerste en het tweede leerjaar. Onder de 175 leerlingen die deelgenomen hebben, zijn er dus 7 leerlingen van het derde jaar, 17 leerlingen van het vierde jaar, 24 leerlingen van het vijfde jaar en 127 leerlingen van het zesde jaar. Figuur 23 toont de verdeling per leerjaar.



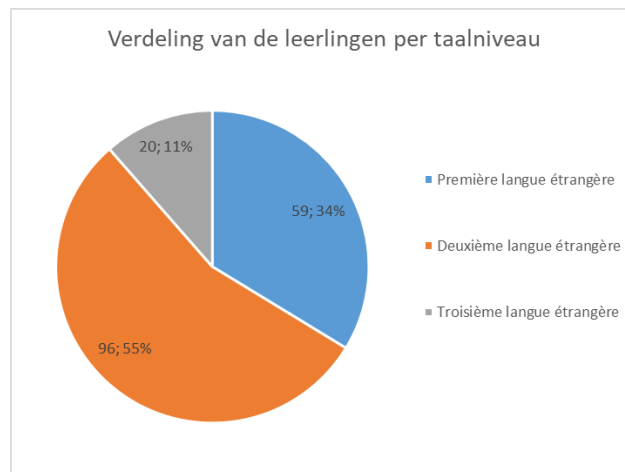
Figuur 23: Verdeling van de leerlingen per leerjaar

De meeste leerlingen die op mijn enquête geantwoord hebben, zijn leerlingen van het algemeen secundair onderwijs, d.i. 126 leerlingen. De 28 andere leerlingen komen uit het kwalificerend technisch of artistiek onderwijs. Jammer genoeg heb ik geen leerlingen van het technisch of artistiek overgangsonderwijs of van het beroepsonderwijs gehad. De onderstaande tabel (figuur 24) toont deze verdeling:



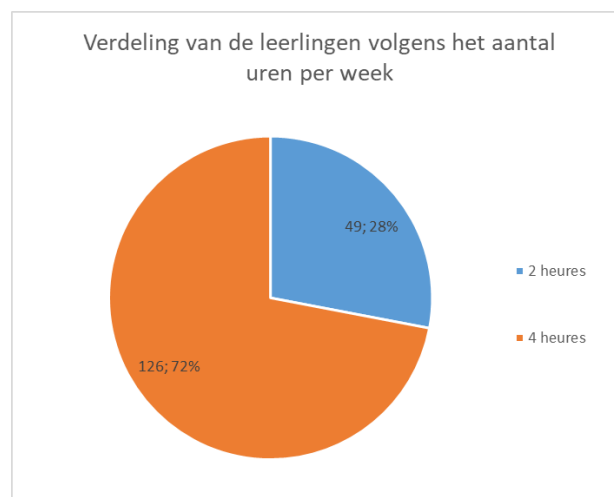
Figuur 24: Verdeling van de leerlingen per onderwijsvorm

De deelnemers zijn allemaal leerlingen die het Nederlands als vreemde taal hebben gekozen. Voor 59 van hen is het Nederlands hun eerste vreemde taal. Voor 96 leerlingen is het Nederlands hun tweede vreemde taal en voor 20 van hen is het Nederlands hun derde vreemde taal. De onderstaande grafiek (figuur 25) toont die verdeling:



Figuur 25: Verdeling van de leerlingen per taalniveau

De meeste deelnemers, d.i. 126 leerlingen, hebben vier uur Nederlands per week. De 49 andere informanten hebben alleen maar twee uur per week. Figuur 26 toont die verdeling:

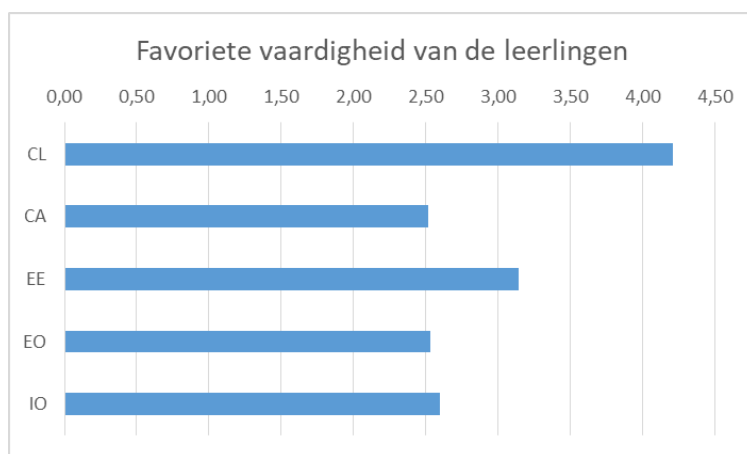


Figuur 26: Verdeling van de leerlingen volgens het aantal uren per week

3.1.3.3. Resultaten

Het tweede deel van mijn enquête ging over de organisatie van de luisteroefeningen in de klas en de perceptie van die oefeningen door de leerlingen. Soms hebben de leerlingen de instructies voor sommige vragen niet gevolgd, of hebben ze vragen overgeslagen. Dus heb ik alleen met de geldige antwoorden rekening gehouden. Dus is het totaal soms minder dan 175 antwoorden.

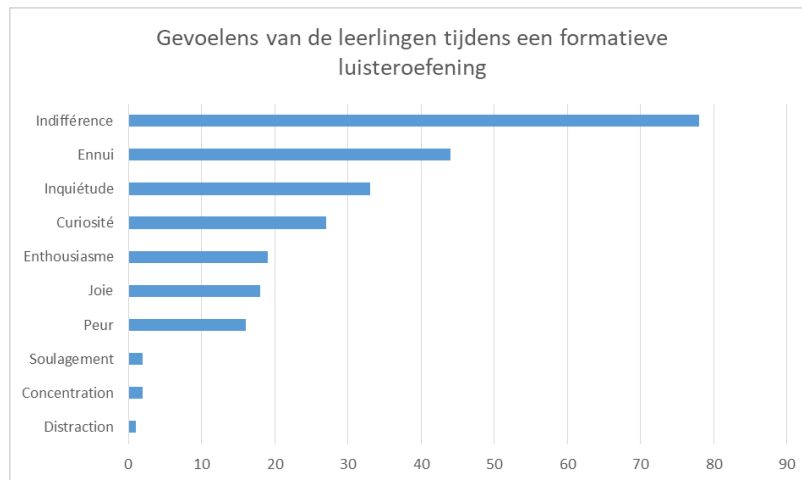
In de eerste vraag moesten de leerlingen de vijf vaardigheden classificeren van hun favoriete tot hun minder favoriete. Voor de analyse van de resultaten heb ik aan hun favoriete vaardigheid vijf punten gegeven, vier punten aan hun op één na favoriete, enz. Daarna heb ik die punten opgeteld om een rangschikking op te stellen. Figuur 27 toont die classificatie. De vaardigheid die de meeste leerlingen verkiezen, is de leesvaardigheid. Die wordt door de spreekvaardigheid gevolgd. De schriftelijke vaardigheden lijken dus over de mondelinge vaardigheden te primeren. De spreekvaardigheid met interactie en de spreekvaardigheid zonder interactie komen daarna. De luistervaardigheid scoort het laagst. Dat heeft misschien iets te maken met de luisterangst die veroorzaakt kan worden door het tijdelijke karakter van die vaardigheid.



Figuur 27: Favoriete vaardigheid van de leerlingen

Mijn tweede en derde vragen hadden betrekking op de gevoelens van de leerlingen tijdens de luisteroefeningen. Ik wilde te weten komen of ze formatieve en summatieve oefeningen op dezelfde manier ervaren. De leerlingen moesten dus tot twee gevoelens uit een lijst selecteren: vreugde, enthousiasme, nieuwsgierigheid, bezorgdheid, angst, verveling en onverschilligheid. Ze konden ook een ander gevoel toevoegen als ze het wilden. Het meest voorkomende gevoel tijdens een formatieve luisteroefening blijkt de onverschilligheid, gevolgd door de verveling. Sommige leerlingen geven ook aan dat ze bezorgd of bang zijn, zelfs als het een oefening is. Nieuwsgierigheid, enthousiasme en vreugde werden ook meerdere keren gekozen, maar we kunnen opmerken dat de negatieve gevoelens over de positieve gevoelens primeren. Als het om een summatieve luisteroefening gaat, zijn de resultaten nog opvallender. De twee meest gekozen antwoorden zijn de bezorgdheid en de angst, die respectievelijk 122 en 74 keer werden gekozen. De positieve gevoelens werden hier ook veel minder gekozen dan de

negatieve gevoelens. De volgende grafieken (figuur 28 en figuur 29) geven de keuzen van de leerlingen weer:



Figuur 28: Gevoelens van de leerlingen tijdens een formatieve luisteroefening

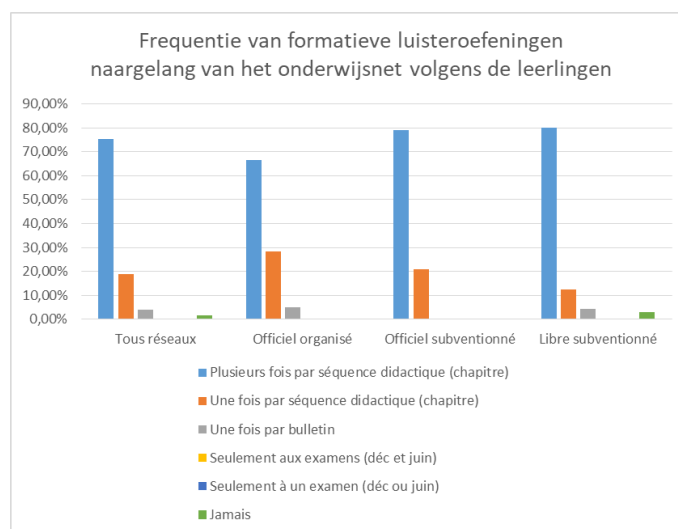


Figuur 29: Gevoelens van de leerlingen tijdens een summatieve luisteroefening

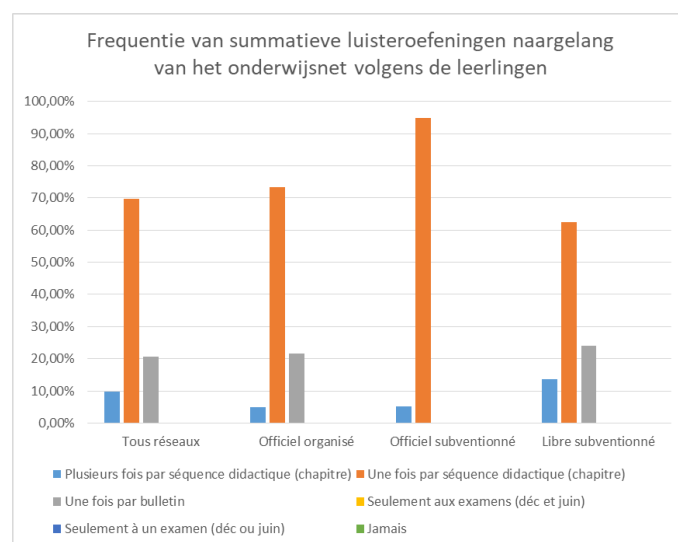
Zoals al opgeworpen werd in het literatuuroverzicht, is die luisterangst waarschijnlijk het gevolg van het tijdelijke karakter van de luisteroefening. De luisteraar heeft geen visuele steun en kan dezelfde passage niet zoveel herlezen als hij wil, in tegenstelling tot wat in een lees oefening gebeurt. Dat kan bij hem een luisterangstgevoel veroorzaken.

De volgende vragen hebben betrekking op de frequentie van luisteroefeningen in de klas. Ik heb de leerlingen gevraagd hoe vaak hun leraar Nederlands formatieve en summatieve luisteroefeningen organiseert. Ze hadden de keuze tussen zes antwoorden: meerdere keer per

hoofdstuk, één keer per hoofdstuk, één keer per rapport, alléén voor de examens (december en juni), alleen voor één examen (december of juni) of nooit. De leerlingen moesten alleen maar één antwoord kiezen. De volgende grafieken (figuur 30 en figuur 31) tonen hun antwoorden naargelang van hun onderwijsnet:



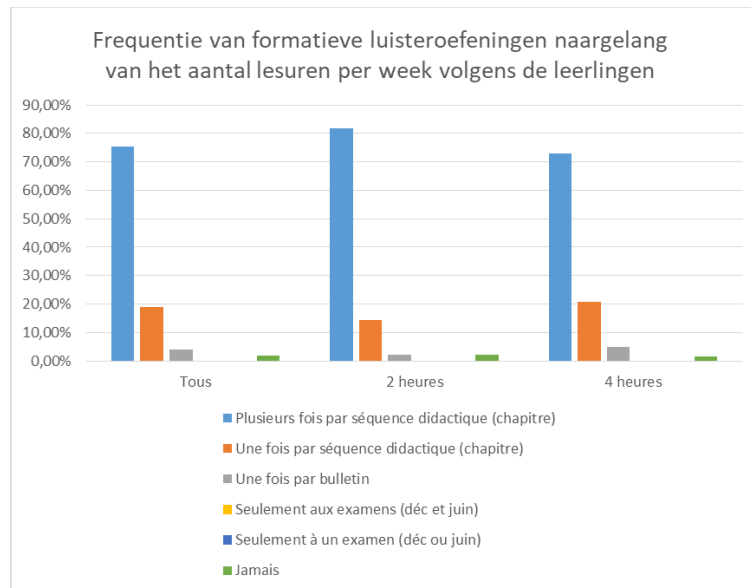
Figuur 30: Frequentie van formatieve luisteroefeningen naargelang van het onderwijsnet volgens de leerlingen



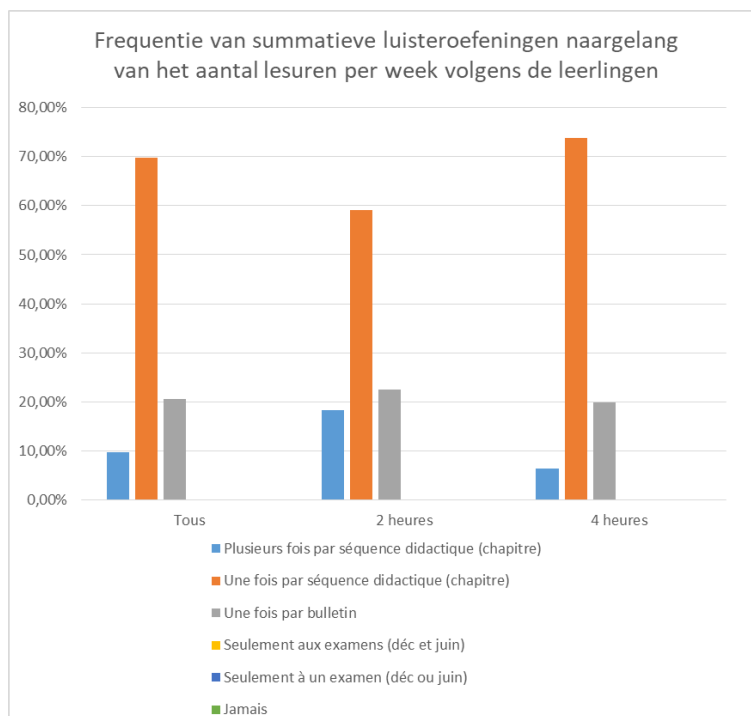
Figuur 31: Frequentie van summatieve luisteroefeningen naargelang van het onderwijsnet volgens de leerlingen

Het lijkt erop dat er geen frappant verschil is tussen de onderwijsnetten. De meerderheid van de leraren organiseert meerdere formatieve luisteroefeningen per hoofdstuk, ongeacht het onderwijsnet. Wat de summatieve luisteroefeningen betreft, blijken de leraren die meestal één keer per hoofdstuk te organiseren, gevolgd door één keer per rapport die toch echt minder vaak

gekozen wordt. Ik heb ook willen nagaan of er een verschil is tussen de leerlingen die vier uur Nederlands per week hebben en zij die twee uur hebben. Het verschil is nogal beperkt, zoals af te lezen valt van de volgende grafieken (figuur 32 en figuur 33):



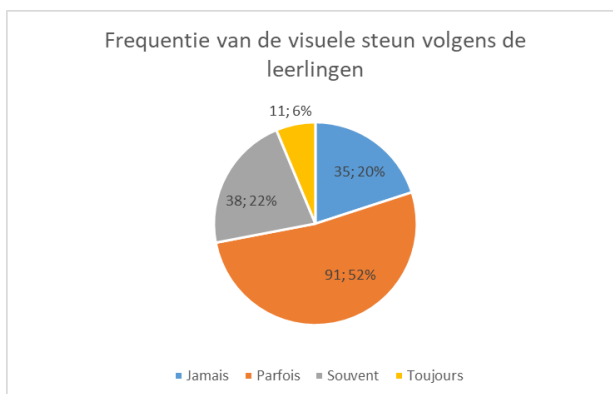
Figuur 32: Frequentie van formatieve luisteroefeningen naargelang van het aantal lesuren per week volgens de leerlingen



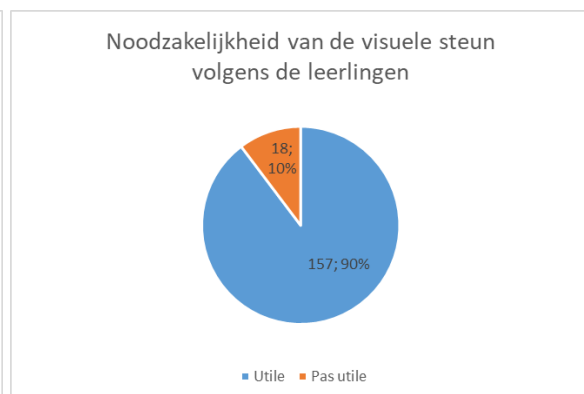
Figuur 33: Frequentie van summatieve luisteroefeningen naargelang van het aantal lesuren per week volgens de leerlingen

Wat mij wel verbaasd heeft, is dat drie leerlingen geantwoord hebben dat hun leraar nooit summatieve luisteroefeningen organiseert. Niettemin zijn die leerlingen van drie verschillende scholen en de andere leerlingen van hun klas hebben geantwoord dat hun leraar wél formatieve luisteroefeningen organiseert. Dat kan misschien een verband hebben met wat ze met formatieve luisteroefeningen bedoelen. Misschien houden ze alleen maar rekening met de formatieve luisteroefeningen die door de leraar verbeterd worden. De leerlingen van eenzelfde klas hebben vaak verschillende antwoorden. Dat is niet verbazend omdat de vragen naar hun persoonlijke gevoelens peilen.

Daarna kwam een vraag over het gebruik van visuele ondersteuning tijdens een luisteroefening, zoals bijvoorbeeld een video, een foto, een beeld, enz. Ik vroeg de leerlingen hoe vaak hun leraar visuele ondersteuning toevoegt en of dat het voor hen noodzakelijk was. Voor de frequentie hadden ze de keuze tussen vier antwoorden, waaruit ze er één moesten selecteren: altijd, vaak, soms of nooit. Uit de antwoorden blijkt dat de meerderheid van de leraren (52 procent) soms een visuele steun aan hun luisteroefeningen toevoegt. Alleen maar 6 procent van de leerlingen zegt dat hun leraar altijd visuele ondersteuning gebruikt. 22 procent zegt dat de luisteroefeningen van hun leraar vaak vergezeld gaan van een visuele ondersteuning. De laatste 20 procent zegt dat dat nooit het geval is. Wat de noodzakelijkheid betreft, vindt de meerderheid van de leerlingen, d.i. 90 procent, dat de visuele ondersteuning hen helpt. De overige 10 procent vindt die niet nodig. De grafieken die volgen (figuur 34 en figuur 35) geven die resultaten weer:



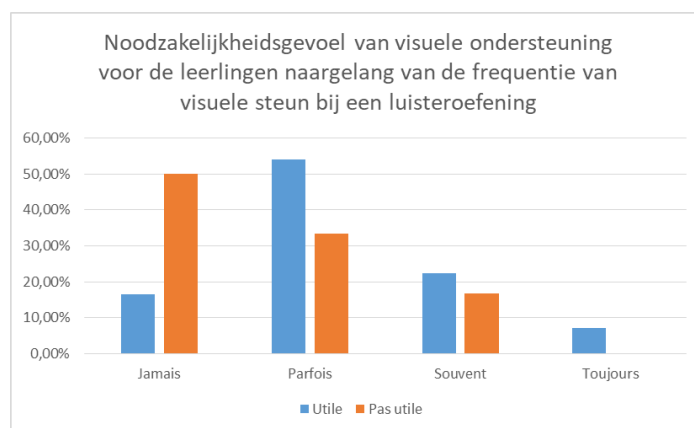
Figuur 34: Frequentie van de visuele steun volgens de leerlingen



Figuur 35: Noodzakelijkheid van de visuele steun volgens de leerlingen

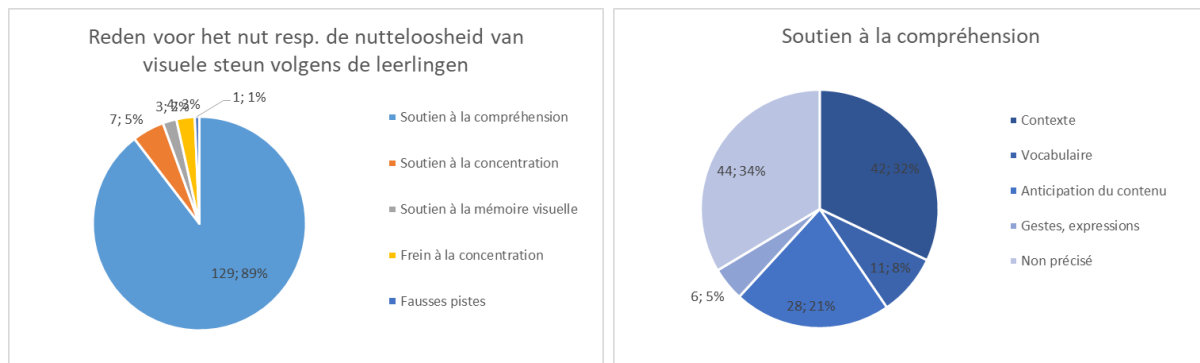
Ik heb me afgevraagd of de frequentie van die visuele steun een invloed heeft op het noodzakelijkheidsgevoel van de leerlingen. Daarom heb ik een grafiek gemaakt die het verband tussen die twee variabelen laat zien om die relatie verder te kunnen analyseren. Uit de grafiek

(figuur 36) blijkt dat de leerlingen die nooit met een visuele steun geconfronteerd worden de neiging hebben om die nutteloos te vinden, terwijl de leerlingen die soms, vaak of altijd visuele steun krijgen, de noodzaak ervan hoger inschatten. Onder de leerlingen bij wie de luisteroefeningen altijd van visuele steun voorzien worden, vindt niemand dat de visuele steun nutteloos is. Ik kan dus uit die twee vragen concluderen dat een vorm van visuele ondersteuning voor de leerlingen nuttig is.



Figuur 36: Noodzakelijkheidsgevoel van visuele ondersteuning voor de leerlingen naargelang van de frequentie van visuele steun bij een luisteroefening

De leerlingen moesten dan uitleggen waarom zij die visuele steun wel of niet noodzakelijk achten. Op basis van hun antwoorden heb ik verschillende categorieën gemaakt: steun voor het begrip, steun voor de concentratie, steun voor de leer methode, rem op de concentratie en valse sporen. De meerderheid van de leerlingen, d.i. 89 procent, heeft geantwoord dat de visuele steun hen helpt voor een beter begrip. Sommige leerlingen vinden dat het hen helpt om zich te concentreren, terwijl andere daarentegen vinden dat het hen van hun taak afleidt. Drie leerlingen vonden dat het hen hielpen omdat ze een visueel geheugen hebben. Alleen één leerling denkt dat visuele steun hem op valse sporen brengt. Ik heb de antwoorden van de leerlingen die het visuele element als een steun voor de concentratie beschouwen in verschillende subcategorieën verdeeld: context, woordenschat, inhoudsanticipatie, gebaren en gelaatsuitdrukkingen. De meerderheid vindt dat de visuele steun hen de context geeft van het fragment. Veel informanten vinden ook dat het hen aanwijzingen geeft om de inhoud te kunnen raden. Sommige leerlingen denken dat dat visuele element hen helpt als ze woorden niet kennen, terwijl andere vinden dat de gebaren en gelaatsuitdrukkingen hen helpen om beter te begrijpen. Figuur 37 toont die resultaten.



Figuur 37: Reden voor het nut resp. de nutteloosheid van visuele steun volgens de leerlingen

De volgende vraag betrof de problemen die de leerlingen tegenkomen tijdens een luisteroefening. Ze hadden de keuze tussen twaalf voorstellen en konden er ook één toevoegen als dat nodig was. Ze moesten vijf antwoorden selecteren en die classificeren van het moeilijkst voor hen naar het minst moeilijk voor hen. Om die data te kunnen analyseren, heb ik punten toegekend naargelang van hun classificatie. Het moeilijkste voor de leerling kreeg vijf punten, het op één na moeilijkste kreeg vier punten, enz. Daarna heb ik die punten opgeteld en gedeeld door het totale aantal antwoorden om een rangschikking te vormen (figuur 38):



Figuur 38: Problemen van de leerlingen tijdens een luisteroefening

Het grootste probleem voor de leerlingen is de spreek snelheid van de personen in het luisterfragment, gevolgd door de gebrekkige kennis van de woordenschat. De uitspraak en het accent lijken ook problematisch voor de leerlingen. Bovendien bereikt de stress veroorzaakt door de taak een hoge score. Zoals in de vragen over de gevoelens van de leerlingen tijdens een

luisteroefening blijkt luisterangst een groot probleem voor de leerlingen. De lengte van het audiofragment, de moeilijkheid om hypothesen te vormen en achtergrondgeluiden in het fragment komen daarna. Ik was verbaasd dat leerlingen gestoord worden door achtergrondgeluiden. Met de nieuwe technologieën zouden de audiofragmenten van goede kwaliteit moeten zijn. Die achtergrondgeluiden zijn misschien een gevolg van het zoeken naar meer authenticiteit, zoals aanbevolen wordt in de communicatieve benadering. Die achtergrondgeluiden worden misschien aan het audiofragment toegevoegd om het reëler te maken. Maar door dat zoeken naar authenticiteit wordt de moeilijkheidsgraad van de luisteroefening verhoogd. Ik vraag me dus af of die achtergrondgeluiden echt zin hebben. De geluiden in de klas of buiten, de slechte beheersing van het onderwerp, de personen in het audiofragment die door elkaar praten of een slecht oorvermogen lijken minder problematisch te zijn. De andere problemen die door de leerlingen vermeld worden, zijn het aantal keren dat ze naar het fragment luisteren, het gebrek aan tijd om de antwoorden te noteren, een slecht concentratievermogen en een slecht geheugen om de ideeën te onthouden.

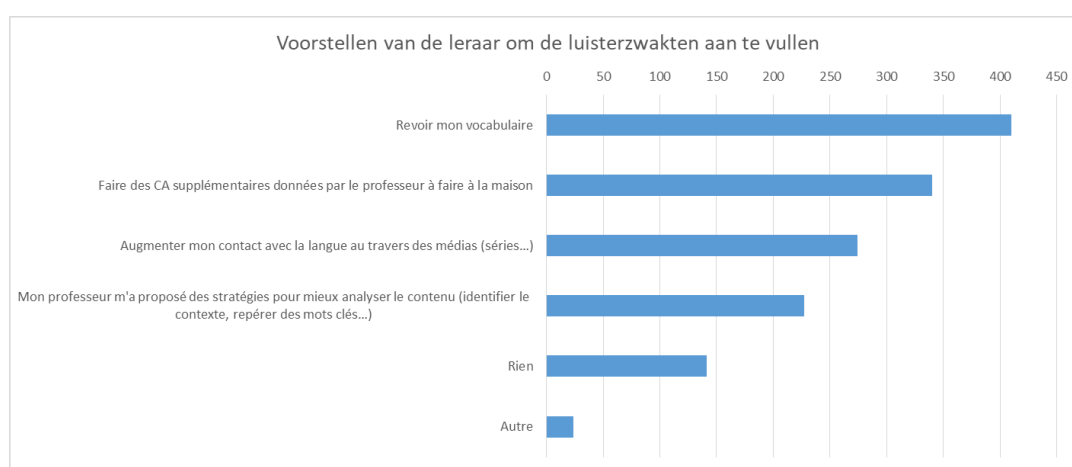
Daarna vroeg ik de leerlingen of ze al voor luistertoetsen gezakt zijn. Drie kwart van de studenten heeft geantwoord dat dat het geval was. De volgende grafiek (figuur 39) geeft de resultaten weer:



Figuur 39: Aantal leerlingen die al voor een luistertoets gezakt zijn

De studenten die al gezakt waren, moesten dan zeggen wat hun leraar voorgesteld had om hun zwakten aan te vullen. Ze hadden de keuze tussen vijf antwoorden en konden er één toevoegen als dat nodig was: hun woordenschat repeteren, hun contacten met de taal vermeerderen door naar films, series, enz. te kijken, thuis luisteroefeningen maken, strategieën gebruiken of niets. Ze konden meerdere antwoorden selecteren en moesten die van het belangrijkste tot het minst belangrijke classificeren. Hun eerste antwoord kreeg vijf punten, hun tweede kreeg vier punten, enz. Daarna heb ik die punten opgeteld om een rangschikking op te

stellen. Figuur 40 toont die rangschikking. Het lijkt erop dat de meest voorkomende oplossing het instuderen van de woordenschat is. Meer luisteroefeningen maken wordt ook vaak door de leraren voorgesteld. Het contact met de taal vermeerderen werd ook door veel leerlingen geselecteerd, gevolgd door het gebruik van strategieën. Ik was verrast dat dit voorstel zo vaak door de leerlingen gekozen werd. Ik dacht dat er in de klas niet echt gewerkt werd aan de strategieën. Maar we kunnen opnieuw niet weten of die strategieën echt in de klas geëxpliciteerd en verduidelijkt worden of of dat ze alleen geformuleerd worden. Ik was toch verbaasd door het aantal leerlingen die hebben geantwoord dat hun leraar hen geen oplossing gaf om hun zwakten aan te vullen. Een opmerking die ook gemaakt kan worden, is dat die oplossingen alleen werk van de leerling vragen en niet van de leraar.



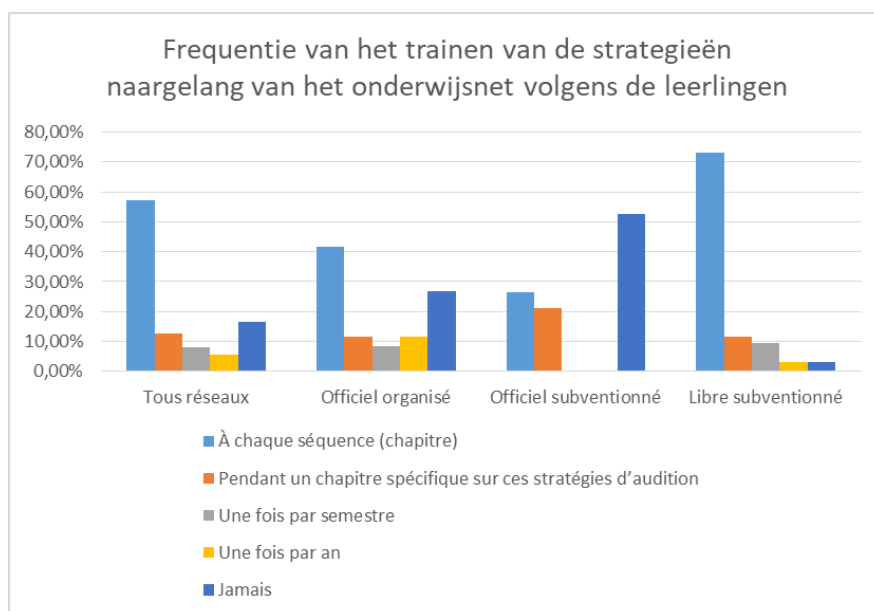
Figuur 40: Voorstellen van de leraar om de luisterzwakten aan te vullen

Het derde deel van mijn enquête ging over het onderwijzen van de luisterstrategieën in de klas en de mening van de leerlingen over die strategieën. Aan het begin van dit deel heb ik een definitie van de strategieën opgenomen om de leerlingen te helpen op dit deel te antwoorden. De definitie was die van Field (2008: 286-277) die ik in het Frans vertaald heb en vereenvoudigd heb:

“Les stratégies d’audition sont des stratégies utilisées par l’apprenant pour faire face à un manquement réel ou anticipé dans sa compréhension. Par exemple, anticiper le contenu, repérer des mots-clés, émettre des hypothèses...”

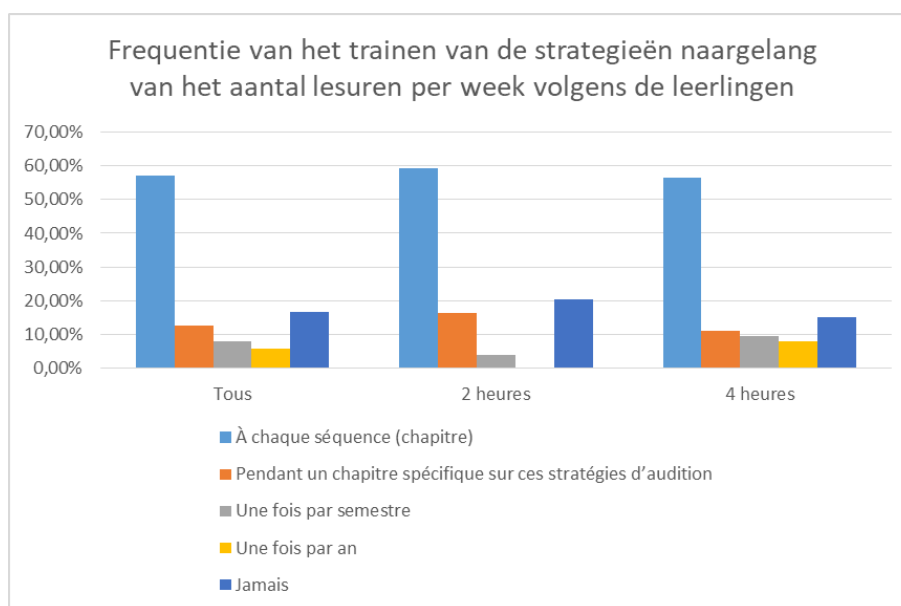
Ik vroeg hen eerst hoe vaak de strategieën in de klas geoefend worden. Ze hadden de keuze tussen vijf voorstellen en moesten er één uit selecteren: in elk hoofdstuk, tijdens een specifiek hoofdstuk over de luisterstrategieën, één keer per semester, één keer per jaar of nooit. Meer dan de helft van de leerlingen heeft geantwoord dat de strategieën in elk hoofdstuk aan

bod komen. Ik was verbaasd door dit resultaat. Ik dacht niet dat de strategieën zoveel geoefend werden in de klas. Maar ik denk toch dat die resultaten voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden. Zelfs als de strategieën in de klas geformuleerd worden, wil dat niet zeggen dat hun gebruik gedemonstreerd wordt en dat ze getraind worden. Dat is wat Field (2008: 309) in zijn boek uitlegt. Het onderwijs van de strategieën moet expliciet zijn. De strategieën moeten niet alleen aan de leerlingen voorgesteld worden. De leraar moet ook de leerling bewust maken van de verschillende strategieën die er bestaan om een probleem op te lossen zodat hij de beste manier kan kiezen. Zeventien procent van de leerlingen heeft geantwoord dat de strategieën nooit in de klas worden getraind. Ik wilde te weten komen of sommige factoren een invloed hebben op het trainen van de strategieën. Ik heb eerst de verschillen tussen de drie onderwijsnetten geanalyseerd. Het lijkt erop dat de strategieën in het vrij onderwijs meer geoefend worden dan in de twee andere onderwijsnetten. Gezien het beperkte aantal deelnemers moet dit resultaat toch gerelativeerd worden. Voor deze enquête kwamen de resultaten van alleen zeven scholen, wat niet echt representatief is voor alle scholen van de Federatie Wallonië Brussel. De meerderheid van de leerlingen van het gesubsidieerd officieel onderwijs hebben ook geantwoord dat de strategieën in de klas nooit getraind worden. Maar al die leerlingen komen alleen uit één school. Dit resultaat is dus niet echt relevant. Figuur 41 illustreert die resultaten:

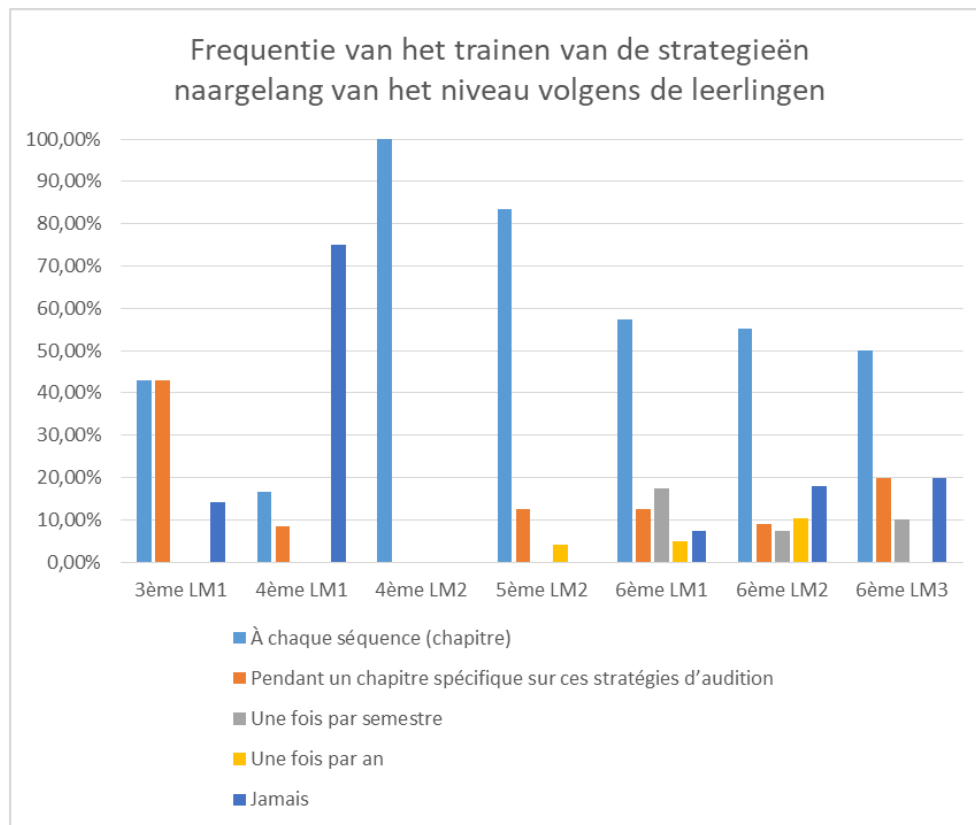


Figuur 41: Frequentie van het trainen van de strategieën naargelang van het onderwijsnet volgens de leerlingen

Ik heb ook willen verifiëren of het aantal lesuren per week een invloed heeft op de mate waarin luisterstrategieën wel of niet aan de orde komen in de klas. De resultaten van mijn enquête laten geen groot verschil zien tussen de studenten die twee uur Nederlands per week hebben en degenen die vier uur volgen. Het antwoord ‘in elk hoofdstuk’ heeft zelfs een beter resultaat gekregen bij de leerlingen die twee uur volgen: 59 procent tegen 56 procent voor de leerlingen die vier uur Nederlands per week hebben. Deze resultaten kunnen in figuur 42 geobserveerd worden. Daarna heb ik de antwoorden van de leerlingen geanalyseerd naargelang van hun leerjaar en hun niveau (eerste, tweede of derde vreemde taal). Het lijkt erop dat de strategieën meer getraind worden met de studenten voor wie het Nederlands de tweede vreemde taal is dan met degenen voor wie het de eerste taal is. Misschien heeft dit een verband met het feit dat ze de strategieën meer nodig hebben omdat hun niveau lager is. Misschien zijn er meer moeilijkheden die ze moeten overbruggen en dus vinden de leraren dat de strategieën voor hen des te belangrijker zijn. Dit zijn alleen maar hypothesen. Mijn steekproef is heel beperkt en kan niet representatief worden geacht voor alle leerlingen van de Federatie Wallonië Brussel. Figuur 43 toont die verschillen.

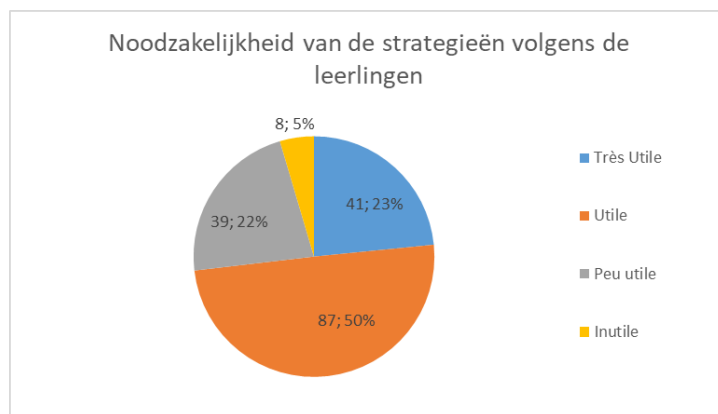


Figuur 42: Frequentie van het trainen van de strategieën naargelang van het aantal lesuren per week volgens de leerlingen

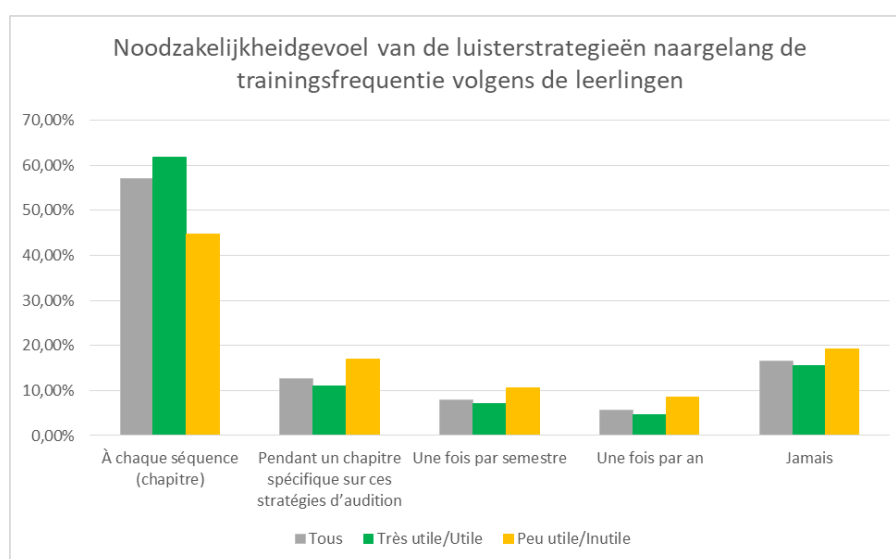


Figuur 43: Frequentie van het trainen van de strategieën naargelang van het niveau volgens de leerlingen

Daarna heb ik de leerlingen gevraagd of ze de luisterstrategieën noodzakelijk vinden of niet. Ze hadden de keuze tussen vier antwoorden en moesten er één uit kiezen: heel nuttig, nuttig, weinig nuttig of nutteloos. De meerderheid van de leerlingen, d.i. 73 procent van hen, heeft geantwoord dat de strategieën nuttig of heel nuttig zijn. De rest vindt ze nutteloos of weinig nuttig. Figuur 44 toont de verdeling van de antwoorden. Ik wilde ook verifiëren of er een verband is tussen de frequentie waarmee luisterstrategieën in de klas aan de orde komen en de mate waarin de leerlingen die strategieën als noodzakelijk ervaren. Figuur 45 toont de resultaten. De leerlingen die de strategieën in elk hoofdstuk oefenen, blijken ze nuttiger te vinden dan de leerlingen die er in kleinere mate mee geconfronteerd worden. Die leerlingen evalueren ze namelijk als nutteloos of weinig nuttig. Ik kan dus afleiden dat de trainingsfrequentie van de strategieën een invloed heeft op het noodzakelijkheidsgevoel van de leerlingen.



Figuur 44: Noodzakelijkheid van de strategieën volgens de leerlingen



Figuur 45: Noodzakelijkheidsgevoel van de luisterstrategieën naargelang de trainingsfrequentie volgens de leerlingen

Dan vroeg ik hen welke strategieën ze het noodzakelijkst vinden. Ze hadden de keuze tussen 9 strategieën en konden er één aan toevoegen als ze dat wilden. Ze moesten er drie uit selecteren en die classificeren van het meest noodzakelijk naar het minst noodzakelijk. Om hun resultaten te kunnen analyseren, heb ik drie punten aan hun eerste antwoord toegekend, twee punten aan hun tweede en één punt aan hun derde. Daarna heb ik die punten opgeteld en gedeeld door het totale aantal antwoorden om een rangschikking te krijgen. Figuur 46 toont die classificatie. Op basis van die resultaten zou het lokaliseren van sleutelwoorden volgens de leerlingen de nuttigste strategie zijn. Die wordt gevolgd door de identificatie van de context en het extraheren van de algemene betekenis. De betekenis van een woord afleiden op basis de context blijkt volgens die resultaten ook belangrijk. Daarna komen de herformulering van de informatie en de formulering van hypothesen en hun verificatie. De andere voorstellen werden

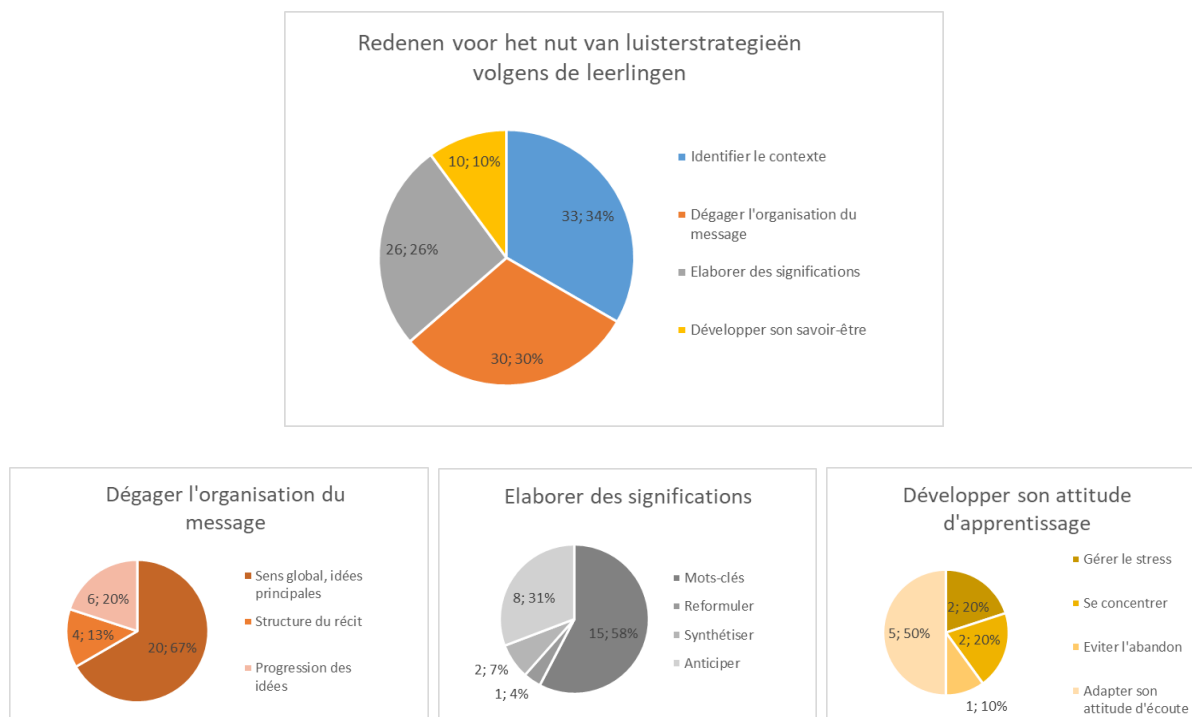
weinig gekozen. Het lijkt erop dat de identificatie van het soort tekst, de perceptie van de voortgang, de organisatie van de ideeën en het gebruik van geluidsaanwijzingen niet veel gebruikt worden door de leerlingen. Een leerling heeft een ander antwoord toegevoegd, nl. een eerste keer naar het audiofragment luisteren zonder niets te doen om er vertrouwd mee te worden.



Figuur 46: Noodzakelijkheid van de verschillende strategieën volgens de leerlingen

De laatste vraag die ik aan de leerlingen heb gesteld, was de reden waarom ze die strategieën noodzakelijk vinden. Om de resultaten te kunnen analyseren, heb ik de antwoorden in verschillende categorieën en subcategorieën ingedeeld: de context identificeren, de organisatie van het bericht bepalen (globale betekenis en belangrijkste ideeën, structuur van het bericht, voortgang van de ideeën), de betekenis uitwerken (sleutelwoorden, herformuleren, samenstellen, anticiperen) en zijn zelfgedrag ontwikkelen (met zijn stress omgaan, zich concentreren, het opgeven vermijden, zijn luistergedrag aanpassen). Het lijkt erop dat de meerderheid van de leerlingen de strategieën noodzakelijk vindt om de context te kunnen identificeren. De globale betekenis achterhalen, de hoofdideeën bepalen en sleutelwoorden lokaliseren werden ook veel vermeld. Sommige leerlingen hebben ook vermeld dat de strategieën hen helpen om op de inhoud te kunnen anticiperen. Op de structuur en de voortgang van de ideeën anticiperen werd ook meerdere keren vermeld. Zijn zelfgedrag ontwikkelen werd

minder vermeld, maar het lijkt er toch op dat de strategieën een paar leerlingen helpen om hun luistergedrag aan te passen voor verdere luisteroefeningen.



Figuur 47: Redenen voor het nut van luisterstrategieën volgens de leerlingen

3.1.3.4. Conclusie

Van die enquête kan ik onthouden dat de luistervaardigheid niet gewaardeerd wordt door de leerlingen en dat ze bij velen van hen zelfs angst veroorzaakt. Die angst kan tot het falen leiden, en dus ook tot een gebrek aan waardering voor de luisteroefeningen. Uit die situatie kan een vicieuze cirkel ontstaan. De meeste leerlingen vinden visuele steun noodzakelijk, vooral degenen wiens leraar effectief een beroep doet op visuele hulpmiddelen. De meerderheid van de leerlingen is al voor een luistertoets gezakt. Luisterstrategieën lijken vaak door de leraren getraind te worden, zelfs als we niet weten hoe dat gebeurt. De meerderheid van de leerlingen vindt de strategieën noodzakelijk om de context en de hoofdideeën te identificeren en om sleutelwoorden te lokaliseren.

3.1.4. Conclusie van de twee enquêtes

Uit de twee enquêtes kan ik afleiden dat de meerderheid van de leraren vaak luisteroefeningen organiseert, meerdere keren per hoofdstuk als ze formatief zijn en één keer per hoofdstuk of

meerdere keren per periode als ze summatief zijn. Het onderwijsnet lijkt geen invloed te hebben op de frequentie van de luisteroefeningen.

De meerderheid van de leraren gebruikt niet vaak een visuele steun bij een luisteroefening, terwijl de leerlingen er toch bij gebaat lijken te zijn. Hoe vaker de leerlingen met een visuele steun geconfronteerd worden, hoe noodzakelijker ze die vinden. Ze helpt hen meestal voor het begrip van de context of om op de inhoud te kunnen anticiperen.

De meerderheid van de leerlingen is al voor een summatieve luisteroefening gezakt. Het falen wordt vaak aan een tekort aan woordenschat of een gebrekkige beheersing van de luisterstrategieën toegeschreven. Een gebrek aan oefening wordt ook vaak vermeld. Maar de voorgestelde oplossingen bevinden zich altijd aan de kant van de leerling. Het onderwijs van de leerkrachten lijkt niet in twijfel te worden getrokken.

De leerlingen waarderen de luisteroefeningen niet en voelen zich zelfs ongerust op de aankondiging daarvan. Dat kan een vicieuze cirkel vormen voor de leerlingen die falen omdat ze hun zelfvertrouwen verliezen en dus nog nerveuzer worden voor de volgende luisteroefeningen.

De leerkrachten lijken het onderwijs van de strategieën zwaar te vinden door de tijd dat het in beslag neemt. Veel vinden ook dat het feit dat de strategieën in het Frans onderwezen worden een nadeel voor het taalbad is. Toch vind ik het verassend dat de leraren die de strategieën in de klas niet behandelen hun onderwijs minder zwaar lijken te vinden.

De strategieën lijken door de meerderheid van de leerkrachten onderwezen te worden. Toch weten we niet of ze die strategieën alleen vermelden of dat ze die echt verduidelijken en demonstreren. Volgens mijn enquête lijken de strategieën vaak te worden behandeld: tijdens elk hoofdstuk of tijdens een specifiek hoofdstuk.

De strategieën die door de leerkrachten als het moeilijkst voor de leerlingen geïdentificeerd worden (het soort tekst identificeren en hypothesen verifiëren en herzien), worden door de leerlingen zelf niet zo nuttig gevonden. Sleutelwoorden lokaliseren, de context identificeren en de globale betekenis afleiden lijken door de ondervraagde leerlingen nuttiger. Misschien heeft dit noodzakelijkheidsgevoel een verband met hun gebruiksgemakkelijkheid.

De meerderheid van de leerlingen vindt de strategieën nuttig. Het noodzakelijkheidsgevoel neemt zelfs toe als ze de strategieën vaker oefenen. Hieruit kan ik concluderen dat de strategieën de leerlingen helpen. De meeste ondervraagde leerkrachten gaan

zijn het ermee eens dat het onderwijs van de strategieën voor alle niveaus aangepast is en voor de beginners nuttig is.

3.2. Interview van onderzoekers

3.2.1. Methodologische aanpak

Eind mei heeft Professor Simons mij gesproken over het onderzoek naar luisterstrategieën van twee doctoraatstudenten aan de UCLouvain. Hij heeft mij gesuggereerd hen voor mijn masterscriptie te interviewen. Met Claire, een andere studente die haar masterscriptie over leesstrategieën maakt, hebben we een paar vragen voor hen klaargemaakt. Professor Simons heeft die vragen herlezen en verbeterd. We hebben dan een afspraak met de doctoraatstudenten gepland. Het interview heeft in juni plaatsgevonden.

Ik heb al de mening van leraren en van leerlingen gekregen, maar de mening van onderzoekers vind ik aanvullend en interessant. Mijn vijfde onderzoeksvraag betreft de rol dat de onderzoekers in verband met de bevordering en de verbetering van het onderwijs van de luisterstrategieën en van de metacognitie kunnen spelen. Ik zou graag willen weten hoe ze de leerkrachten kunnen helpen om de strategieën te onderwijzen. Dankzij het interview (zie bijlage 5) zal ik de mening van die twee onderzoekers over deze vijfde onderzoeksvraag vergaren.

3.2.2. Resultaten

We hebben hen eerst gevraagd om hun schoolcarrière en hun huidige project uit te leggen. De eerste doctoraatstudente heeft eerst een bachelor Frans en Engels en daarna een master economisch Frans en Engels behaald. Na haar studie heeft ze drie jaar in het interculturele milieu gewerkt. Ze heeft daarna les gegeven in het secundair onderwijs en heeft een tweede master gedaan op het gebied van de didactiek. Ze is dan een proefschrift begonnen over de gevoelens van de leerlingen in het vreemdetalenonderwijs. De tweede doctoraatstudent heeft eerst een bachelor Germaanse talen op de hogeschool behaald. Daarna is hij een overgangsjaar begonnen om een master Germaanse talen aan de UCLouvain te kunnen volgen. Na zijn master heeft hij op de hogeschool en in het volwassenonderwijs gewerkt. Op de hogeschool leidde hij toekomstige leerkrachten op. Hij werkt nu aan een proefschrift over de samenwerking tussen onderzoekers en leerkrachten en de manier waarop die samenwerking de voorstellen van de leerkrachten kan beïnvloeden en de innovatie kan vergemakkelijken. De strategieën en de differentiatie zijn een belangrijk onderdeel van die innovatie. Vanaf 2019 nemen ze deel aan een project over de gepersonaliseerde begeleiding van leerlingen. Dat project gaat over de differentiatie in het vreemdetalenonderwijs. Het onderwijs van de strategieën maakte ook deel

uit van dat project. Voor dat project hebben ze zich vooral op de mondelinge vaardigheden geconcentreerd.

Onze volgende vraag ging over de expliciteringsgraad van de strategieën in de klas. We hebben de onderzoekers gevraagd of ze daar informatie over hebben. Wat we wilden weten is of de leraren de strategieën alleen citeren of dat ze hun toepassing echt expliciteren en demonstreren. De onderzoekers hebben ons geantwoord dat hun onderzoek daar geen antwoord op had geleverd. Wat ze gedaan hebben, was de leraren tonen hoe ze de strategieën het best expliciet kunnen onderwijzen. Ze weten dus niet hoe ze echt tevoren deden. Ze hebben toch declaratieve data gehad van leraren die zeiden dat ze de strategieën onderwijzen maar alleen mondeling en samen met de hele klas. Hun project stelde de leraren voor om de strategieën op een expliciete manier te onderwijzen. Dat moesten ze dus schriftelijk doen. De leerlingen hadden een logboek waarin ze een spoor van de geleerde strategieën konden bewaren. Het doel was om het onderwijs van de strategieën te differentiëren. Elke leerling werd ertoe aangemoedigd om over zijn leergedrag en zijn gebruik van de strategieën na te denken en om de strategieën te identificeren die voor hem nuttig zijn. Sommige leraren die ze ondervraagd hebben, beschouwden dat expliciet en schriftelijk onderwijs als tijdverlies omdat ze de strategieën al mondeling onderwezen. Ze zagen dat niet als iets innovatiefs. In verband met de differentiatie vonden sommige leerkrachten die ze ondervraagd hebben dat differentiëren niet nuttig was omdat de leerlingen hetzelfde examen krijgen.

We hebben de onderzoekers gevraagd wat het gevoel van de leerkrachten over het expliciete onderwijs van de strategieën was. De twee doctoraatsstudenten hebben het gevoel dat de leraren terughoudender zijn over de metacognitie en de differentiatie dan voor de explicietatie van de strategieën. De strategieën liggen dicht bij wat ze al doen, wat niet het geval is voor de differentiatie. Ook hebben ze veel vooroordelen over de differentiatie. Ze denken ook dat hun informanten terughoudend zijn voor de differentiatie omdat die door het ministerie opgelegd wordt, terwijl het werk aan de strategieën met hen besloten werd. Bovendien maken de strategieën deel uit van de wettelijke voorschriften. De differentiatie wordt er nauwelijks in vermeld. Ze vonden ook dat de leraren die ze ondervraagd hebben de strategieën nuttiger vinden voor de spreekvaardigheid dan voor de luistervaardigheid.

Onze volgende vraag ging over de basisopleiding van de leerkrachten. We wilden weten of de deelnemers aan hun project zich genoeg gewapend voelen voor het onderwijs van de strategieën. Ze hebben alleen met leerkrachten van de eerste graad gewerkt, dus met leerkrachten die aan een hogeschool hebben gestudeerd. Hun steekproef is dus niet

representatief voor alle leerkrachten. Maar volgens hen waren de jongere leerkrachten beter opgeleid om de strategieën te onderwijzen. De leerkrachten die de afgelopen vijf of zes jaar hun basisopleiding hebben afgerond, hebben van de strategieën gehoord maar de oudere niet. We hebben dan gevraagd of de onderzoekers daarmee konden helpen. De twee doctoraatsstudenten denken dat ze voor de basisopleiding niet kunnen helpen. Volgens hen is het beter dat leraren talen die de strategieën gebruiken ze aan toekomstige leerkrachten gaan voorstellen. Jongere leerkrachten identificeren zich beter met andere leraren dan met onderzoekers. Onderzoekers zijn geen opleiders en moeten zich aan hun rol houden. Maar ze kunnen helpen door de lessen te komen observeren en daarna met de leraar samen te werken om problemen op te lossen. De onderzoekers kunnen hulpmiddelen voorstellen die de leraar zal kunnen testen en evalueren.

We wilden ook te weten komen of het expliciet onderwijs van de strategieën een positieve impact heeft op de resultaten van de leerlingen. Dat hebben ze niet kunnen testen omdat ze met leerlingen van de eerste graad hebben gewerkt. Ze waren dus beginners. Ze hebben dus niet kunnen verifiëren of hun verbetering dankzij de strategieën is gebeurd en niet dankzij iets anders. Dat zou mogelijk zijn geweest met leerlingen van een hoger niveau. Maar ze hebben zich op de psychologische ontwikkeling van de leerlingen geconcentreerd. Taalangst is een rem in de taalontwikkeling van de leerlingen. De twee onderzoekers denken dat het expliciet onderwijs van de strategieën ook een impact op de resultaten van de leerlingen zou hebben als het ook een impact op hun psychologische ontwikkeling heeft. Wat ze hebben onderzocht is of de leerlingen beter gewapend zijn tijdens een luister- of spreekoefening, of ze goede voorspellingen over die oefeningen kunnen doen. Als de leerlingen zich beter gewapend voelen, zouden hun resultaten ook beter worden.

Een van onze vragen ging over de gevoelens van de leerlingen over het nut van de strategieën. In de enquête bij de leerlingen hebben we ontdekt dat de leerlingen die in de klas aan de strategieën werken, zich meer bewust zijn van het nut ervan. We wilden te weten komen of het onderzoek van de doctoraatsstudenten ook tot gelijksoortige conclusies had geleid. Ze hebben daar nog geen resultaten over maar ze hebben een andere interessante conclusie kunnen trekken. De leerlingen die aan de strategieën hebben gewerkt en die zich die strategieën toeëigend hebben, zijn ook in staat te zeggen welke strategieën voor hen geschikt zijn en welke niet. Ze hebben het onderwijs van de strategieën gedifferentieerd omdat de leerlingen verschillende behoeftes hebben.

Mijn enquête bij de leerlingen heeft aangetoond dat de leerlingen de luistervaardigheid niet waarderen, dat het faalpercentage voor die vaardigheid hoog is en dat ze bij de leerlingen

veel angst veroorzaakt. Ik heb dus gevraagd of ze dachten dat die drie elementen met elkaar verbonden waren. Ze hebben mij naar het werk van Dewaele en MacIntyre doorverwezen: *The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom* (2014). In dat werk wordt aangegeven dat er een relatie is tussen taalangst en taalvaardigheid:

“The vast majority of studies show a consistent, negative correlation between language anxiety and [foreign language] proficiency score, including course grades, standardized tests, and other measures. In terms of emotional effects, strong anxiety feelings are no doubt disruptive to behaviour, interfering with interpersonal communication, cognition and learning.” (Dewaele & MacIntyre 2014: 262)

We hebben ze gevraagd of er op basis van wetenschappelijk onderzoek tools ontwikkeld kunnen worden om aan de strategieën te werken en wat de eigenschappen van die tools zouden moeten zijn. Ze denken dat die hulpmiddelen het best met de leraren gecreëerd kunnen worden. Leerkrachten willen documenten die ze kunnen aanpassen en die ze op hun leerlingen kunnen afstemmen. Wat de onderzoekers voor hun project hebben gedaan, is met bestaande voorbeelden werken, die ze gewijzigd hebben. Voor de luistervaardigheid hebben ze de *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)* gebruikt. Op basis van die voorbeelden hebben de leraren met de hulp van de onderzoekers hun eigen activiteiten ontworpen. Het belangrijkste is volgens hen de samenwerking tussen de onderzoekers en de leraren en de beschikbaarheid van de documenten in een aanpasbaar formaat. We hebben het ook gehad over de beroepsopleidingen. Er worden beroepsopleidingen over het onderwijs van de strategieën georganiseerd maar er zijn niet veel deelnemers. Volgens hen moeten de leerkrachten ertoe aangespoord worden om aan die opleidingen deel te nemen. En die opleidingen moeten meer dan een dag duren om de deelnemers echt te kunnen begeleiden. Ze denken ook dat het interessant kan zijn leraren uit te nodigen die de strategieën zodat de deelnemers zich met hen kunnen identificeren. Ze hebben ons naar de TALIS enquête doorverwezen om de mening van de leerkrachten over de beroepsopleidingen in Europa te krijgen.

“Les formations jugées efficaces par plus de 70% des enseignants sont des formations offrant l’opportunité de mettre en pratique les concepts abordés ou encore des formations s’appuyant sur un apprentissage collaboratif. Une formation continue n’est aussi jugée efficace par les enseignants que si elle est adaptée à leurs besoins personnels et les domaines pour lesquels les enseignants expriment les besoins les plus élevés sont

les compétences en TIC, les approches pédagogiques individualisées et les pratiques d'évaluation des élèves.” (TALIS 2018)

De samenwerking en de mogelijkheid om hun nieuwe kennis te kunnen oefenen, blijken dus twee belangrijke ingrediënten van een goede opleiding te zijn. De kwestie van de differentiatie blijkt ook een onderwerp te zijn dat de leerkrachten voor een toekomstige opleiding interesseert.

Bovendien waren sommige deelnemers aan hun project blij dat de onderzoekers hen gedwongen hadden om samen te werken. Anders zouden ze het niet hebben gedaan en die samenwerking heeft hen geholpen. De twee doctoraatstudenten denken dus dat scholen overleguren moeten organiseren zodat de leraren verplicht zijn samen te werken. Dat is volgens hen een goede manier om innovatie te stimuleren. De leerkrachten kunnen tijdens die uren hun ideeën delen en samen nadenken over hoe ze hun onderwijs kunnen verbeteren. Voor beginnende leerkrachten maar ook voor de oudere kunnen zulke overlegsessies nuttig zijn.

We hebben de twee onderzoekers geïnformeerd dat leerkrachten volgens onze enquête specifiek werk aan de strategieën dat in het Frans plaats zou vinden, eerder als een rem beschouwen. Toekomstige leerkrachten horen voortdurend in hun opleiding dat ze zo veel mogelijk in de vreemde taal moeten spreken. Maar de twee onderzoekers denken dat over zijn leergedrag nadenken toch al moeilijk genoeg is. Volgens hen moet de initiële opleiding de leraren ertoe voorbereiden om de metacognitieve delen van hun lessen, en dus de strategieën, in het Frans te onderwijzen.

Ik heb hen dan gevraagd of specifiek onderwijs over de strategieën in het Frans volgens hen een invloed zou kunnen hebben op het werk daaraan in de vreemde taal in het secundair onderwijs en of dat de strategieën dezelfde zijn in de moedertaal als in de vreemde taal. Het antwoord op de twee vragen moesten ze echter schuldig blijven. Ze hebben mij naar het werk van Stéphane Colognesi verwezen, die over de strategieën op de basisschool heeft gewerkt. Colognesi heeft zich vooral met de schrijfvaardigheid in de moedertaal beziggehouden. Hij onderstreept het belang van de metacognitie en dus de noodzaak om strategieën intensiever te oefenen:

“Déployer ou accentuer des médiations métacognitives tout au long du processus permettrait aux élèves de modifier davantage (et plus rapidement nous semble-t-il) leur rapport à l'écrit. Dès lors, la prise de conscience quotidienne des évolutions diverses et la mise au jour des changements contribuent à déconstruire l'idée qu'écrire c'est un don [...] et que c'est un simple codage [...]. Ce faisant, on leur demande également de

se projeter (en développant les compétences d'orientation et de planification) vers la réécriture / l'écriture à venir, anticipant et façonnant ainsi des attitudes conscientes et programmées d'entrée dans l'écrit. Par conséquent, lors d'une nouvelle tâche d'écriture qui rencontre des points communs à celle vécue (la question du transfert), les élèves pourront, en fonction des stratégies déterminées et verbalisées, orienter et planifier utilement leur travail.” (Colognesi, Van Nieuwenhoven 2016 : 14)

Ik kan dus veronderstellen dat als de strategieën al op de basisschool geoefend worden en de leerlingen vertrouwd raken met de metacognitie, dit dan in het secundair onderwijs vergemakkelijkt zou worden. De onderzoekers hebben hier ook aan toegevoegd dat iets op een transversale manier onderwijzen volgens hen een meerwaarde biedt. Iets in een vak leren en dan in een ander vak hergebruiken heeft voordelen maar dat moet de leraar expliciet uitleggen. De leerlingen hebben soms moeilijkheden om een stof in een ander vak te transfereren. De leraar moet dus expliciet uitleggen hoe de leerlingen deze stof voor zijn vak moeten gebruiken.

Onze volgende vraag ging over het niveau van de leerlingen en zijn verband met het onderwijs van de strategieën. We hebben gevraagd of het onderwijs van de strategieën varieerde naargelang van het niveau van de leerders. Volgens hen kunnen alle strategieën op alle niveaus getraind worden maar niet op dezelfde manier. Een strategie moet ook getraind worden als het nodig is of als het bestudeerde document het oefenen van die bepaalde strategie bevordert. Ze denken dat het essentieel is de strategieën vanaf het begin van de leerproces te oefenen, zodat dat een gewoonte wordt. Als dat vroeg in het leerproces gedaan wordt, moeten de leerkrachten die alleen aan de leerlingen herinneren en niet meer expliciteren en demonstreren.

We hebben ook hun mening gevraagd over de mogelijke perverse effecten van de strategieën. Als een leerling door zijn gebruik van de strategieën kan communiceren, zou hij dan niet de verleiding hebben om zich minder in te zetten voor de taalverwerving? Volgens hen kunnen de leerlingen de taalverwerving niet door de strategieën compenseren. De twee aspecten vullen elkaar aan maar verstoren elkaar niet. Om bijvoorbeeld tijdens een luisteroefening op sleutelwoorden te kunnen anticiperen, moet de leerling zijn woordenschat kennen.

Onze laatste vraag betrof de mogelijkheid om differentiatie te integreren in het onderwijs van de strategieën. Volgens de twee onderzoekers is dat mogelijk. Dat is zelfs de kern van hun project. Hun project bevat drie fases. Tijdens de eerste fase moeten de leerkrachten de strategie op een heel expliciete manier met de hele klas oefenen. Ze moeten zich ervan vergewissen dat de leerlingen de werking van de strategie goed hebben begrepen. Daarna komt

de metacognitie. Tijdens die fase moeten de leerlingen in een logboek noteren wat ze gedaan hebben, wat ze onthouden hebben, of de strategie voor hen geschikt is. Voor die fase hebben ze met smileys en selectievakjes gewerkt omdat de leerlingen jong waren. De derde fase is de differentiatie. De leerlingen kunnen tussen verschillende taken kiezen in verband met wat bij hen het best past. Sommige leerlingen hebben zelf gekozen en sommige leerlingen hebben de mening van de leerkracht gevraagd, maar de onderzoekers hebben opgemerkt dat de meerderheid van de leerlingen duidelijk inziet wat voor hen geschikt is of niet.

3.2.3. Conclusie

Van dit interview kan ik onthouden dat de twee onderzoekers voor de differentiatie in het onderwijs van de strategieën pleiten. De leerlingen hebben hun eigen behoeftes en de geleerde strategieën moeten dus die behoeftes aanvullen. Een logboek gebruiken lijkt mij heel verrijkend zodat de leerlingen hun eigen geadapteerd leerproces kunnen volgen. Volgens hen weten de meerderheid van de leerlingen van het secundair onderwijs wel wat ze nodig hebben en welke methode voor hen geschikt is of niet.

Volgens hen kunnen de onderzoekers ook het onderwijs van de strategieën ondersteunen maar niet door de leerkrachten te onderwijzen hoe ze les moeten geven. Onderzoekers zijn geen opleiders. Ze kunnen met de leraren samenwerken om hun problemen op te lossen. Ze kunnen ze ook hulpmiddelen voorstellen. De leraren zullen die dan testen en evalueren. Als ze documenten aan de leerkrachten voorstellen, moeten ze in een aanpasbaar formaat zijn zodat de leraren die kunnen aanpassen. Het belangrijkste is dat de onderzoekers niets aan de leerkrachten moeten opleggen maar ze moeten wel met elkaar samenwerken om de bestaande problemen op te lossen.

4. Verbeteringsvoorstellen

4.1. In de literatuur

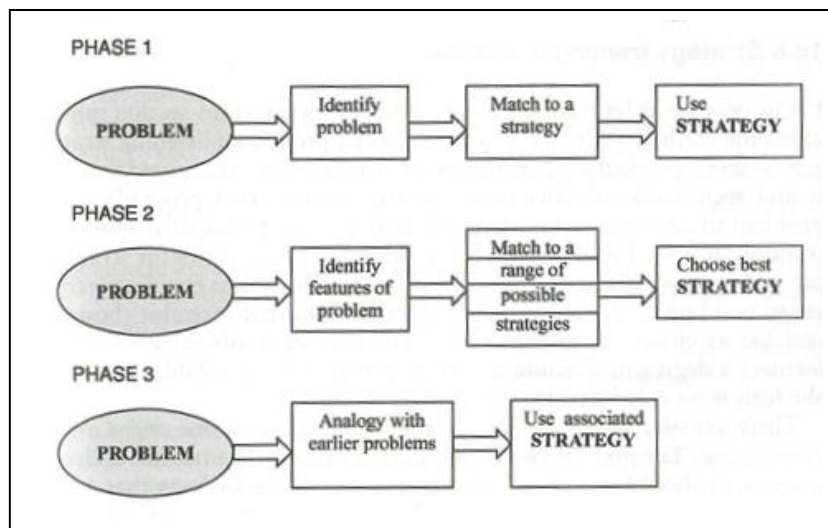
In de literatuur heb ik naar verbeteringsideeën gezocht. In zijn boek geeft Field sommige sporen om het onderwijs van de strategieën te verbeteren. In deze paragraaf bespreek ik de pistes die ik het meest interessant vind:

Sommige leraren onderwijzen de strategieën niet omdat de leerlingen die al geleerd hebben in hun moedertaal (Field 2008: 305). Maar zelfs als de leerlingen de strategieën al beheersen in hun moedertaal, moeten ze toch onderwezen worden in de tweede taal. De luisteraar is inderdaad niet in dezelfde situatie als in zijn moedertaal. Hij mist meer van de input omdat zijn taalkennis zwakker is. Er is meer informatie die hij niet kan decoderen en wat hij wel begrijpt, is niet altijd correct. Bovendien kent hij de buitenlandse cultuur misschien niet. Zijn *schema's* kunnen dus verschillen van die van een moedertaalspreker. De strategieën die hij in de tweede taal zal gebruiken, zijn dus niet altijd dezelfde als in de moedertaal. Ook zijn de strategieën die gebruikt worden in de moedertaal niet altijd transfereerbaar naar een vreemde taal of zouden de studenten die niet zo goed gebruiken als in hun moedertaal. Die moeten dus ook getraind worden in de vreemde taal (Field 2008: 305). Bovendien zijn sommige leerders niet gewoon om strategieën te gebruiken, omdat die niet bij hun karakter passen. Maar we weten dat de leerders die luisterstrategieën gebruiken ze nuttig vinden. Beginners kunnen snel gefrustreerd raken als ze niets begrijpen. Het leren van strategieën helpt hen het bericht makkelijker te decoderen en dat heeft een invloed op hun motivatie (Field 2008: 305-307). De leerder merkt op dat hij ten minste gedeeltelijk begrijpt wat hij hoort. Dat geeft hem extra motivatie om de vreemde taal verder te studeren en nog meer te kunnen begrijpen (Field 2008: 286). Aan het begin van het leerproces zijn luisterstrategieën dus cruciaal omdat ze een soort 'overlevingsrecept' zijn voor de leerder. Luisterstrategieën beïnvloeden het zelfvertrouwen van de leerders en hun aanpak van de taak (Field 2008: 307-308).

Niettemin moeten de strategieën het intensieve onderwijs van de luistervaardigheid niet vervangen. Ze zijn een kortetermijnoplossing voor problemen die de leerder tegenkomt. Alleen door zijn decodeervaardigheid te verbeteren zal de leerder onafhankelijk worden van de strategieën. Dat is de reden waarom ze veel geoefend moeten worden met beginners, maar minder met meer ervaren leerders. De strategieën moeten dus zo vroeg mogelijk aan de beginners onderwezen worden. Dit kan op twee manieren gebeuren. De eerste manier is door het bewustzijn te verhogen. De leraar maakt de leerlingen ervan bewust dat de strategieën

bestaan en dat ze een echte hulp kunnen zijn voor de communicatie. De leerlingen denken over hun eigen methodes na en evalueren hun succes. De tweede manier is door de strategieën te oefenen in bepaalde situaties die tot de ontdekking en toepassing van een strategie leiden. Het einddoel dat bereikt moet worden, is de integratie van die methodes in het luistergedrag van de leerders (Field 2008: 308-309). Field specificeert in zijn boek dat het onderwijzen van de strategieën expliciet moet zijn, dus dat de strategieën echt verduidelijkt en gedemonstreerd moeten worden. De leerder moet zich bewust worden van alle mogelijke strategieën die een probleem kunnen oplossen om voor zichzelf de beste keus te maken. Inderdaad speelt de persoonlijkheid van de leerder een belangrijke rol in zijn keuze van de strategieën. Sommige leerders zijn *risk takers*. Dat betekent dat ze snel hypotheses zullen proberen te vormen op basis van incomplete informatie of dat ze de betekenis van woorden zullen proberen af te leiden. Anderen zijn *risk avoiders*. Die zullen geen risico nemen en geen conclusie trekken totdat ze zeker zijn. Deze *risk avoiders* moeten er dus toe aangemoedigd worden informatie af te leiden, terwijl de *risk takers* eerder gekanaliseerd moeten worden (Ely 1986). Andere factoren hebben een invloed op het gebruik van luisterstrategieën, bijvoorbeeld het geslacht, de leeftijd, de motivatie van de leerder (Field 2008: 311). Al die verschillen tussen de leerders verklaren waarom de ‘directe’ manier waarop de strategieën onderwezen worden, dus het onderwijzen van de strategieën aan de hele klas, niet altijd geschikt is. Strategiegebruik is echt individueel en hangt van de problemen van de leerder af. Dezelfde strategieën aan de hele klas aanleren is dus niet altijd een goede methode omdat de leerlingen niet dezelfde strategieën nodig hebben. De directe benadering beantwoordt dus niet altijd de behoeften van de leerders. Maar sommige strategieën zijn generaliseerbaar. Dat betekent dat ze in alle contexten gebruikt kunnen worden en in het luistergedrag van de leerders geïntegreerd kunnen worden om hun luistervermogen te verhogen (Field 2008: 318-319).

Zoals eerder gezegd, moet de strategie gekozen worden in verband met het probleem dat de leerder tegenkomt. Op basis van de problemen die hij al gehad heeft, kiest hij de beste oplossing. Field identificeert drie fases die voorgesteld worden in de volgende schema (tabel 10):



Tabel 10: De drie fases om een strategie te kiezen (Field 2008: 313)

In de eerste fase identificeert de leerder het probleem en kiest hij een strategie om dat probleem op te lossen. Tijdens de tweede fase kan de leerder verbanden leggen tussen de verschillende problemen die hij tegengekomen is, wat hem kan laten inzien dat er soms meer dan één oplossing is voor eenzelfde probleem. Hij moet dus tussen die verschillende mogelijke oplossingen kiezen. In de derde fase heeft de leerder genoeg ervaring opgedaan om zijn probleem in verband te brengen met eerdere problemen. Hij gebruikt dus die ervaring om de beste strategie te kiezen in de tegenwoordige situatie. Op basis van dit schema kan de leraar zijn leerlingen leren om het begrip probleem te identificeren, om de soortgelijke problemen in verband te brengen en de mogelijke oplossingen te bepalen en om hun ervaring te gebruiken om de beste strategie te kiezen. De leraar moet natuurlijk rekening houden met het niveau van zijn leerlingen. Beginners kunnen bijvoorbeeld hun ervaring nog niet gebruiken om een probleem op te lossen (Field 2008: 313).

Field benadrukt dat de leraar zijn leerlingen genoeg vrijheid moet laten in de keuze van de strategieën. Field identificeert twee manieren om die vrijheid te garanderen. De eerste manier is door het bewustzijn van de leerlingen te verhogen. De leraar kan bijvoorbeeld luisterfragmenten selecteren die problematisch voor de leerlingen waren. Met zijn leerlingen identificeert hij de probleemeigenschappen die de leerlingen een bepaalde strategie hebben laten verkiezen boven een andere. De tweede manier is een benadering die gebaseerd is op de taak. De leraar kiest een luisterfragment dat waarschijnlijk een begrip probleem zal veroorzaken. De leraar creëert dus een situatie waarin de leerlingen strategieën zullen moeten gebruiken. Dan verzamelt de leraar de verschillende strategieën die de klas heeft gebruikt zodat elke leerling zijn methode kan vergelijken met die van de andere leerlingen. Deze methode helpt de leerders

om verbanden te leggen tussen een probleem en zijn mogelijke oplossingen en geeft hem meer ervaring. Het doel is om de leerder in staat te maken om zijn problemen zelf op te lossen, op een manier die past bij zijn persoonlijkheid (Field 2008: 314-315).

4.2. Inbreng van de enquêtes en het interview

Uit mijn enquêtes en het interview heb ik ook enkele verbeteringsideeën kunnen afleiden:

Mijn enquêtes hebben aangetoond dat de meerderheid van de leerkrachten niet vaak visuele steun aanbiedt tijdens luisteroefeningen, terwijl die voor de leerlingen noodzakelijk is. In de werkelijkheid hebben luisteraars toch vaak visuele steun als ze communiceren. Ik vraag me dus af waarom die visuele steun niet vaker gebruikt wordt. Ik denk dat leerlingen gebaat kunnen zijn bij een intensiever gebruik van visuele steun. Daar kan bijvoorbeeld aan gewerkt worden tijdens de initiële en voortgezette opleiding. Ik denk toch dat er aan de leerlingen expliciet uitgelegd moet worden hoe ze die visuele steun kunnen gebruiken.

Een ander element dat door de twee doctoraatsstudenten vermeld werd, is het belang om het onderwijs van de strategieën te differentiëren. De strategieën die voor een leerling nuttig zijn, zijn niet noodzakelijk dezelfde als voor een andere leerling. De leerlingen hebben verschillende behoeftes en daar moet de leraar rekening mee houden. Verschillende oefeningen aanbieden en de leerlingen laten kiezen welke oefening voor hen de beste is, lijkt een mogelijke verbeteringsspoor. In hun project hebben de twee onderzoekers een logboek gebruikt waarin de leerlingen de geleerde strategieën, hun gebruik en hun nut in verband met hun leer methode konden noteren. Dat vind ik een interessant idee. Ook bevordert het logboek de explicitering van de strategieën en de demonstratie van hun gebruik.

Waar ook verbeteringen gebracht kunnen worden, is in de beroepsopleidingen. Er nemen vaak weinig leerkrachten deel aan opleidingen over de strategieën. De reclame rond die opleidingen is misschien voor verbetering vatbaar. Ook kunnen de opleidingen aangepast worden op basis van de data van de TALIS-enquête. Een goede opleiding zou dus de samenwerking tussen de leerkrachten moeten bevorderen en de deelnemers de mogelijkheid geven om hun nieuwe kennis te oefenen. Een opleiding van één dag is dus niet de beste optie. Ook is het beter als de uitgedeelde documenten in een aanpasbaar formaat geleverd worden zodat de leraren die kunnen afstemmen op het niveau van hun leerlingen. Volgens de twee onderzoekers die we geïnterviewd hebben, hebben leerkrachten de neiging om de documenten die uitgedeeld werden, niet te gebruiken als ze die niet aan hun klas kunnen aanpassen.

Bovendien vonden de deelnemers aan het project van de doctoraatstudenten dat de samenwerking met andere leerkrachten hen geholpen had. Zoals de twee onderzoekers voorgesteld hebben, zou de organisatie van overleguren het onderwijs van de strategieën kunnen bevorderen. Tijdens die uren zouden de leerkrachten samen over hun onderwijsmethode nadenken om die te verbeteren. Voor jongere leraren zouden die uren heel verrijkend kunnen zijn. Samenwerking tussen de leerkrachten van eenzelfde school zou het onderwijs van de strategieën in elk leerjaar en tussen de leerjaren ook kunnen uniformeren. Het onderwijs van de strategieën zou dan progressief zijn omdat de leerkrachten zouden weten wat in de vorige jaren gedaan werd en wat nog geleerd moet worden.

Ook in verband met de initiële opleiding kan er aan aanpassingen worden gedacht. Tijdens hun opleiding krijgen toekomstige leerkrachten te horen dat ze zo veel mogelijk in de vreemde taal moeten spreken. Maar over zijn leergedrag nadenken is niet gemakkelijk, zelfs in de moedertaal. Volgens de twee doctoraatstudenten zou er tijdens de initiële opleiding meer benadrukt moeten worden dat de metacognitieve delen van de lessen in het Frans gegeven moeten worden en dat het absoluut geen tijdsverlies is. Integendeel zullen ze op lange termijn tijd besparen als de leerlingen gewoon met die metacognitieve processen zullen worden.

5. Conclusie

Om deze masterscriptie te beëindigen, zet ik in deze paragraaf de antwoorden op mijn onderzoeksvragen nog eens op een rijtje.

Mijn eerste onderzoeksvraag had betrekking op de houding van leraren ten opzichte van het onderwijs van de strategieën. De leerkrachten lijken het onderwijs van luisterstrategieën zwaar te vinden omdat het veel tijd in beslag neemt. Voor veel van hen is het een nadeel dat de metacognitieve delen van hun lessen in het Frans gegeven moeten worden omdat dat het taalbad verhindert. Het heeft me wel verbaasd dat de leraren die de strategieën onderwijzen die zwaarder lijken te vinden dan de leraren die ze niet onderwijzen. De leraren die de strategieën niet onderwijzen beseffen misschien minder de remmen op dat werk precies omdat ze die strategieën niet onderwijzen. Bovendien lijkt het door het onderzoek van de twee doctoraatsstudenten dat de leerkrachten het gevoel hebben dat ze de strategieën al werken. Maar ze doen dat werk mondeling, wat niet genoeg is.

Mijn tweede onderzoeksvraag was: 'Hoe ervaren de leerlingen de luistervaardigheid en het onderwijs van de strategieën?' De leerlingen lijken de luistervaardigheid niet op prijs te stellen. De meerderheid van hen voelt zich zelfs angstig als de leraar een luisteroefening aankondigt, ongeacht of ze wel of niet geëvalueerd worden. Die angst vormt een vicieuze cirkel omdat de leerling zijn zelfvertrouwen verliest, waardoor zijn resultaten minder goed kunnen worden. De meerderheid van de leerlingen vindt dat de strategieën nuttig zijn. Volgens mijn enquête vinden ze die zelfs noodzakelijker als ze die vaker oefenen in de klas.

Mijn derde onderzoeksvraag ging over de plaats van de strategieën in de wettelijke voorschriften. De strategieën worden in de nieuwe referentiekaders en programma's vermeld. Dankzij de invloed van de ERK wordt de nadruk op de strategische hulpmiddelen gelegd. Ze worden ook meer gedetailleerd. De programma's van de Federatie Wallonië-Brussel en van het katholiek onderwijsnet zijn nogal vergelijkbaar. Ze verschillen alleen in verband met de eenheden van leerresultaten.

Mijn vierde onderzoeksvraag had betrekking op de verschillen tussen de onderwijsnetwerken in het belang dat aan de strategieën gehecht wordt. Uit mijn enquête blijkt dat er geen echte verschillen zijn tussen de onderwijsnetten in de oefenfrequentie van de strategische hulpmiddelen. Over de manier waarop ze onderwezen worden, heb ik niet genoeg informatie. Dat zou misschien een goed onderwerp kunnen zijn voor een volgende studie.

Mijn vijfde onderzoeksvraag ging over de rol die onderzoekers kunnen spelen bij de verbetering van het onderwijs van de strategieën. Onderzoekers kunnen met de leraren samenwerken om hun onderwijsmethode te verbeteren. Ze kunnen de leraren ook tools aanreiken. De leraren zullen die dan testen en evalueren. Als ze documenten aan de leerkrachten voorstellen, moeten ze in een aanpasbaar formaat zijn zodat de leraren ze kunnen aanpassen. De onderzoekers moeten niet aan de leerkrachten uitleggen hoe ze moeten werken maar ze moeten samenwerken om de bestaande problemen op te lossen.

Ik kan dus concluderen dat metacognitie de laatste jaren in pedagogisch onderzoek steeds meer aandacht kreeg. Het accent werd gelegd op de autonomisering van de leerder. De leerling moet acteur van zijn leren worden, als het in de actiegerichte benadering aanbevolen wordt. Hij moet de nieuwe kennis integreren om ze naar andere contexten te kunnen transfereren. De strategieën moeten dus zo vroeg mogelijk in het leerproces onderwezen worden zodat de leerder ze in zijn leergedrag integreert en ze autonoom in andere contexten kan hergebruiken. Omdat elke leerling verschillend is en verschillende behoeften heeft, is dat belangrijk om het onderwijs van de strategieën te individualiseren. De rol van de leraar is de leerlingen te begeleiden om hun leermethode te identificeren en om die methode te kunnen gebruiken. De metacognitieve deel en de individualisering van het onderwijs zijn dus cruciaal en moeten in de initiële en voortgezette opleiding bevorderd worden. Differentiatie kan misschien een interessant onderwerp zijn voor een toekomstig onderzoek.

6. Inhoudsopgave

Literatuur

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. UK: Harvard University Press.

Cohen, A. (2014). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Routledge.

Corder, S. P. (1983). 'Strategies of communication.' In: Faerch, G. en Kasper, G. (ed.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, pp. 15-19.

Dewaele, Jean-Marc en MacIntyre, Peter D. (2014). "The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom." *Studies in Second Language Learning and Teaching*, vol. 4, no 2, p. 237-274.

Dornyei, Z., en Scott, M. L. (1997). 'Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies.' In: *Language Learning*, vol. 47, pp. 173-210.

Ely, C. (1986). 'An analysis of discomfort, risk taking, sociability and motivation in L2 classroom.' In: *Language learning*, vol. 36, pp. 1-25.

Faerch, G. en Kasper, G. (1983). 'Plans and strategies in foreign language communication.' In: Faerch, G. en Kasper, G. (ed.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, pp. 20-60.

Field, John (2008). *Listening in the Language Classroom*. UK: Cambridge University Press.

Field, John (2019). *Rethinking the second language listening test: from theory to practice*. UK: Equinox Publishing.

Germain Claude (1991). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Canada, Anjou: CEC.

Meirieu, Philippe (2017). *Frankenstein pédagogue*. 10e éd, ESF éditeur.

Noël, Bernadette, et al. (2016). « La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture ». *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, De Boeck, p. 111-126.

Huang J., Gu, X. et al. (2017). 'The Relationship between Self-Efficacy, Percieved Use of Listening Strategies, and Listening Proficiency: A Study of EFL Learners in China'. In: *Asian EFL Journal Research Articles* 19, n. 4, pp. 103-131.

O'Malley, J. en Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. UK: Cambridge University Press.

Puren, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.

Quittre, Valérie en Dupont Virginie (2018). 'Des enseignants parlent aux enseignants : Résultats de l'enquête TALIS 2018.' Liège: ASPE.

Rahimi, M. en Abedi, S., (2015). *The Role of Metacognitive Awareness of Listening Strategies in Listening Proficiency: The Case of Language Learners with Different Levels of Academic Self-Regulation*. In: Pena-Ayala A. (ed.), *Metacognition: Fundaments, Aplications, and Trends*. Springer International Publishing Switzerland. pp. 169-192.

Rahimi, M. en Abedi, S. (2014). 'The Relationship between Listening Self-Efficacy and Metacognitive Awareness of Listening Strategies.' In: *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, vol. 98, p. 1454-1460.

Simons, Germain (2019). *Aperçu historique des méthodes d'enseignement en langues étrangères: de la méthode "grammaire-traduction" à la perspective "actionnelle"* [syllabus]. Liège: ULiège, Faculté de philosophie et lettres.

Vandergrift L. (1999). 'Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies.' In: *ELT Journal*, vol. 53, pp. 168-176.

Wettelijke voorschriften

Council of Europe (2001). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Nederlandse Taalunie.

Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESeC) (2017). *Programme Langues modernes. Formation Générale Commune. 2e et 3e degrés Professionnel et Technique de qualification*.

Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESeC) (2017). *Programme Langues modernes. 1er degré Commun*.

Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESeC) (2017). *Programme Langues modernes I, II, III. 2e et 3e degrés. Humanités générales et technologiques*.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2017). *Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques. Langues Modernes*.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2016). *Socles de compétences: Langues Modernes. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2017). *Socles de compétences: Français. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*.

Ministère de la communauté Française (1999). *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes. Humanités générales et technologiques*.

WBE (2020). *Programme d'Etudes Langues Modernes. 2e et 3e degrés des humanités générales et technologiques*.

WBE (2020). *Programme d'Etudes Langues Modernes. 2e et 3e degrés des humanités professionnelles et techniques*.