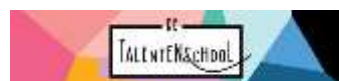




ALTERNATIEVE MANIEREN OM EEN TAAL TE LEREN



Dit project wordt gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Deze publicatie geeft alleen de mening van de auteur weer en de Commissie kan niet verantwoordelijk worden gesteld voor het gebruik dat van de informatie in deze publicatie kan worden gemaakt.

ALTERNATIEVE MANIEREN

OM EEN TAAL TE LEREN

Migratie is altijd onderdeel geweest van de wereldgeschiedenis. In Europa zijn mensen door de jaren heen vanwege allerlei soorten redenen geëmigreerd of geïmmigreerd. Recentelijk is de publieke aandacht gericht op de toestroom van vluchtelingen. Nadat de eerste hoognodige behoeften zijn geregeld – zoals het vinden van een woongemeenschap, huisvesting (vaak een erg instabiele plek) en het afhandelen van de officiële procedures – beginnen vluchtelingen of immigranten (met een complexe migratieachtergrond) met het leren van de taal en cultuur van hun nieuwe 'thuisland'.

Om die reden zijn veel organisaties druk bezig met het creëren van mogelijkheden voor het leren van talen. Veel nieuwkomers, maar ook immigranten die al eerder geëmigreerd zijn, die nu graag de algemene taal van hun gastland willen leren profiteren hiervan, en leren de taal en cultuur. Sommigen bereiken binnen een jaar een redelijk taalniveau (A2 of B1). Na deze basis kunnen ze zich verder ontwikkelen.

Maar voor sommige nieuwkomers is de klassieke leer methode (leren in een klaslokaal, leren van een boek, leren van grammaticaregels, et cetera.) niet geschikt. Die zijn bijvoorbeeld analfabeet in hun eigen taal en hebben nooit de kans gehad om naar school te gaan. Voor deze groep mensen, of voor mensen die alleen naar de basisschool zijn geweest, kan het bijwonen van reguliere lessen een grote uitdaging zijn, die kan ontmoedigen. De afwezigheid van "formeel leren" gedurende hun hele leven betekent natuurlijk niet dat al hun competenties die ze op een andere manier hebben geleerd, worden gediskwalificeerd. Maar het geeft wel een andere vorm aan hun cognitieve capaciteiten. Het focussen op één grammaticaal onderwerp, in een gesloten ruimte gedurende twee uur, zonder te bewegen, kan de slechtste manier zijn om te leren. Er kan een mismatch zijn tussen hun leervaardigheden en de bestaande leer methoden. Als gevolg daarvan kan deze groep mensen snel mislukken op het gebied van het leren van talen en het integratieproces.

De partners in dit project hebben ervaring in het werken met deze groep mensen. Hoewel verschillende partners al enkele alternatieve leer methoden hebben ontwikkeld, zien zij de noodzaak in van een compilatie van kwalitatief hoogwaardige gestructureerde taalleer methoden voor deze groep met minder mogelijkheden. Daarom besloten ze de krachten te bundelen en een project te starten waarin ze samen kennis delen en nieuwe hulpmiddelen ontwerpen. Niet-formeel leren is het startpunt. Daarom is het doel van Alternatieve Manieren het ontwikkelen van nieuwe, alternatieve en innovatieve hulpmiddelen om een taal te leren, met behulp van storytelling en andere niet-formele

leermiddelen, voor studenten die moeite hebben met het verwerven van taalvaardigheden met de bestaande formele leermethoden.

Voor ze deze niet-formele activiteiten en methoden uitwerkten, hebben de partners van dit project een onderzoek geleid naar het leren van talen door volwassenen. Op basis van dit onderzoek schreven ze het huidige document, de "Foundation Bricks" van het Alternatieve Manieren-project, dat antwoord geeft op de volgende vragen:

- Wat is de bestaande kennis over hoe volwassenen leren?
- Wat zijn de implicaties van het leren van talen door volwassenen (cultureel, neurologisch, enzovoort.)?
- In welk stadium is op dit moment de reflectie over niet-formele onderwijsmethoden?

We willen niet pretenderen nieuwe dingen uit te vinden waar door anderen al aan gewerkt is. Daarom is het belangrijk om de basis van het project vast te leggen. Dit document is een compilatie van alle kennis die de partners door hun ervaring en lezingen hebben opgedaan en legt de basis voor de ontwikkeling van de hulpmiddelen van Alternatieve Manieren.

De primaire doelgroep van dit document en van het project Alternatieve Manieren als geheel zijn taalinstructeurs die als vrijwilliger werken of als professional. Dit document en de activiteiten die we in het kader van dit project creëren, stellen hen in staat om nieuwe inspiratie op te doen voor hun onderwijssessies. De instructeurs uit deze doelgroep werken met de secundaire doelgroep die bestaat uit mensen die een nieuwe taal willen of moeten leren, maar die niet over de klassieke leervaardigheden beschikken om de taal te verwerven via bestaande formele leermethoden. De focus ligt op vluchtelingen en migranten met een complexe migratieachtergrond, maar de activiteiten kunnen ook worden gebruikt voor de taalverwerving van andere migranten.

Onderwijs impliceert een sterke verbinding met neurologische processen: hoe werken hersenen en hoe leren ze? Niet-formeel onderwijs gaat verder dan dat door de vraag te stellen wat hersenen nog meer gebruiken om te leren, waar we meestal niet de focus op leggen: zintuigen, beweging, context, enzovoort. In de loop van het project zullen er een groot aantal verwijzingen zijn naar neurowetenschappen als richtlijn voor het creëren van efficiënte leermiddelen voor de bovengenoemde groep mensen, dat wil zeggen **mensen met een lage (formele) onderwijsachtergrond** die in dit document worden aangeduid als mensen of studenten met een "lage onderwijsachtergrond". Omdat de neurowetenschap zoveel inzicht geeft in het functioneren en de mogelijkheden van de hersenen, is het relevant om deze bundeling van kennis te beginnen met een hoofdstuk over wat de neurowetenschap kan bijdragen aan het onderwerp taalleerproces. En hoe het de behoefte aan niet-formele leermiddelen rechtvaardigt.

Inhoud

01 INLEIDING: HOE LEREN MENSEN?	6
1. Neuro-educatie: de basis van het leerproces (ELAN INTERCULTUREL)	6
2. Bijzonderheden van de situatie van vluchtelingen (ELAN INTERCULTUREL)	9
3. Het leren van een taal voor volwassenen (ELAN INTERCULTUREL)	13
4. Uitdagingen bij het aanleren van een nieuwe taal aan volwassenen (ELAN INTERCULTUREL)	16
02 WAT LEREN MENSEN?	24
1. Woordenschat en mondelinge uitdrukking leren (TALENTENSCHOOL)	24
2. Taalverwerving en grammatica	26
3. Leren, lezen en schrijven (TALENTENSCHOOL)	30
4. Culturele aspecten leren (ELAN INTERCULTUREL)	32
5. Evaluatie van het leren: Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor talen (GO!)	35
03 METHODOLOGISCHE PILAREN 1 : INLEIDING	42
1. De redenen voor het gebruik van een verscheidenheid aan methoden en benaderingen? (ELAN INTERCULTUREL)	42
2. Aanpassing aan persoonlijke behoeften op het gebied van leren (STORYTELLING CENTRE)	43
3. Verschillende leerstijlen (STORYTELLING CENTRE)	46
4. Verhalen vertellen als een transversale benadering (STORYTELLING CENTRE)	48
04 METHODOLOGISCHE PILAREN 2 :	53
1. Toegang geven tot de lokale cultuur	54
2. Erkenning en valorisatie van eigen culturen	57
3. Valorisatie van diversiteit	58
4. Leren tijdens een acculturatieproces.....	59
05 METHODOLOGISCHE PILAREN 3 :	62
1. Groepsdynamiek (ELAN INTERCULTUREL).....	62
2. Peer-to-peer leren (ELAN INTERCULTUREL)	64
3. Collaboratief leren (STORYTELLING CENTRE)	66
06 METHODOLOGISCHE PILAREN 4 :	69
1. Multisensorisch leren (ELAN INTERCULTUREL).....	69
2. Sport als een manier van leren.....	70
3. Rollenspel, lachen en spelen: het belang van plezier in het leren van talen en de toepassing ervan (STORYTELLING CENTRE)	74
07 METHODOLOGISCHE PILAREN 5	77

1. E-learning (ELAN INTERCULTUREL)	77
2. De kracht van beelden als leermedium (TALENTENSCHOOL).....	80
3. Leren door middel van muziek als faciliterend medium (ELAN INTERCULTUREL)	81
4. Leren door middel van theater: een ander medium om de motivatie op te bouwen (ELAN INTERCULTUREL)	84
08 METHODOLOGISCHE PILAREN 6 :	88
1. Leren op de werkplek (ARBEIT UND LEBEN).....	88
2. Onderweg (TALENTENSCHOOL)	90
3. Leren in het museum (ELAN INTERCULTUREL)	91
BIBLIOGRAFIE	95
SITOGRAFIE	99

01 INLEIDING: HOE LEREN MENSEN?

1. Neuro-educatie: de basis van het leerproces (ELAN INTERCULTUREL)

Van 1999 tot 2007 heeft de OESO¹ (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) een uitgebreid onderzoek gedaan naar de vraag: *'Is er een verband tussen weten hoe de hersenen werken en beter leren (voor studenten) of beter onderwijzen (voor instructeurs)?* Het antwoord was JA. Dit rapport wordt beschouwd als het officiële startpunt van de Onderwijsneurologie.

A. Wat is onderwijsneurowetenschap?

De onderwijsneurowetenschap is een relatief nieuw en zeer interdisciplinair onderzoeksveld. Het heeft betrekking op de gebieden onderwijsonderzoek, leerpsychologie en neurowetenschap van het leren. Het doel is om de onderwijspraktijken te verbeteren door de resultaten van hersenonderzoek toe te passen.²

Gebaseerd op internationaal onderzoek op het gebied van de onderwijsneurowetenschappen, zijn richtlijnen ontwikkeld om op een efficiëntere manier les te geven, op basis van het hersen functioneren.

B. Advies nr. 1: creëer positieve leeromgeving creëren

Wanneer iemand zich fysiek of emotioneel bedreigd voelt, laat zijn lichaam een hormoon 'cortisol' vrij, dat op lange termijn een negatieve invloed heeft op het leerproces en het geheugen. Daarom moeten instructeurs zorgen voor een warm en gastvrij klaslokaal dat is gebaseerd op vertrouwen en respect.

In een positieve leeromgeving is de kans groter dat de hersenen endorfine vrijgeven, het hormoon dat verantwoordelijk is voor een gevoel van euforie en plezier en dat de frontale kwabben van de hersenen – het denkend commandocentrum – stimuleert. De instructeurs

¹ <https://usoecd.usmission.gov/our-relationship/about-the-oecd/what-is-the-oecd/>

² Bruer (2016)

moeten bedreigingen voor deze veilige sfeer tegengaan door de gang van zaken in de klas, en hun eigen gedrag ten opzichte van studenten en de interactie tussen studenten onderling, in de gaten te houden.³

C. Advies nr. 2: trek de aandacht

Om goed te leren, moeten we gefocust zijn. Maar aandacht is niet onbeperkt. Volgens Leslie Wilson⁴, is dat het geval bij zowel kinderen als volwassenen. Om het leren te optimaliseren, moeten de instructeurs regelmatig van taken wisselen gedurende een bepaalde tijdsspanne. Onderwijs in - in tijd - beperkte lesonderdelen binnen een langere onderwijsperiode verhoogt het behoud van de aandacht van studenten. Bij oudere studenten die bijvoorbeeld een les volgen van 40 minuten, neemt hun aandacht toe als de lesonderdelen worden opgedeeld in delen van 10 tot 20 minuten. Bij preadolescenten moet meer gevarieerd worden, door de lesonderdelen elke 5-10 minuten af te wisselen.

Roberto Rosler⁵, die zowel instructeur als neurochirurg is, stelt voor om studenten enkele opvallende feiten voor te leggen, aangezien een nieuw feit aantrekkelijk is voor de hersenen. De hersenstam filtert de zintuiglijke informatie wanneer hij iets nieuws waarneemt en laat noradrenaline vrij om de hersenen wakker te maken. Zo kun je ongewone geluiden of visuele prikkels gebruiken bij het introduceren van informatie aan de studenten.

D. Advies nr. 3: beweeg uw lichaam en geef het water en eten

Om optimaal te kunnen functioneren, hebben de menselijke hersenen een constante toevoer van water, zuurstof en glucose nodig. Het ontbreken hiervan heeft een negatieve invloed op het leerproces⁶. Door twee minuten te bewegen blijft er zuurstof naar de hersenen stromen en kunnen onze hersenen meer neurale verbindingen genereren. Bovendien hydrateert het drinken van een glas water niet alleen de hersenen, maar brengt het de glucose en zuurstof in het bloed sneller naar de hersenen. Ten slotte levert het eten van vers of gedroogd fruit glucose op, wat een essentiële brandstof is voor een optimale hersenfunctie.

³ Leslie Owen Wilson is professor aan de School of Education aan de Universiteit van Wisconsin-Stevens Point. Zie: <https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/>

⁴ Wilson (1994)

⁵ Rosler (2014)

⁶ Brinke (2015)

E. Advies nr. 4: voeg positieve emotionele triggers toe

Hersengebieden die te maken hebben met emoties (amygdala) en geheugen (hippocampus) zijn zeer nauw met elkaar verbonden. Dit is de reden waarom emoties een sterke invloed hebben op het leerproces (inclusief perceptie, aandacht, geheugen, redeneren en probleemoplossing)⁷. Instructeurs moeten positieve emotionele triggers faciliteren tijdens het lesgeven. Verbanden leggen met de interesses van studenten, anekdotes delen, praten over zaken die relevant zijn in het dagelijks leven: deze acties zullen emoties stimuleren en het leervermogen verbeteren.

F. Advies nr. 5: praat over onderwerpen die relevant zijn voor de student

Onderwerpen moeten relevant zijn voor de studenten, wat betekent dat zij de inhoud kunnen associëren met voor hen belangrijke feiten. Bijvoorbeeld feiten die verband houden met hun dagelijks leven. Het zal de studenten in staat stellen om de inhoud snel te koppelen aan eerdere kennis. Zij herinneren zich gemakkelijker wat direct met hun leven te maken heeft.

G. Advies nr. 6: laat de student in zijn eigen woorden hercoderen wat hij geleerd heeft.

Over het algemeen herinneren we ons veel beter wat we zelf hebben geproduceerd. Als studenten een nieuw geïntroduceerd concept zelf kunnen uitleggen, als ze – met andere woorden – nieuwe informatie kunnen hercoderen, zullen ze deze veel gemakkelijker in hun langetermijngeheugen bewaren (Rosler, R. 2014).

H. Advies nr. 7: evalueer door middel van onmiddellijke feedback

Mocht de feedback zijn dat een opdracht fout gemaakt is dan zal het onmiddellijke foutsignaal de hersenen in staat stellen om eerdere gedachtes over die opdracht aan te passen. Het is het verschil tussen de voorspelling van de hersenen die niet goed was en de observatie (feedback) die voor verrassing zal zorgen. Dit zal plaatsvinden in het leerproces.

I. Advies nr. 8: versterk de informatie

Om informatie in het langetermijngeheugensysteem vast te houden, moet deze op zoveel mogelijk manieren worden gepresenteerd. Als informatie op verschillende manieren kan worden opgeslagen, zullen de studenten er in evenveel situaties toegang toe hebben.

⁷ Banden (2017)

Deze informatie uit de Onderwijsneurowetenschap helpt instructeurs om hun kennis op een meer *cerebrale manier* over te dragen. Dit is des te belangrijker wanneer ze lesgeven aan kwetsbare volwassenen. Zoals in het project Alternatieve Manieren, dat gericht is op volwassenen met een migratie-achtergrond en vluchtelingen. Allen met lage taalverwervingsvaardigheden. Naast de zorg over het verwerven van een nieuwe taal hebben deze groepen te maken met veel stressvolle situaties (gebrek aan huisvesting, gebrek aan werk, eenzaamheid), die kunnen leiden tot een tekort aan cognitieve functies. Zoals ergens de aandacht bij kunnen houden en het optimaal gebruikmaken van het geheugen.

2. Bijzonderheden van de situatie van vluchtelingen

(ELAN INTERCULTUREL)

Volgens de huidige UNHCR-cijfers zijn er 68,5 miljoen ontheemden in de wereld. 40 miljoen van hen zijn ontheemden in eigen land en 28,5 miljoen zijn vluchtelingen (onder UNHCR-mandaat) of asielzoekers. Iets minder dan de helft van de vluchtelingen in de wereld (wereldwijde vluchtelingenbevolking onder UNHCR-mandaat – de asielzoekers niet meegerekend: 25,4 miljoen) zijn volwassenen (ouder dan 18 jaar)⁸. Het betekent dat er wereldwijd maar liefst 12 miljoen volwassenen (en asielzoekers zijn niet meegerekend in dit cijfer) zijn die ergens een nieuw leven opbouwen of al hebben opgebouwd. Voor sommigen van hen betekent het opbouwen van een nieuw leven het krijgen van onderwijs, of ze nu wel of niet in hun thuisland onderwijs hebben genoten.

Het krijgen van onderwijs heeft voor elke volwassene zijn eigen mogelijkheden en moeilijkheden (werkdagen, specifieke manier van leren, interesses, gezinsleven, et cetera.), maar wat zijn de bijzondere kenmerken van de situatie van volwassen vluchtelingen in verband met onderwijs?

Na hun aankomst in een gastland worden vluchtelingen geconfronteerd met verschillende stadia van hoop en wanhoop⁹. Na de schok van het verlies van een huis, bezittingen en een sociaal leven, bevinden de ontheemden zich in een toestand van onzekerheid en zorg over wat er voor hen ligt. Ze kunnen tekenen van verwarring, drastische vermoeidheid en verstrooidheid vertonen. Volwasseneneducatie moet zich in dit verband richten op oriëntatie en de onmiddellijke informatie die zij bij aankomst nodig hebben¹⁰. Na een bepaalde periode komen de vluchtelingen in een fase van "acceptatie en reactie" terecht¹¹. Integratie, gezondheid en autonomie worden de belangrijkste prioriteiten.

⁸ <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>

⁹ Klingenberg (2016)

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*

Integratie wordt beschouwd als een tweerichtingsproces en kan alleen succesvol zijn als de gastsamenleving open en inclusief is voor culturele diversiteit. En daarvoor moeten vluchtelingen gelijke toegang krijgen tot huisvesting, gezondheidszorg en onderwijs¹².

In dit stadium zou een volwasseneneducatie die aan deze prioriteiten beantwoordt er een zijn die nieuwkomers helpt om hun nieuwe omgeving beter te begrijpen. En om de innerlijke middelen waarover zij beschikken te identificeren om hun integratieproces beter het hoofd te bieden. Daarna volgt een fase waarin vluchtelingen met werk economische stabiliteit gaan zoeken. Heel vaak sluiten baankansen niet aan op hun eerdere werkervaring en de opgave om op een legale manier werk te vinden creëert nieuwe bronnen van zorg en onzekerheid.

Om aan de behoeften van deze fase tegemoet te komen, moet het onderwijs gericht zijn op hard en soft skills voor de professionele omgeving. Aangezien volwassenen beter leren wanneer hun onderwijs beantwoordt aan concrete en onmiddellijke behoeften (in tegenstelling tot kinderen die gemakkelijk theoretische concepten kunnen leren)¹³. Dit is ook een goed moment om de wederzijdse uitwisseling tussen vluchtelingen en hun gastsamenleving te stimuleren: de uitwisseling van kennis en ervaringen kan leiden tot samenwerking en wederzijdse belangstelling¹⁴. In dit stadium hebben de vluchtelingen in de samenleving van het gastland steeds meer gemeenschappelijke prioriteiten. Daarom is het belangrijk om de studenten zo veel mogelijk te mengen om de sociale banden en wederzijdse uitwisseling te bevorderen.

Naast deze verschillende stadia die het vermogen en de manier van leren van vluchtelingen bepalen, spelen praktische aspecten (die in elke fase anders zijn) een belangrijke rol. Want administratieve- en asielkwesties eisen dat zij een groot deel van hun tijd besteden aan het bezoeken van instellingen, het verzamelen van documenten en het zoeken naar vertalingen. Ze besteden ook hun tijd aan het zoeken naar huisvesting en het verkrijgen van sociale basisrechten via sociale diensten. Afspraken worden willekeurig aan hen toegewezen en zij mogen op geen enkele wijze afwezig zijn als zij het proces verder willen voortzetten. Verschillende auteurs hebben verschillende belemmeringen voor de deelname aan het programma vastgesteld. Zoals een gebrek aan kinderopvang, financiële belemmeringen, de noodzaak om werk te vinden, met inbegrip van ploegenarbeid, toegang tot het openbaar vervoer, genderbarrières, enzovoort.¹⁵ Daarom kan de onregelmatigheid in de aanwezigheidsgraad een bijzonder kenmerk van de volwasseneneducatie voor vluchtelingen zijn. Toch is onder andere de regelmaat van de onderwijsactiviteiten van vitaal belang¹⁶. Het dagelijks leven, bijvoorbeeld in een eerste opvangcentrum, brengt veel commotie met zich mee en regelmatige dagelijkse activiteiten op hetzelfde moment kunnen een pijler zijn in de

¹² Robila (2018)

¹³ Alliantie Française opleiding (2018-2019)

¹⁴ Benseman (2012)

¹⁵ Klingenberg (2016)

¹⁶ Benseman (2012)

eerste stappen van de integratie. Deze paradox en de onverenigbaarheid van de behoeften en de praktische realiteit is ongetwijfeld een van de belangrijkste kenmerken van de situatie van vluchtelingen wat de toegang tot onderwijs betreft.

Vluchtelingen moeten een zeer groot aantal dingen tegelijkertijd leren en begrijpen (naast de taaltheorie). Die gaan om taal, culturele normen en codes, administratieve entiteiten en procedures, algemene procedures, procedures van het gezondheidszorgstelsel, enzovoort. Acculturatieproblemen gaan over dat mensen moeten leren functioneren in een andere cultuur dan die waarin hij of zij geboren en opgegroeid is. Manieren waarop mensen zich tot elkaar verhouden, eenvoudige taken zoals het zoeken naar voedsel, het vragen naar aanwijzingen, worden uitdagingen die gepaard gaan met mogelijke culturele misverstanden. Dit kan leiden tot identiteitsdreigingen voor het individu¹⁷. Aan de behoeften van vluchtelingen op het gebied van onderwijs kan daarom alleen worden voldaan door een holistische benadering.

Een psychosociale analyse beschouwt het individu als een organisme in interactie met externe elementen (familie, maatschappij, rechtsorde, onderwijssysteem, beroepsleven, et cetera.). Daarom is het bij de aanpak van taalonderwijs voor volwassen vluchtelingen niet voldoende om je alleen te richten op de taalvaardigheden van de persoon in kwestie. Een aanpak die andere factoren omvat, zal een effectief resultaat opleveren¹⁸. Volgens het VHS-taalinstituut in Duitsland gaat het niet ver genoeg om alleen op taal te focussen. Een verregaande integratie is alleen mogelijk met een uitgebreide opleiding die culturele en sociaal-politieke aspecten behandelt¹⁹. De vraag is of deze aanpak door één organisatie moet worden opgezet of dat partnerschappen tussen organisaties effectief kunnen zijn. Het spreekt voor zich dat organisaties overspoeld worden door de vraag naar onderwijs en dat mensen op wachtlijsten moeten staan voordat ze toegang krijgen tot enige vorm hiervan. In deze omstandigheden is het moeilijk voor één organisatie om alle aspecten van een uitgebreide opleiding te verzorgen.

Een ander aspect dat bepalend is voor de situatie van vluchtelingen in verband met de manier waarop zij leren, heeft te maken met vooroordelen en aannames. Aannames die studenten en instructeurs over elkaar hebben bepalen de kwaliteit en de gevolgen van interacties significant²⁰: de instructeur kan er bijvoorbeeld van uitgaan dat studenten niet weten hoe ze moeten leren in een formeel kader, dat ze niet bekwaam zijn of geen specifieke politieke opvattingen hebben, enzovoort. Studenten kunnen ervan uitgaan dat hun instructeur alles weet, de hele gastsamenleving vertegenwoordigt of wordt verondersteld hen te helpen bij andere aspecten van hun leven dan het leren van talen, enzovoort. Vooroordelen

¹⁷ Klingenberg (2016).

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Alfred (2004)

hebben ook invloed op het beeld dat vluchtelingen hebben van zichzelf als studenten en kunnen leiden tot een afname van de motivatie en het gebrek aan vertrouwen.

In de tussentijd hebben sommige vluchtelingen te maken met geestelijke gezondheidsproblemen en trauma's. De omstandigheden van een gedwongen migratie hebben grote gevolgen voor de gezondheid van de mensen en hun integratie in de gastsamenleving²¹. Mensen die voor gewapende conflicten of vervolging op de vlucht zijn hebben een hoger percentage van bijvoorbeeld PTSS. Bovendien is er een verband aangetoond tussen problemen met acculturatie, die noodzakelijk is voor het onderwijs, en geestelijke problemen²². Ervaringen met en evaluaties van taalintegratieprogramma's tonen de noodzaak van psychosociale ondersteuning van migranten door maatschappelijk werkers tijdens hun deelname aan taalcursussen. Als die er niet zijn, worden instructeurs geconfronteerd met vragen en problemen die het gevolg zijn van de moeilijke levensomstandigheden van migranten, waar ze meestal niet op getraind zijn²³. Daarnaast hebben stress en zorgwekkende factoren een directe invloed op het vermogen om te concentreren en te onthouden. Om de sociale inclusie en de integratie van vluchtelingen te vergemakkelijken, is het dus niet alleen nodig dat de nadruk wordt gelegd op formeel en niet-formeel onderwijs, maar ook op een ondersteuningssysteem waarmee de studenten hun andere problemen kunnen oplossen. Een daarvan is het gebrek aan erkenning van informele vaardigheden²⁴.

Want vluchtelingen laten vaak vaardigheden en bekwaamheden zien die ze in hun land, maar ook tijdens hun migratieproces hebben verworven. Ze hebben zich op alle mogelijke manieren moeten aanpassen tijdens hun reis en codes en normen moeten leren om zich een weg te banen. Of ze nu op een plek bleven of deze alleen passeerden.

Ook kennen veel migranten meer dan één taal, omdat ze afkomstig zijn uit meertalige landen²⁵. Of omdat ze tijdens hun migratieproces in contact zijn gekomen met andere talen (het is niet zeldzaam om in Frankrijk vluchtelingen te ontmoeten die bijvoorbeeld Zweeds spreken). Door hun persoonlijke ervaringen met meertaligheid zijn veel van hen zich veel meer bewust van taalproblemen, uitdagingen op het gebied van het leren van talen en verschillende communicatiecontexten. Het bewust zijn van deze aspecten in een onderwijsprogramma kan een groot effect hebben op de prestaties. Het is duidelijk dat alle beperkingen waarmee vluchtelingen in hun nieuwe omgeving te maken hebben, bepalend zijn voor hun motivatie om te leren²⁶. En een bron van energie kunnen zijn als deze worden geïdentificeerd als uitdagingen en niet als bedreigingen. Vluchtelingen zouden dus een groot leerpotentieel kunnen hebben, omdat zij onmiddellijk gebruik zullen maken van wat ze leren. Waardoor hun geheugen de nieuwe informatie beter kan registreren.

²¹ Robila (2018)

²² *Ibid.*

²³ Krumm (2008)

²⁴ Robila (2018)

²⁵ Krumm (2008)

²⁶ Alfred (2004)

Vluchtelingen en immigranten met een ingewikkelde migratieachtergrond leren de taal van de gastsamenleving in een heel ander kader dan wanneer mensen traditioneel vreemde talen leren. Ze zijn zich er erg van bewust dat ze de taal moeten beheersen om te overleven en succesvol te zijn. Wat een heel andere motivatie is dan die van een traditionele student vreemde talen. Ze hebben zeer concrete taalkundige behoeften: kunnen communiceren binnen de gezondheidszorg, het schoolsysteem, de professionele omgeving, et cetera. In leerprogramma's moet er rekening worden gehouden met de verschillende situaties van de studenten²⁷.

Wat de toegang tot onderwijs en het behalen van diploma's betreft, bleek uit studies dat in 2017 ongeveer een derde van de niet in de EU geboren volwassenen in Europa in het lager middelbaar onderwijs de bovenbouw van het middelbaar onderwijs had voltooid. Een derde had de hogere middelbare school voltooid en weer een derde had het tertiair onderwijs voltooid. Als we kijken naar de cijfers voor de Europese bevolking als geheel, zien we ongeveer dezelfde cijfers als voor het hoger onderwijs (20% voltooide laag onderwijs, 46% voltooide middelbaar onderwijs en 34% voltooide hoger onderwijs)²⁸. Dit is in strijd met het stereotype dat niet-EU-migranten veel lager opgeleid zijn.

Al met al vertoont de situatie van vluchtelingen verschillende bijzonderheden, waaronder verschillende emotionele stadia, dagelijkse commotie om praktische zaken en afspraken, de noodzaak om een breed scala aan elementen te leren om verder te integreren (holistisch leren), vooroordelen en discriminatie en soms ook een minder goede geestelijke gezondheid. Maar ook de aanwezigheid van informele en formele vaardigheden om te leren en aan te passen. En een groot potentieel in verband met de directe motivatie om een nieuw leven op te bouwen.

3. Het leren van een taal voor volwassenen (ELAN INTERCULTUREL)

Het leren van talen voor volwassenen met een lage onderwijsachtergrond is de focus van het project Alternatieve Manieren. We bestudeerden hierboven de bijzonderheden van de situatie van de vluchtelingen die een belangrijk deel uitmaken van de secundaire groep van het project. Nu zullen we een meer algemeen idee over volwassenen in het algemeen en het leerproces bestuderen.

Het leren van talen is iets wat kinderen al sinds hun jongste leeftijd doen door hun moedertaal te leren. In veel landen beginnen ze op school op 12-jarige leeftijd met het leren van een taal. Er wordt gezegd dat het leren van een taal als kind veel makkelijker is. Het idee

²⁷ Krumm (2008)

²⁸ Eurostat: Statistische gegevens over het onderwijs.

dat kinderen beter talen leren dan volwassenen is heel gewoon en vrij universeel. Maar wat zijn de implicaties van het leren van een nieuwe taal voor volwassenen? Wat voor context is er nodig om hun talenkennis te ontwikkelen?

Sommige mensen denken zelfs dat het onmogelijk is voor een volwassene om een nieuwe taal op te pikken. Mensen hebben twee langetermijngeheugensystemen: het declaratieve geheugen, dat is het geheugen dat we gebruiken om actief dingen te leren en te onthouden (woordenschat of feiten bijvoorbeeld). We zijn ons bewust van wat we leren en slaan dit op in het declaratieve geheugen (namen van hoofdsteden, precieze herinneringen aan ons leven, et cetera.). Het tweede geheugensysteem is het procedurele geheugen, dat gebruiken we om op een natuurlijke manier te leren, zonder het te proberen (gewoonten en vaardigheden die natuurlijk lijken) of waar we prestatievaardigheden opslaan die we niet vergeten (zoals fietsen, skiën of het bespelen van een instrument bijvoorbeeld)²⁹. Dit soort leren gebeurt nogal onbewust. Kinderen gebruiken het procedurele geheugen om complexe dingen zoals grammatica te leren. Ze gebruiken het procedurele geheugen zonder afgeleid te worden door het declaratieve geheugen, waardoor ze meer kans hebben om complexe lessen met minder moeite op te pikken³⁰. Volwassenen hebben een grotere neiging om het declaratief geheugen te gebruiken dan kinderen en daarom is het voor hen moeilijker om het leerproces te onthouden.

Onderzoekers hebben de gegevens doorgenomen en hebben vastgesteld dat er inderdaad een statistisch voordeel is om op jonge leeftijd te leren. Maar als we kijken naar gegevens over studenten na de leeftijd van 20 jaar, zijn veel van hen in staat om moedertaalsprekers te overtreffen in termen van taalniveau (in formele academische taal)³¹. Eigenlijk kunnen volwassenen veel beter dan kinderen complexe syntaxisconcepten en regels begrijpen en ze kunnen makkelijker tot een academische kennis van de taal komen. Dit onderzoek toonde ook aan dat mensen een grotere kans hebben om een autochtone taalbeheersing te bereiken als ze beginnen te leren vóór de leeftijd van 18 jaar. Dit is veel ouder dan de maximumleeftijd die de gangbare opinie als limiet aanneemt.

De studie ontkent niet dat kinderen sneller en beter leren, maar wijst op de redenen: die zijn vooral sociaal omdat kinderen, terwijl ze een taal leren, waarschijnlijk de hele dag in een klaslokaal zitten en met elkaar in contact komen in die taal, wat het leerpercentage aanzienlijk verhoogt.

Sommige aspecten van het leren van talen kunnen moeilijker of makkelijker worden naarmate men ouder wordt. Oudere mensen kunnen makkelijker een woordenschat leren (in vergelijking met andere vaardigheden zoals het aanleren van accenten) omdat woorden relatief gemakkelijk in kaart kunnen worden gebracht op basis van de bestaande kennis en levenservaringen die voor volwassenen talrijker zijn. Kinderen kunnen nieuwe woorden aan

²⁹ Suchan (2018)

³⁰ Dickerson (2014)

³¹ Chacon (2018)

hun ervaringen koppelen, maar ze hebben er minder. Volwassenen hebben minder kans om een goede uitspraak of accent te bereiken: fonemen en geluiden worden van nature sneller door kinderen opgepikt³².

Het is aangetoond dat het leren van talen gunstig is voor de volwassen hersenen. Met het ouder worden ervaren de meeste mensen een achteruitgang in mentale functies zoals geheugen en aandacht. In sommige gevallen ervaren mensen een versnelling van dit proces met de ontwikkeling van de ziekte van Alzheimer of andere vormen van dementie. Recente studies tonen aan dat het leren van een taal het proces kan vertragen en de ontwikkeling van cognitieve achteruitgang en zelfs het begin van dementie kan vertragen. Deze studies gaan zelfs zover dat ze zeggen dat het voor de hersenen voordeliger is om een taal later te leren dan vroeger, omdat het in zijn geheel meer moeite kost³³. Het leren en gebruiken van een vreemde taal verbetert de zogenaamde uitvoerende functies die verwijzen naar een mentaal proces dat ons in staat stelt om gedachten en gedrag van het ene moment op het andere te veranderen. Uit onderzoek blijkt zelfs dat tweetalige kinderen voor beide talen dezelfde hersengebieden gebruiken, terwijl het leren van een taal op latere leeftijd andere regio's in de hersenen vereist dan bij het gebruik van de eerste taal³⁴.

Een ander aspect van het leren van talen heeft meer een sociale en psychologische dimensie, met name bij volwassenen met een complexe migratieachtergrond. Taal is een van de belangrijkste elementen van iemands identiteit. De eerste taal is een taal waarin je je begint te realiseren (persoonlijke identiteit) als lid van een sociale groep (sociale identiteit), en waarin je waarden voor het leven opbouwt (culturele/religieuze identiteit)³⁵. Het is belangrijk op te merken dat de moedertaal een belangrijke basis is voor het leren van een andere taal. Want een bevredigende cognitieve academische taalvaardigheid (meer complexe manieren om te communiceren, waaronder lezen en schrijven) hangt in grote mate af van een overeenkomstige competentie in de eerste taal³⁶. Het is empirisch bevestigd dat volwassen studenten een min of meer bewuste vergelijking maken in termen van taalstructuren tussen hun eerste taal en de taal die ze leren.

Daarom is het makkelijker om een nieuwe taal te leren voor volwassenen die in de eerste plaats hun eigen taal goed beheersen. Bovendien spreken veel migranten meerdere talen voordat ze zich in een gastland vestigen, waardoor ze zich zeer goed bewust kunnen zijn van het taalgebruik en hoe ze van de ene taal naar de andere kunnen springen, afhankelijk van het niveau dat ze in die talen hebben.

Er zijn ook aanwijzingen dat sociaal-psychologische factoren even belangrijk zijn als taalkundige vaardigheden om een nieuwe taal te ontwikkelen. In het geval van migranten met

³² Costandi (2014)

³³ Chacon (2018)

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Krumm (2008)

³⁶ Suchan (2018)

een complexe migratieachtergrond is aangetoond (door een studie in Canada, Norton, 2000) dat de status van migranten in de gastsamenleving (een status die gekoppeld is aan machtsverlies en sociale kansen) een impact heeft op hun leerproces³⁷.

Volwassenen hebben verschillende motivaties om een nieuwe taal te leren. Het verwerven van talen en de houding ten opzichte van het leren van talen (motivatie, wil om te leren) in de gastsamenleving is sterk verbonden met de persoonlijke geschiedenis en met de motivatie om te migreren. Voor kinderen is het verwerven van een nieuwe taal een natuurlijke zaak. Voor volwassenen hangt het van veel factoren af: trauma's en vervolging, niet het land gekozen hebben waarin ze zich bevinden, zich zorgen maken over hun gezin, enzovoort. Al deze factoren hebben een impact op de motivatie om zich aan te passen en de taal te leren. Een factor die ook van invloed is op de motivatie is de relatie met de eigen moedertaal. Interessant genoeg is de moedertaal van migranten vaak een vorm van stabiliteit in hun nieuwe leven, die essentieel is om bereid te zijn een nieuwe cultuur aan te leren. Vanuit een sterke basis die door hun eigen cultuur en taal is opgebouwd.

Al met al bestaan er verschillende stereotypen over het leren van talen voor volwassenen die niet altijd waar zijn en volwassenen er vaak van weerhouden om het zelfs maar te proberen. Naast het feit dat het niet zo onmogelijk is als mensen zich kunnen voorstellen, is het leren van een nieuwe taal als volwassene zeer gunstig voor de hersenen in vergelijking met het leren ervan in de kindertijd. Als volwassenen gemotiveerd zijn om een taal te leren die gekoppeld is aan hun overleving, moeten we rekening houden met verschillende aspecten om de bijzonderheden die komen bij het leren van een taal voor hen te begrijpen: identiteitskwesies en -strijd, belang van de moedertaal, sociale factoren om het leren te verbeteren, ervaringen uit het verleden.

4. Uitdagingen bij het aanleren van een nieuwe taal aan volwassenen

(ELAN INTERCULTUREL)

Het leren van talen voor volwassen immigranten in een gastland is een centraal aspect in hun integratieproces en het is van essentieel belang dat de gastsamenleving verschillende mogelijkheden biedt om in deze behoefte te voorzien. Taallessen voor volwassen vluchtelingen of immigranten met een moeilijke migratie-ervaring achter de rug vormen een aantal uitdagingen.

³⁷ Ibid.

Volwassen studenten hebben een aantal bijzonderheden in vergelijking met kinderen³⁸:

- Volwassenen komen in de klas met een belangrijke hoeveelheid aan ervaringen.
- Volwassenen leren het beste als ze zelf gemotiveerd zijn.
- Volwassenen leren het beste als het leren rechtstreeks verband houdt met de realiteit en de onmiddellijke behoeften.
- Sommige volwassenen (in bepaalde omgevingen) kunnen voor het eerst formeel onderwijs volgen.

Hoe beïnvloeden deze verschillen de uitdagingen waarmee studenten en instructeurs tijdens het taalleerproces door volwassenen worden geconfronteerd?

A. Heterogeniteit in het klaslokaal

Een van de grootste moeilijkheden voor instructeurs en studenten is de heterogeniteit in de klas. Zoals eerder gezegd, komt elke volwassene de klas binnen met een ander verhaal en andere ervaringen. Volwassenen hebben een meer diverse benadering van het leven en leren dan kinderen, die nog niet klaar zijn met het opbouwen van hun persoonlijkheid. Deze heterogeniteit is een rijkdom maar ook een barrière.

Volwassenen die in taalcentra leren zijn verschillend wat betreft leervaardigheden, denkwijze, leermotivatie, communicatie- en uitdrukkingsvormen, sociaal-culturele omgeving, cultuur, geloofsovertuiging, familiegeschiedenis, waarden, leeftijd, persoonlijkheid, aandachtsvermogen, nieuwsgierigheid, energie, ritme, doelstellingen, et cetera.³⁹ Alle studenten hebben hun eigen identiteiten en persoonlijkheden. Ze spreken één of meer talen en beschikken over verschillende kennisniveaus met betrekking tot verschillende disciplines. Ze hebben hun eigen individuele competenties.

Daarom is het essentieel om een gediversifieerde en uitgebreide pedagogie te implementeren. Deze pedagogie moet interactief zijn, om de uitwisseling van ervaringen mogelijk te maken en de verschillen tussen de studenten als een bron van leren en niet als een obstakel te gebruiken⁴⁰.

Een van de eerste barrières voor een uniforme onderwijsmethode zijn de verschillen in onderwijsniveaus. Als de onderwijsmethode aansluit bij hoogopgeleide studenten, zal de complexiteit van het onderwijs de laagopgeleide studenten uitsluiten. Aan de andere kant, als de instructie op een zeer eenvoudige manier wordt gegeven, zal deze niet geschikt zijn voor

³⁸ Emeodi (2014)

³⁹ Pango (2015)

⁴⁰ *Ibid.*

de studenten van het hoger onderwijs⁴¹. Naast de ongelijke onderwijsniveaus is er de uitdaging van het opleidingsniveau in de doeltaal. In taalcentra, vooral die van vrijwilligers, zitten studenten van verschillende niveaus (van doeltaalvaardigheid) vaak in hetzelfde klaslokaal.

De uitdaging van heterogeniteit gekoppeld aan de niveaus van instructie is het meest zichtbaar in het gedrag van de instructeur ten opzichte van de klas. Sommige instructeurs zullen de studenten op een andere manier behandelen, afhankelijk van hun competentieniveau. Waardoor het risico dat de nadruk op ongelijkheid tussen de studenten wordt gelegd, toeneemt. Aan de andere kant biedt een dergelijke houding de studenten een pedagogie die voldoet aan de individuele behoeften.⁴²

Een andere uitdaging is de heterogeniteit van de moedertaal. De taallessen zitten vol met studenten die verschillende moedertalen spreken. Dit betekent dat de instructeur de nieuwe taal niet kan onderwijzen tegen een gemeenschappelijke taalkundige achtergrond. Aan de ene kant is het een belangrijke beperking. Maar aan de andere kant is het een kans voor studenten om hun communicatie te verbeteren: in dergelijke klassen worden studenten gedwongen om de doeltaal te gebruiken om met elkaar te communiceren. Er zijn dus veel meer mogelijkheden om te oefenen⁴³.

Tegelijkertijd, wanneer meerdere personen dezelfde moedertaal spreken, kan er bij een zeer formele en klassieke pedagogie sprake zijn van zelfscheiding. Wat kan leiden tot een gebrek aan interactie tussen de groepen. Het is de rol van de instructeur om interacties en *peer learning* te implementeren. In dergelijke klaslokalen verschillen de taalkundige basis (kennis van een of meer talen, niet altijd goed aangeleerd, soms zonder geletterdheid), de taalkundige context (gebruik van verschillende talen in gezinnen en buiten de klas) en de motivatie en de druk om de taal te leren, van een traditioneel leerproces van vreemde talen⁴⁴.

De taalongelijkheid is groter bij migranten die een complexe migratiecontext hebben gehad. Ze hebben zeer uiteenlopende taalkundige biografieën, afhankelijk van de status van hun moedertaal in hun geboorteland, de andere talen die ze tijdens de migratie hebben gebruikt en de contacten met verschillende gemeenschappen in de gastsamenleving⁴⁵. Dit is een uitdaging voor taalinstructeurs, maar het is ook een interessant feit om rekening mee te houden: het taalbewustzijn, het vermogen om over te schakelen op een andere code en de bereidheid om talen te mengen zijn meer ontwikkeld.

De klaslokalen zijn ook heterogeen wat betreft de doelstellingen van de studenten. In taalcentra zoals Alliance Française hebben studenten uiteenlopende doelstellingen: sommigen moeten hun communicatievaardigheden verbeteren, anderen willen hun

⁴¹ Cohen (1990)

⁴² Pango (2015)

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Krumm (2008)

⁴⁵ *Ibid.*

vaardigheid om brieven en teksten te schrijven verbeteren⁴⁶. In taalscholen die studenten met een ingewikkelde migratieachtergrond verwelkomen, hebben de studenten meer homogene doelstellingen: de kennis verwerven die ze nodig hebben om de administratieve, gezondheidszorg-, opvang- en onderwijsaspecten van hun leven en het aanpassingsproces te kunnen beheren. Deze studenten kunnen zich echter in verschillende integratiestadia bevinden en kunnen iets andere behoeften hebben (een taal leren voor administratieve basistaken of een taal leren om op het werk te kunnen communiceren). Deze kwestie wordt gewoonlijk behandeld in gedifferentieerde workshops met specifieke onderwerpen ("Taal voor werk" of "Taal voor wiskunde").

Al met al zijn de barrières die verband houden met de heterogeniteit in het klaslokaal talrijk maar creatief aangepakt in de huidige organisaties, dankzij hun ervaring. Heterogeniteit, vooral in klassen die studenten met een complexe migratie-ervaring verwelkomen, komt vooral tot uiting in verschillen in opleidingsniveau, moedertaal en cultuur, motivatie en doelstellingen van het leerproces. Het is mogelijk om een flexibele en adaptieve pedagogie te implementeren, waarbij gebruik wordt gemaakt van het voordeel dat er aan zo'n gevarieerde klas les gegeven kan worden door het verbeteren van *peer learning* en interacties. En het creëren van specifieke ruimtes die toegewijd zijn aan specifieke behoeften en doelstellingen.

B. Moeilijkheden bij de concentratie

Afhankelijk van hun achtergrond, kunnen studenten te maken krijgen met problemen in verband met hun cognitieve vaardigheden. Dit geldt voor kinderen, maar ook voor volwassenen die als meer gedisciplineerd worden beschouwd. Leerproblemen ontstaan wanneer specifieke taken of omstandigheden in de omgeving het vermogen om te leren beperken. Het is meestal psychologisch (in plaats van neurologisch in het geval van leerproblemen)⁴⁷. Ze kunnen worden uitgelokt door culturele barrières en culturele schokken, slechte onderwijsmethoden, frustratie, een precare omgeving en trauma's. We zullen ons hier concentreren op de uitdaging waarmee complexe migranten met een migratieachtergrond te maken hebben in verband met hun concentratie.

Een aantal onderzoekers hebben drie soorten stress geïdentificeerd waarmee vluchtelingen na een trauma te maken krijgen en die hun leerproces kunnen beïnvloeden:

- migratiestress die het gevolg is van gedwongen vormen van migratie en verliezen tijdens het proces.

⁴⁶ Cohen (1990)

⁴⁷ Emeodi (2014)

- acculturatiestress die het gevolg is van het directe en permanente contact met andere culturen bij aankomst (dagelijkse taken zoals het boodschappen doen of het vragen van een wegbeschrijving worden extreem moeilijk).
- traumatische stress als gevolg van schade, ongevallen, verwondingen, overlijden, mishandeling, enzovoort.

Onderzoek toont aan dat mensen die met dergelijke gebeurtenissen worden geconfronteerd op een psychologische, sociale en fysieke manier veranderen⁴⁸.

De geestelijke gezondheid van vluchtelingen heeft gevolgen voor hun potentiële toegang tot informatie. In tegenstelling tot andere soorten nieuwkomers kunnen vluchtelingen en illegale immigranten te maken hebben gehad met opsluiting, marteling, oorlog, verdwijning van familieleden, gebrek aan voedsel, medicijnen, onderdak, enzovoort. Ook na de migratie zijn er vaak trauma's: vreemdelingenbewaring, het mislukken van gezinshereniging, onzekerheid over hun immigratiestatus. Daarom kunnen studenten die zich in dit soort situaties bevinden kwetsbare emotionele toestanden en cognitieve gevolgen ervaren, zoals slapeloosheid, extreme vermoeidheid, geheugenproblemen, gebrek aan concentratie en verwerking van informatie⁴⁹. Deze strijd kan in sommige gevallen tot uiting komen in een stressstoornis, angst en depressie. Het gevoel van eigenwaarde is vaak ook een probleem, omdat ze in vernederende situaties terecht kunnen zijn gekomen. Dit kan het gevoel van eigen verantwoordelijkheid en controle beïnvloeden. Al deze trauma's kunnen gevolgen hebben voor het vermogen om onderwijsbelemmeringen te overwinnen. In het "Komm Rein"-programma in Duitsland bijvoorbeeld, is de ervaring dat sommige studenten met traumatische verplaatsingservaringen zich zelden voor meer dan drie leseenheden konden concentreren⁵⁰. Gebrek aan concentratie werd ook door een ervaren instructeur in Nieuw-Zeeland als een veel voorkomende kwestie genoemd⁵¹.

Een gebrek aan concentratie komt ook voort uit voortdurende bezorgdheid. In een rapport van de Britse Vluchtelingenraad en Oxfam over gezinsscheiding en de uitdagingen daarvan, vertellen auteurs het verhaal van verschillende mensen die met gezinsscheiding te maken hebben. Personeel van de Vluchtelingenraad beschrijft dat mensen die te maken hebben met zorgen over gescheiden familieleden en met depressie, schuld en angst, vaak moeite hebben om zich te concentreren op het leren van Engels en het socialiseren. Ze maken zich voortdurend zorgen over kinderen die bijvoorbeeld op de vlucht zijn voor de militaire dienstplicht en die alleen in een ander gastland zijn. Ze maken zich ook zorgen over kinderen die in het thuisland verbleven zonder mogelijkheid om te reizen. In dit verslag wordt gesteld dat het verdriet en de wanhoop van deze studenten het voor hen moeilijk maken om de energie te vinden om naar taallessen te gaan en te studeren. Een van hen zei: *"Als ik aan mijn*

⁴⁸ Benseman (2012)

⁴⁹ Bajwa (2017)

⁵⁰ Brössler (2016)

⁵¹ Benseman (2012)

*kinderen denk, ben ik altijd verdrietig, en ik kan niet van het leven genieten of deelnemen aan iets anders ... Ik doe mijn best, maar ik kan me niet volledig concentreren op wat ik doe, de hele tijd ben ik gestrest als ik denk aan de dag dat ik herenigd zal worden met mijn kinderen."*⁵²

Het verslag onderstreept het feit dat wanneer men zich zorgen maakt over de veiligheid van een familielid, het onderwijs in het gastland zinloos kan lijken en dat er vaak een schuldgevoel bestaat dat het concentratievermogen sterk beïnvloedt.

Al met al is het relevant om te zeggen dat het concentratievermogen wat betreft het leren van een taal in een complexe migratiesituatie is aangetast. De factoren die het leerproces beïnvloeden zijn gerelateerd aan migratiestress, acculturatiestress en traumatische stress, net als aan de voortdurende zorg over het verleden, het heden en de toekomst van familieleden of goede vrienden. Deze elementen vormen een uitdaging voor de gastvrije instelling, en de onderwijsmethoden die het mogelijk maken om stress en zorgen los te laten zijn van fundamenteel belang. Lachen en spelen zijn krachtige hulpmiddelen om het leervermogen te ontsluiten en zijn essentieel voor een efficiënte pedagogische methode voor studenten met een complexe migratie-achtergrond.

C. Gebrek aan wederzijdse aanpassing tussen studenten en het formele leersysteem

Een van de vele uitdagingen voor de nieuwetaalstudenten die een complex migratietraject hebben meegemaakt, omvat culturele, systemische en administratieve aspecten: veel van deze studenten komen uit niet-Europese landen en hebben nog nooit eerder het zeer formele Europese schoolsysteem meegemaakt. Het ontbreekt hen vaak aan informatie over hoe ze door het onderwijstraject moeten navigeren⁵³.

Veel volwassenen die het taalonderwijs in het gastland betreden, hebben hun onderwijstrajecten onderbroken en worden geconfronteerd met een reeks onbekende culturele normen op het gebied van onderwijssystemen⁵⁴. Voorstellingen over leren en onderwijzen kunnen een bron van een culturele schok zijn. Vaak beschouwen ze de instructeur als een serieuze figuur en als hiërarchisch superieur. Ook wordt informele pedagogie gebruikt om motivaties en stressverwijdering te ontsluiten, wat kan leiden tot wantrouwen bij studenten die niet gewend zijn om te lachen en te spelen tijdens de lessen.

Na hun migratie, en bij de vestiging in een land, staat men voor de uitdaging om zich aan te passen aan een bepaalde manier van zitten in een klaslokaal, interactie met de

⁵² Refugee Council; Oxfam (2018)

⁵³ Bajwa (2017)

⁵⁴ Salant (2017)

instructeur, informatie krijgen en leren en werken op een manier die anders kan zijn dan de methodes die ze eerder hebben ervaren.

Aan de andere kant is het formele onderwijssysteem niet aangepast aan het specifieke kader van het onderwijs van de zogenaamde laagopgeleide volwassenen. Het systeem is bijvoorbeeld niet gebouwd om de bestaande vaardigheden, kwalificaties en competenties van nieuwkomers in hun nieuwe context te kunnen overdragen. Informele kennis en zelfs officiële diploma's worden niet erkend door het systeem, terwijl het valideren van voorkennis (zowel formeel als niet-formeel leren) erkend wordt als een instrument voor de integratie van migranten op de arbeidsmarkt⁵⁵.

De zeer formele manier van lesgeven is niet altijd de beste manier om volwassen studenten bij het onderwijs te betrekken⁵⁶. Ze worden veel meer gestimuleerd door een bottom-up dynamiek en een informele omgeving die hun betrokkenheid bevordert. Men mag niet vergeten dat het ook een kwestie van evenwicht is: het formele onderwijs is ook een deel van wat de studenten verwachten als ze een starre voorstelling hebben van wat een school is en wat een instructeur is.

In termen van wederzijdse afweging en representatie mist het gebruikelijke onderwijssysteem enige gevoeligheid. We kunnen zeggen dat er twee soorten leercontexten op de werkplek zijn (één plaats waar informeel leren plaatsvindt):

- werkplekken waar een hiërarchie van ervaringen en vaardigheden uit verschillende culturele contexten bestaat.
- werkplekken waar tweerichtings intercultureel leren mogelijk is.

Er werd aangetoond dat migranten die het gevoel hadden dat hun cultuur en identiteit niet gewaardeerd werden, in bepaalde contexten een "geassimileerd" gezicht vertoonden (het volledig integreren van de cultuur van het gastland en het verwerpen van de cultuur van herkomst), terwijl ze zich anders zouden presenteren in contexten waarin ze het gevoel hadden dat hun eerdere ervaringen werden erkend.

Het is dus belangrijk om te begrijpen in welke context iemand de kans heeft gekregen om te leren tijdens een ontmoeting met hem/haar of het beoordelen van zijn of haar ervaringen uit het verleden, bijvoorbeeld tijdens een wervingsgesprek⁵⁷.

De laatste tijd is het bewustzijn toegenomen over hoe onderwijsprogramma's voor vluchtelingen en nieuwkomers buiten de EU (waar meestal laagopgeleide volwassenen met een lage onderwijsachtergrond te vinden zijn, hoewel niet alle studenten uit deze programma's een lage onderwijsachtergrond hebben) deelnemen aan de raciale en culturele

⁵⁵ Morrice (2018)

⁵⁶ Groep Diversiteit van de Ontwikkeling (2014)

⁵⁷ Morrice (2018)

overheersing van de westerse samenleving. Er is behoefte aan innovatie om de eurocentrische culturele orde, die ook van invloed is op de onderwijsprogramma's, in vraag te stellen.

In het algemeen mist Europa het perspectief van de oorspronkelijke landen – naar verluidt lage-inkomenslanden, landen die in een conflict, armoede of milieuramp verwickeld zijn en doorvoerlanden van migratieroutes. De focus van de volwasseneneducatie ligt dan ook vooral op het westerse vlak. Om innovatieve pedagogieën te verkennen, zou het interessant en essentieel zijn om te leren van niet-westerse praktijken en deze te integreren in onze lokale methodologieën⁵⁸. De gastsamenleving moet immers beter opgeleid zijn om migranten als volwaardig lid van de samenleving te verwelkomen⁵⁹.

In deze inleiding kregen we de kans om het functioneren van de hersenen aan te pakken en te laten zien hoe neuro-educatie kennis en inspiratie kan brengen om leermiddelen beter aan te passen aan studenten met een lage opleidingsachtergrond. Ook hebben we onderzocht hoe de situatie van sommige van deze vluchtelingenstudenten hun leerproces kan beïnvloeden en waarom neuro-educatie in deze context nog belangrijker is. Dit leerproces is specifiek voor volwassenen en houdt in dat men begrijpt wat de uitdagingen zijn bij het lesgeven aan volwassenen. Vervolgens gaan we na wat het leren van een taal betekent, en welke concrete vakken worden gegeven.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ Groep Diversiteit van de Ontwikkeling (2014)

02 WAT LEREN MENSEN?

Het leren van talen wordt vaak ingedeeld in vier te verwerven competenties: luisteren, spreken, lezen en schrijven. Vaak wordt gezegd dat een goede leersessie minstens één oefening per competentie moet omvatten. In dit hoofdstuk bestuderen we deze vier competenties en hoe ze geleerd kunnen worden. We zullen zien welke andere dimensies van het leren bestaan, zoals grammatica, maar ook interculturele competenties en culturele aspecten van het leren van talen.

1. Woordenschat en mondelinge uitdrukking leren (TALENTENSCHOOL)

Taal is een ingewikkeld begrip. Om dit ingewikkelde concept te kunnen begrijpen en vervolgens te kunnen onderwijzen, is de taal opgesplitst in verschillende delen. De taalvaardigheden die kinderen en volwassenen leren, worden traditioneel onderverdeeld in de volgende domeinen⁶⁰:

Taalonderwijs bestaat meestal uit vier verschillende domeinen. Het begrijpen van de taal komt meestal vóór de productie van de taal, en de mondelinge taalvaardigheid ontwikkelt zich eerder dan de schriftelijke taalvaardigheid. Leren lezen en schrijven – geletterd worden – is een cultureel proces dat begint vanaf het moment dat kinderen gestructureerd onderwijs krijgen, vanaf het begin van de basisschool. De taalelementen die je tijdens de basisschool aanleert zijn onder meer:

- Mondelinge taalvaardigheid (adequaat gebruik van spreek- en luistervaardigheid, zoals monologen en gesprekken)
- Woordenschat
- Beginner en gevorderde geletterdheid
- Spelling en zinsbouw (schrijven van een tekst)

⁶⁰ Noorden (2004)

De manier waarop volwassenen met een lage onderwijsachtergrond een taal leren is vergelijkbaar met het bovengenoemde proces. Maar belangrijke verschillen zijn de motivatie, de manier waarop de volwassenen willen worden beschouwd en hun vermogen om te leren. Met deze aspecten moet rekening worden gehouden bij het lesgeven en het creëren van lessen⁶¹.

A. Leren van woordenschat

Woordenschat is de verzameling woorden die een taal omvat of die een persoon kent. Er zijn twee soorten woordkennis: kwalitatieve woordkennis en kwantitatieve woordkennis. Kwalitatieve woordkennis verwijst naar hoe goed iemand de woorden kent, of hoeveel betekenis ze aan woorden toekennen. Kwantitatieve woordkennis verwijst naar het aantal woorden dat iemand kent.

Woorden kunnen op verschillende manieren worden geïntroduceerd. Deskundigen zijn het eens over het belang van herhaling bij het aanleren van woordenschat. Woorden die slechts één keer worden genoemd, zullen vrijwel zeker snel vergeten worden. Woorden moeten meerdere malen herhaald worden in verschillende contexten om verschillende gebieden van de hersenen te stimuleren, en de opslag in het langetermijngeheugensysteem mogelijk te maken (zie ook hoofdstuk "Multisensorisch leren" p.68). Het leren van woorden is een cumulatief proces waarbij de kennis van woorden voortdurend wordt uitgebreid, verdiept en versterkt. In het algemeen wordt ervan uitgegaan dat een woord gemiddeld zeven keer moet worden geleerd voordat het in het geheugen van een persoon verankerd raakt. Herhaling betekent in dit verband dat een student daadwerkelijk met de woorden moet kunnen oefenen⁶². Een woord kennen is geen kwestie van gewoon weten of niet weten, maar veeleer voortdurend een woord beter leren kennen in termen van verschillende betekenissen en contexten. Een bekende methode om woordenschat te onderwijzen is de 'Vier Stappen'⁶³:

1. Voorbereiding: invoering van de woorden en hun definities;
2. Semantiek: verduidelijking van de woorden en hun definities in de context;
3. Consolidatie: nieuwe woorden en definities oefenen met behulp van woordspelletjes en andere activiteiten;
4. Controle: controleren of de woorden en definities zijn verworven.

⁶¹ Stichting Basisvaardigheden.

⁶² Vermeer (2005)

⁶³ Nuft (2009)

B. Mondelinge expressie leren

Mensen met sterke taalvaardigheden gebruiken vaak en met plezier taal. Bedenk hoe verleidelijk het is om een praatje te maken met iemand in het dagelijks leven: als je de taal eenmaal onder de knie hebt, kun je ermee beginnen te spelen. Je kunt mondelinge uitdrukking gebruiken om de wereld om je heen te beheersen en bepaalde doelen mee te bereiken; je kunt het zelfs manipuleren! Dankzij taal is er humor; we lachen vaak om taal. Taal helpt ons ook om serieuze problemen aan te pakken en maakt ze beter beheersbaar. Taal is waardevol.

Kinderen leren hun moedertaal normaal gesproken binnen een paar jaar. Met een jaar of vijf beheersen ze de kernprincipes van hun moedertaal, kunnen ze zich adequaat uitdrukken en verstaanbaar maken, en begrijpen ze wat ze te horen krijgen. Het is fascinerend om te zien hoe snel kinderen de basisprincipes van de taal leren en dit doen in een zeer vroeg, onvolwassen stadium van hun cognitieve ontwikkeling. Het meest intrigerende aspect is misschien wel dat het proces van taalverwerving tijdens deze eerste levensjaren plaatsvindt zonder de betrokkenheid van enige formele opleiding of instructie.

Volwassenen die een nieuwe taal leren volgen een ander proces, maar we kunnen rekening houden met de principes van het leren van een basistaal door jonge kinderen. Zoals het feit dat informeel leren zeer belangrijk is in het taalleerproces van kinderen en dus volwassenen. We moeten ons richten op manieren waarop we informele leerprocessen van volwassenen kunnen stimuleren.

Mondelinge taalvaardigheid is belangrijk om gesprekken te kunnen voeren. De lessen moeten ingebouwde mogelijkheden bieden om deel te nemen aan allerlei soorten gesprekken – waaronder groeps-, één-op-één-gesprekken, telefoongesprekken – samenwerkingsactiviteiten, presenteren en debatteren. Omdat het belangrijk is om eenvoudige gesprekken te voeren over vertrouwde onderwerpen in het dagelijks leven en om te leren om persoonlijke meningen te uiten, informatie uit te wisselen en gevoelens in woorden uit te drukken.

2. Taalverwerving en grammatica

Taalkundigen maken verschil tussen de manier waarop we taal verwerven en de manier waarop we taal leren.

De "acquisitiemethode" van het verwerven van een taal is een methode waarmee elk kind zijn moedertaal leert. Hierbij leren ze niet grammatica op de manier waarop ze les krijgen als ze uiteindelijk naar school gaan. Maar het is echter makkelijk te zien dat kinderen zonder instructies de moedertaal leren en geen grammaticale fouten maken tijdens gesprekken. Ze leren de taal via een onbewust proces waarbij ze niets weten van grammaticaregels maar intuïtief weten wat goed en fout is of leren via een *trial and error* methode.

Het basisinstrument dat nodig is voor taalverwerving is een natuurlijke bron van communicatie.

Het "leren van een taalmethode" is de formele onderwijsmethode die kan worden gezien in de vorm van instructies waarin de regels van de taal worden uitgelegd. Studenten zijn blij dat ze de grammatica onder de knie krijgen en ze kunnen zelfs grammaticatesten doen in de taal die ze leren. Het kennen van de grammaticaregels is echter geen garantie voor een goede beheersing van de gesproken taal, ook al slaagt de student voor de gestandaardiseerde taaltesten.

A. Alternatieve manieren & grammatica

Wat Alternatieve Manieren beoogt is taalverwerving. We willen dat studenten communiceren, ideeën, ervaringen, dromen en verhalen vertellen en delen. Zonder dat ze zich zorgen hoeven te maken over de grammaticale nauwkeurigheid. Zoals het geval is in meer formeel taalonderwijs dat zich richt op het "leren van talen".

Zolang de communicatie tussen zender en ontvanger niet wordt verstoord, is het niet nodig om de communicatiestroom te stoppen om grammaticale fouten en regels te corrigeren of te verklaren. Laat de student vrijuit spreken. Onderbreek alleen als je het bericht niet krijgt.

Aan de andere kant, als een instructeur het opportuun of noodzakelijk vindt om een "grammaticaal moment" in te lassen, zijn hier enkele richtlijnen.

B. Corrigeer tijdens het herhalen

In de meeste situaties is het voldoende om iemands woorden te corrigeren en te herhalen. In ieder geval is het belangrijk dat de instructeur te allen tijde de juiste taal gebruikt. Herhaal nooit meer fouten. Je kunt dezelfde woorden gebruiken of een andere formulering gebruiken.

Voorbeeld: Student: *Mijn man hou van voetbal.*

Instructeur: *O, uw man houdt van voetbal?*

Sommige studenten zullen de correctie opmerken, anderen niet. Dat brengt ons bij de tweede richtlijn.

C. Het *just in time*-principe

Grammaticale kennis is geen *must have* voor welsprekendheid. Sommige mensen hebben uitstekende communicatieve vaardigheden zonder enige grammaticale term te kennen of de

nodige grammatica toe te passen (bijvoorbeeld werkwoorden vervoegen of de juiste tijd gebruiken). Ze zullen vrijuit praten zonder ooit aan de grammatica te denken.

Het *just in time*-principe gaat ervan uit dat een student klaar is voor het antwoord WANNEER hij of zij de vraag stelt. Een student die een grammaticale functie opmerkt en om uitleg vraagt, is klaar om de nieuwe kennis te verwerken. De instructeur zal de benodigde informatie alleen aan de aanvrager verstrekken.

Een student die de vorm niet in twijfel trekt, kan in zijn communicatie worden gestoord wanneer hij of zij op de hoogte wordt gebracht van zijn of haar grammaticale tekortkomingen.

D. Grammatica als lexicon onderwijzen

Hoogopgeleide studenten hebben een grammaticaal referentiekader in hun hoofd, dat ze al luisterend of lezend invullen.

Voorbeeld:

Het kader van de bezittelijke voornaamwoorden

<i>mijn</i>	<i>onze</i>
<i>Uw</i>	<i>je</i>
<i>zijn/haar/zijn</i>	<i>hun</i>

Een student zegt: '*Dit is hij boek*'. De instructeur corrigeert '*Dit is zijn boek*'. Een grammaticaal sterke student schrijft '*zijn*' naast 'de derde persoon enkelvoud man' in zijn geestes kader.

Het geven van het hele kader van de bezittelijke voornaamwoorden, wanneer een student '*hij boek*' zegt, kan nuttig zijn voor sterkere studenten, maar zal de zwakkere studenten in verwarring brengen. Ze hebben het kader niet in hun hoofd, zodat ze niet weten wat ze moeten doen met deze abstracte informatie ('abstract' omdat het niet gerelateerd is aan een specifieke context). Het is beter om het woord '*zijn*' te behandelen als het zoveelste woord dat je moet onthouden, als het woord dat nodig is om te wijzen op bezit door een man (= lexicale verklaring).

Wanneer alle bezittelijke voornaamwoorden zijn gebruikt, over meerdere lessen, in verschillende contexten door de meeste studenten, is het tijd om het volledige kader te geven omdat er genoeg context zal zijn om de **vorm te koppelen aan functie en gebruik**.

E. Het gebruik van grammaticatermen beperken

Soms zijn de grammaticaal zwakkere studenten zelfs niet vertrouwd met de eenvoudigste grammaticale termen, zoals 'werkwoord' of 'onderwerp'. Uit onze ervaring blijkt

duidelijk dat kennis van grammaticale termen niet noodzakelijk is om de juiste zinnen te produceren. Probeer het uit te leggen zonder gebruik te maken van grammaticale termen.

Voorbeeld: bij het uitleggen van 'zijn' (zie hierboven) is het niet nodig om over 'de bezittelijke voornaamwoorden' te praten.

F. Duimregel

Een terugkerende vraag tussen taalinstructeurs is of zij grammatica moeten onderwijzen aan (grammaticaal) laagopgeleiden. Het antwoord is ja als de grammatica overeenkomt met een **belangrijke communicatieve behoefte**. Bijvoorbeeld, de vervoeging van werkwoorden, de tijden, het enkelvoud versus meervoud concept.

Kies of het grammaticapunt communicatief relevant is volgens de vuistregel: voldoet het grammaticapunt aan de volgende criteria?

1. Sterke communicatieve implicaties
2. Breed scala
3. Frequent voorkomen
4. Weinig denkstappen
5. Enkele uitzonderingen
6. Opvallende vorm van verschijning
7. Gemakkelijk te onthouden

G. Voorbeeld

Eenvoudig verleden: 'werkwoord + ed'.

1. Hebben we het over gebeurtenissen uit het verleden of het heden?
2. Allemaal gewone werkwoorden.
3. Elke keer als men spreekt over gebeurtenissen uit het verleden....
4. Een denkende stap.
5. Enkele spellingsregels die als uitzondering kunnen worden behandeld (zie hieronder).
6. '-ed' is zeer gemakkelijk te herkennen.
7. De regel is gemakkelijk te onthouden: 'werkwoord + ed'.

Wanneer een grammaticale regel niet in een vuistregel beschreven kan worden, is het beter om het grammaticale item impliciet te instrueren. Bijvoorbeeld door de structuur waarin het voorkomt te herhalen.

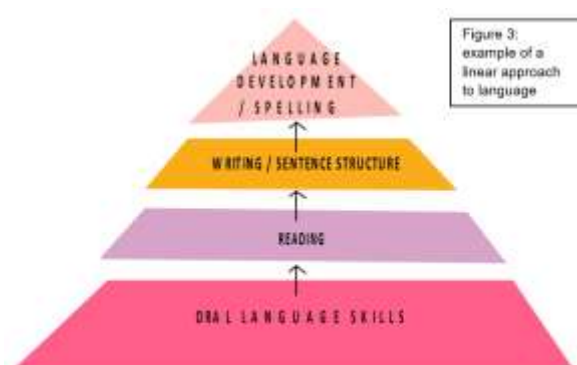
H. Uitzonderingen behandelen voor wat ze zijn: uitzonderingen

Wanneer je een algemene regel beschrijft, moet je afzien van het geven van de uitzonderingen op hetzelfde moment. De hersenen behandelen ze als even belangrijk. Het is beter om alleen aandacht te vragen voor de regel. Maak het eenvoudig en duidelijk; maak het niet ingewikkeld door het geven van de uitzonderingen.

Wanneer en alleen wanneer er een uitzondering opduikt, wijs deze dan aan als een uitzondering, zonder verdere uitleg of andere voorbeelden. Je studenten zullen verbaasd of zelfs een beetje verontwaardigd zijn omdat je hen anders hebt geïnstrueerd (*Je hebt het ons geleerd!*). Je krijgt hun volledige aandacht voor de uitzondering.

3. Leren, lezen en schrijven (TALENTENSCHOOL)

Mensen moeten mondelinge taalvaardigheden, inclusief woordenschat, hebben om zich te kunnen uitdrukken en te kunnen lezen. Lezen vormt de basis voor het schrijven, zinsbouw en spelling. Deze benadering wordt hieronder in figuur 3 weergegeven⁶⁴.



Het is al geruime tijd bekend dat motivatie, plezier en verbinding met de 'echte wereld' het leren enorm beïnvloeden. Het is vaak moeilijk om een zinvolle les te creëren als we ons op deze afzonderlijke aspecten richten. Mensen leren een taal juist omdat ze die nodig hebben om hun doelen te bereiken en met anderen te communiceren. Je leert taal door het te gebruiken en er plezier aan te beleven⁶⁵.

Lezen is een van de meest complexe cognitieve processen in de taalverwerking⁶⁶. Om succesvol te kunnen lezen, moeten de studenten eerst de visuele kenmerken van letters leren

⁶⁴ Noorden (2004)

⁶⁵ Stichting Lezen (2015)

⁶⁶ Broek (2009)

herkennen, dan de letters zelf en de volgorde waarin ze geschreven zijn, en deze vervolgens gebruiken voor visuele woordherkenning. Vervolgens moeten ze de orthografische (letter)code gebruiken om toegang te krijgen tot het lexicon, en dan zoeken naar de betekenis van de woorden voordat ze deze kunnen begrijpen. Tot slot moeten zij ook de tekstuele relaties begrijpen. Als het op lezen aankomt, zijn de hersenen op alle fronten actief.

Het onderwijssysteem kent de volgende vijf fasen van de leesontwikkeling:

1. Opkomende geletterdheid is de fase waarin peuters kennismaken met geschreven taal en boeken.
2. Beginnende geletterdheid is de fase waarin kleuters fonologisch bewustzijn ontwikkelen (zinnen bestaan uit woorden, woorden bestaan uit letters en klanken, en je kunt een woord maken met klanken) en fonetisch bewustzijn (klanken kunnen worden gekoppeld aan letters vice versa) en letterherkenning.
3. De eerste lezing begint voor de meeste kinderen in schooljaar 2, dat is wanneer de formele leesinstructie begint. In deze fase zijn elementaire leesprincipes, zoals het verbinden van geluiden met letters en het omzetten van letters in woorden, belangrijk.
4. Technisch lezen begint vanaf schooljaar 3, wanneer kinderen steeds competenter worden in het vloeiend lezen van steeds moeilijker materiaal.
5. Leesbegrip is het proces waarin kinderen leren betekenis te hechten aan geschreven taal. Deze ontwikkeling begint in de voorschoolse jaren en gaat door gedurende hun hele leven⁶⁷.

Leren lezen en schrijven omvat verschillende aspecten. Het is belangrijk om een tekst te begrijpen. Teksten worden daarom altijd in hun geheel met de juiste intonatie voorgelezen of in stilte door henzelf. Tekst heeft een specifieke structuur (een begin, midden en einde) en er wordt allerlei informatie doorheen geweven. De tekst eindigt met een resultaat dat verwijst naar het begin.

Volledig begrip van de tekst is grotendeels afhankelijk van kennis van de woordenschat. Dit kan worden uitgedrukt met het begrip 'tekstdekking' – het percentage woorden dat een persoon in de tekst kent. Leesmateriaal bevat vaak woorden die studenten niet direct herkennen. Een tekstdekking van 90% wordt beschouwd als 'redelijk begrip'. Pas wanneer de tekstdekking 95% bereikt, kunnen de studenten de tekst goed begrijpen met de verwachte cognitieve inspanning. Het is belangrijk voor studenten om te weten hoe ze de betekenis van een onbekend woord kunnen ontcijferen, zonder te stoppen met lezen of vast

⁶⁷ Noorden (2004)

te lopen. Je kunt de betekenis afleiden uit de context, door het woord in stukken te breken of door een woordenboek te gebruiken.

Als studenten plezier ervaren om te lezen en ontdekken welke boeken ze leuk vinden, zal dit een positief effect hebben op de leesmotivatie en daarmee op de taalprestatie.

Het is belangrijk om veel te lezen. Als je van lezen houdt, lees je meer. Mensen die meer lezen, lezen beter en mensen die beter lezen hebben een betere taalontwikkeling.

Onderzoek toont aan dat de leesvaardigheid van zwakke lezers afneemt als ze stoppen met lezen. Dit heeft een effect op hun deelname aan de samenleving en hun sociaaleconomische positie⁶⁸.

Schrijven is een onderdeel van het taalleerproces dat een grote bijdrage kan leveren aan het tekstbegrip. Door een eigen tekst op papier te zetten, krijg je meer inzicht in teksten.

Het is belangrijk om de nadruk te leggen op creatieve, speelse schrijfwerkzaamheden. Wanneer volwassenen met een laaggeschoolde achtergrond een nieuwe taal leren, is het schrijven ondergeschikt aan de andere taalgebieden, zoals woordenschat, mondelinge taalvaardigheid en lezen.

Hoewel een deel van bovenstaande beschrijving gebaseerd is op het proces van het leren van een taal door jonge kinderen, kun je de manier waarop je als volwassene een taal leert hiermee vergelijken⁶⁹.

4. Culturele aspecten leren

(ELAN INTERCULTUREL)

Het leren van een vreemde taal stelt een student in staat om in de doeltaal te communiceren. Om deze communicatie op een realistische en idiomatische manier te laten verlopen, is het noodzakelijk dat de student de gewoonten en tradities van het spreken van de gemeenschap leert kennen. De communicatieve competentie wordt verworven door de socialisatie van de spreker⁷⁰. De relatie tussen taal en cultuur is dynamisch: taal is een van de belangrijkste instrumenten waarmee een cultuur haar overtuigingen, waarden en normen uitdrukt. Taal wordt beïnvloed door cultuur en we zouden kunnen stellen dat cultuur in sommige opzichten beïnvloed wordt door taal.

⁶⁸ Willms (2007)

⁶⁹ Houtkoop (2012)

⁷⁰ Zon (2013)

Waarom is het belangrijk om culturele aspecten te leren? Heel vaak gebruiken taalstudenten een zogenaamde linguïstische overdracht om een vreemde taal te leren. Het verwijst naar het proces van het toepassen van moedertaalpatronen en -regels op de taal die wordt geleerd en het resulteert in fouten en niet-idiomatische vormen. Dit wordt interferentie genoemd. En het komt omdat taal onlosmakelijk verbonden is met cultuur. Culturele waarden worden weerspiegeld in de taal en daarom is het onvermijdelijk dat de manier van denken van een student in zijn moedertaal tijdens de communicatie wordt overgebracht naar de doeltaal. Daarom is het uitwisselen en leren van culturele aspecten van doorslaggevend belang voor een goede vreemdetalenverwerving. Het stelt de student in staat om van het ene linguïstische denkkader naar het andere over te stappen. Wanneer hij of zij een bepaalde hoeveelheid culturele kennis verwerft, heeft de student niet langer de behoefte om over te dragen. Ze leren een nieuwe manier om hun spraak op te bouwen, niet meer door middel van overdracht, maar direct vanuit het denkkader van de doeltaal.

Taalcompetenties en cultuur zijn nauw met elkaar verbonden. Het is aangetoond dat studenten die worden blootgesteld aan de cultuur die met de taal verbonden is, zich beter engageren in een authentiekere en praktischere gebruik van de taal en dit doen voor zinvolle doeleinden⁷¹. Het leren van culturele aspecten creëert inderdaad nieuwe motivaties om de taal te leren. Studenten ontdekken vaak dat ze hun eigen cultuur beter kunnen begrijpen door te leren over een andere cultuur. Het wekt nieuwsgierigheid en helpt bij het leren.

Dus wat zijn die culturele aspecten? Een van de manieren waarop ze vaak worden beschreven is dat ze een geheel van kennis zijn die de studenten van een samenleving hebben: kennis over culturele artefacten en kunstwerken, over plaatsen en instellingen, over gebeurtenissen en symbolen en niet in de laatste plaats over de manier van leven en denken. Het is mogelijk om deze culturele aspecten als informatie te beschouwen en te onderwijzen alsof het een set regels is die je moet leren.

Een van de eerste culturele aspecten die de studenten leren zijn de gewoonten. Ze verwijzen naar de gewoontes en tradities die het meest zichtbaar zijn en die de dagelijkse handelingen en interacties vormen, zoals begroeting, het aanspreken van dankbaarheid of verontschuldigheden, vertrek, enzovoort. Een ander aspect dat de studenten al vrij vroeg zullen leren, heeft te maken met waarden en moraal zoals individualisme, collectiviteit, gezin, religie, enzovoort. Historische achtergrond is ook een aspect dat instructeurs gemakkelijk kunnen onderwijzen en het omvat zowel de historische ontwikkeling van de cultuur als de accumulatie van culturele ethiek⁷².

Het is belangrijk om kennis te verwerven over de historische en politieke context waarin de doeltaal zich heeft ontwikkeld en zich ontwikkelt. Kennis over de historische en

⁷¹ Nguyen (2005)

⁷² Zon (2013)

culturele dimensies van de huidige sociaal-politieke situatie van het land is essentieel om de sociologische, culturele en politieke verschillen te begrijpen⁷³.

Maar het leren van culturele feiten is niet de enige manier om die aspecten te leren en is zeker niet voldoende. Men leert die aspecten vooral door socialisatie, in een kader waarin mensen met gedeelde bedoelingen communiceren⁷⁴. Het kennen van de culturele aspecten van een doelcultuur houdt immers veel meer in dan alleen het kennen van feiten over die cultuur: het gaat erom te leren begrijpen hoe de eigen cultuur vorm geeft aan de perceptie van zichzelf, van de wereld en van relaties, en bovendien te leren hoe je er intern mee om kunt gaan. Om dit te leren en deze aspecten te laten bezinken, moeten de studenten buiten de klas leren in plaats van op school, omdat de cultuur divers en variabel is⁷⁵. De essentie van taal is om een sociale actie te zijn, het bestaat door gebruik en communicatie. Het wordt dus eerder beschouwd als een taalkundig hulpmiddel waarvan de betekenissen bepalend zijn voor onze dagelijkse communicatieve activiteiten en praktijken⁷⁶.

Als men een taal leert, door herhaalde deelname aan deze activiteiten met autochtone leden of door gewoonweg meer bekwame studenten (in termen van doeltaal), verwerft men de sociaal-culturele kennis en competenties die essentieel worden beschouwd voor een volledige sociale participatie. Men leert niet alleen de grammaticale en lexicale componenten kennen, maar ook de communicatieve intenties en specifieke perspectieven die in woorden en betekenissen besloten liggen.

Hoe kan men de culturele aspecten van de taal leren? Naast het leren over feiten en deze proberen te onthouden, kan een instructeur culturele aspecten op een interculturele manier onderwijzen, door te wijzen op culturele overeenkomsten en verschillen tussen de doelcultuur en de culturen van de studenten. Door te vergelijken wat de ene student opmerkt over de doelcultuur en de taal met wat een andere student al weet. Door te praten over en het vergroten van de diversiteit in de klas en hoe dat de diversiteit in de klas positief of negatief beïnvloedt. Door te merken hoe de groep omgaat met diversiteit. Door samen culturele schokken te bestuderen die studenten ervaren terwijl ze zich aanpassen in hun gastland (als we het specifiek over immigranten en vluchtelingen hebben). Het is door het verkennen van de interacties tussen taal en cultuur dat dit bewustzijn en het vermogen om culturele aspecten te leren kan worden ontwikkeld.

Tot slot kunnen we stellen dat het leren van culturele aspecten de sleutel is tot het ontwikkelen van communicatieve vaardigheden en het vermogen om te socialiseren en te integreren. Maar ook tot het ontwikkelen van nieuwsgierigheid en motivatie om de taal te leren. Gevolgen zijn een toegenomen bewustzijn van diversiteit en een toegenomen zelfbewustzijn in termen van de eigen cultuur. Deze aspecten zijn te leren in de klas bij het

⁷³ Krumm (2008)

⁷⁴ Scarino (2009)

⁷⁵ Krumm (2008)

⁷⁶ Hal (2008)

leren van gebruiken, waarden en historische achtergronden. Maar ook buiten de klas, in menselijke interacties en door het toepassen van een interculturele benadering op de dagelijkse ontdekkingen.

Alle bovengenoemde aspecten zijn dimensies die tijdens het hele leerproces kunnen worden geleerd. Instructeurs moeten ze in gedachten houden om aangepaste en uitgebreide sessies uit te werken waarbij ze allemaal betrokken zijn. Maar vaak kan een klas meer gevorderd zijn in de ene of de andere vaardigheid en is het belangrijk om het onderwijs in evenwicht te brengen met de behoeften van de studenten. Om te weten wat de juiste balans is, kan evaluatie een goede leidraad zijn. Bovendien kan evaluatie studenten ook in staat stellen om te weten wat hun niveau is, om hun vooruitgang concreet te zien en om een gevoel van trots te hebben bij het behalen van een certificaat na een evaluatieproces.

5. Evaluatie van het leren: Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor talen

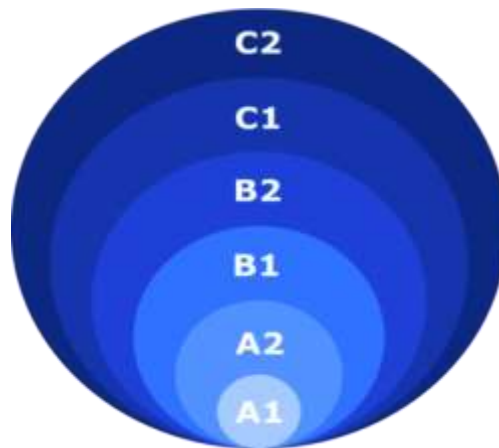
(GO!)

Het CEFR (Common European Framework Reference) is ontworpen om een transparante, coherente en uitgebreide basis te bieden voor het opstellen van taalprogramma's en -richtlijnen, het ontwerpen van onderwijs- en lesmateriaal en de beoordeling van de vreemdetalenkennis. Het wordt gebruikt in Europa maar ook in andere continenten.

De doelstellingen van het CEFR zijn:

- Bevordering en vergemakkelijking van de samenwerking tussen onderwijsinstellingen in verschillende landen.
- Een degelijke basis bieden voor de wederzijdse erkenning van taalkwalificaties.
- Om studenten, instructeurs, cursusontwerpers, exameninstanties en onderwijsbeheerders te helpen hun inspanningen te situeren en te coördineren.

Het CEFR onderverdeelt de taalvaardigheid in zes niveaus, A1 tot C2, die kunnen worden samengevoegd tot drie brede niveaus: Basisgebruiker, Onafhankelijke Gebruiker en Bekwame Gebruiker



Deze regeling maakt de volgende vormen van werken aan taalevaluatie mogelijk:

- Vaststellen van leer- en onderwijsdoelstellingen
- De curricula te herzien
- Om lesmateriaal te ontwerpen
- Een basis te bieden voor de erkenning van taalkwalificaties om zo de onderwijs- en beroepsmobiliteit te vergemakkelijken.

De niveaus worden gedefinieerd door middel van '*can-do*' descriptors. Deze descriptors verwijzen niet naar een specifieke taal, wat hun relevantie en algemene toepasbaarheid garandeert. Afzonderlijke talen komen niet aan de orde. Bijvoorbeeld, sommige *can-do* descriptors in A1 zijn: Ik kan mezelf, mijn familie, mijn land voorstellen. Ik kan een ansichtkaart schrijven, et cetera.

Aan de hand van drie tabellen (zie hieronder) kunnen we de opbouw van het CEFR beter begrijpen.

Bekwame gebruiker	C2	Kan vrijwel alles wat men hoort of leest met gemak begrijpen. Kan informatie uit verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, waarbij argumenten en verhalen in een coherente presentatie worden gereconstrueerd. Kan zich spontaan, zeer vloeiend en nauwkeurig uitdrukken, waarbij hij/zij zich ook in complexere situaties kan differentiëren in fijnere betekenisnuances.
	C1	Kan een breed scala aan veeleisende, langere teksten begrijpen en een impliciete betekenis herkennen. Kan zich vloeiend en spontaan uitdrukken zonder dat het zoeken naar uitdrukkingen veel voor de hand ligt. Kan taal flexibel en effectief gebruiken voor sociale, academische en professionele doeleinden. Kan duidelijke, goed gestructureerde, gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren, met een gecontroleerd gebruik van organisatiepatronen, connectoren en samenhangende apparaten.
Onafhankelijke gebruiker	B2	Begrijpt de belangrijkste ideeën van complexe teksten over zowel concrete als abstracte onderwerpen, inclusief technische discussies in zijn/haar vakgebied. Kan met een zekere mate van vlotheid en spontaniteit interageren, waardoor een regelmatige interactie met moedertaalsprekers heel goed mogelijk is zonder dat beide partijen worden belast. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala aan onderwerpen en een standpunt over een actueel onderwerp uitleggen met de voor- en nadelen van verschillende opties.
	B1	Begrijpt de belangrijkste punten van een duidelijke standaardinput over vertrouwde zaken die men regelmatig tegenkomt op het werk, op school, in de vrije tijd, enzovoort. Kan omgaan met de meeste situaties die zich kunnen voordoen tijdens het reizen in een gebied waar de taal wordt gesproken. Kan eenvoudige samenhangende teksten produceren over onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn. Kan ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities beschrijven en kort redenen en uitleg geven voor meningen en plannen.
Basisgebruiker	A2	Kan zinnen en veelgebruikte uitdrukkingen begrijpen die betrekking hebben op gebieden die het meest direct relevant zijn (bijvoorbeeld zeer elementaire persoonlijke en familie-informatie, winkelen, lokale geografie, werk). Kan communiceren in eenvoudige en routinematige taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde en routinematige zaken vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van zijn/haar achtergrond, directe omgeving en zaken op het gebied van directe behoeften beschrijven.
	A1	Kan bekende alledaagse uitdrukkingen en zeer elementaire zinnen begrijpen en gebruiken die gericht zijn op het bevredigen van concrete behoeften. Kan zichzelf en anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, mensen die hij/zij kent en dingen die hij/zij heeft. Kan op een eenvoudige manier interageren, mits de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.

Tabel 1: WERELDWIJDE SCHAAL

C2	Ik heb geen moeite om enige vorm van gesproken taal te begrijpen, of het nu live of uitgezonderd is, zelfs als ik met een snelle moedertaal wordt geleverd, mis ik wat tijd heb om vertrouwd te raken met het accent.	Ik kan met gemak vrijwel alle vormen van de geschreven taal lezen, inclusief abstracte, structureel of taalkundig complexe teksten zoals handleidingen, gespecialiseerde artikelen en literaire werken.	Ik kan moeiteloos deelnemen aan elk gesprek of discussie en ben goed bekend met informatische uitdrukkingen en spreektaal. Ik kan mezelf vloeiend uitdrukken en finere tinten van betekenis precies overbrengen. Als ik toch een probleem heb, kan ik met probleem zo soepel heroriënteren en herstructureren dat andere mensen zich er nauwelijks bewust van zijn.	Ik kan een duidelijke, vloeiend verlopende beschrijving of argumentatie geven in een stijl die past bij de context en met een effectieve logische structuur, die de ontvanger helpt om belangrijke punten op te merken en te onthouden.	Ik kan duidelijke, vloeiend verlopende tekst in de juiste stijl schrijven. Ik kan complexe brieven, verslagen of artikelen schrijven, die een zaak presenteren met een effectieve logische structuur, die de ontvanger helpt om belangrijke punten op te merken en te onthouden. Ik kan
C1	Ik kan langere toespraak begrijpen, ook al is deze niet duidelijk gestructureerd en wanneer relaties alleen impliciet en niet expliciet gesignaleerd worden. Ik kan televisieprogramma's en films begrijpen zonder al te veel moeite.	Ik kan lange en complexe feitelijke en literaire teksten begrijpen, waarbij ik een onderscheid in stijl waarder. Ik kan gespecialiseerde artikelen en langere technische instructies begrijpen, ook als deze geen betrekking hebben op mijn vakgebied.	Ik kan me vloeiend en spontaan uitdrukken zonder dat ik veel moeite heb met het zoeken naar uitdrukkingen. Ik kan de taal flexibel en effectief gebruiken voor sociale en professionele doeleinden. Ik kan ideeën en meningen nauwkeurig formuleren en mijn bijdrage vakkundig relateren aan die van andere sprekers.	Ik kan duidelijke en gedetailleerde beschrijvingen geven van complexe onderwerpen, waarbij ik subthema's kan integreren, specifieke punten kan ontwikkelen en kan afronden met een passende conclusie.	Ik kan mij in een duidelijke, goed gestructureerde tekst uitdrukken, waarbij ik mijn standpunten uitvoerig kan uiteenzetten. Ik kan over complexe onderwerpen schrijven in een brief, een essay of een verslag, waarbij ik de nadruk leg op wat ik als de
B2	Ik kan langere toespraken en lezingen begrijpen en zelfs complexe argumentatielijnen volgen, mits het onderwerp redelijk vertrouwd is. Ik kan de meeste tv-nieuws- en actualiteitenprogramma's begrijpen. Ik kan de meeste films in het standaarddialect begrijpen.	Ik kan artikelen en verlagen lezen die betrekking hebben op hedendaagse problemen waarbij de schrijvers een bepaalde houding of standpunt innemen. Ik kan hedendaags literair proza begrijpen.	Ik kan met een zekere mate van vlotheid en spontaniteit interageren, waardoor regelmatige interactie met moedertaalsprekers mogelijk is. Ik kan actief deelnemen aan discussies in vertrouwde contexten, mijn standpunten verwoorden en ondersteunen.	Ik kan duidelijke en gedetailleerde beschrijvingen geven over een breed scala aan onderwerpen die verband houden met mijn interessegebied. Ik kan een standpunt over een actuele kwestie toelichten dat de voor- en nadelen van verschillende opties weergeeft.	Ik kan duidelijke en gedetailleerde teksten schrijven over een breed scala aan onderwerpen die verband houden met mijn interesses. Ik kan een opsitel of verslag schrijven, informatie doorgeven of motiveren ter ondersteuning of tegen een bepaald standpunt. Ik kan
B1	Ik begrijp de belangrijkste punten van een duidelijke standaard toespraak over vertrouwde zaken die ik regelmatig tegenkom op het werk, op school, in mijn vrije tijd, enzovoort. Ik kan het belangrijkste punt van veel radio- of tv-programma's over actuele zaken of onderwerpen van	Ik kan teksten begrijpen die voornamelijk bestaan uit een hoge frequentie per dag of een functiegerelateerde taal. Ik begrijp de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven.	Ik kan omgaan met de meeste situaties die zich kunnen voordoen tijdens het reizen in een gebied waar de taal wordt gesproken. Ik kan onvoorbereid in gesprek gaan over onderwerpen die vertrouwd zijn, van persoonlijk belang of relevant voor het dagelijks leven (bijv. familie, hobby's, werk, reizen en actuele gebeurtenissen).	Ik kan zinnen op een eenvoudige manier met elkaar verbinden om ervaringen en gebeurtenissen, mijn dromen, verwachtingen en ambities te beschrijven. Ik kan in het kort de redenen en uitleg geven voor meningen en plannen. Ik kan een verhaal vertellen of de plot van een boek of film vertellen en mijn	Ik kan eenvoudige samenhangende teksten schrijven over onderwerpen die ik ken of die van persoonlijk belang zijn. Ik kan persoonlijke brieven schrijven die ervaringen en indrukken beschrijven.
A2	Ik kan zinnen en de meest frequente woordenschat begrijpen die betrekking hebben op gebieden die van direct persoonlijk belang zijn (bijv. zeer elementaire persoonlijke en familie-informatie, winkelen,	Ik kan zeer korte, eenvoudige teksten lezen. Ik kan specifieke, voorspelbare informatie vinden in eenvoudige dagelijks materiaal zoals advertenties, prospectussen, menus en dienstregelingen en ik kan korte, eenvoudige persoonlijke brieven	Ik kan communiceren in eenvoudige en routinematige taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over bekende onderwerpen en activiteiten vereisen. Ik kan zeer korte sociale uitwisselingen aan, ook al begrijp ik meestal niet genoeg om het gesprek zelf	Ik kan een reeks zinnen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen mijn familie en andere mensen, levensomstandigheden, mijn opleiding en mijn huidige of meest recente baan te beschrijven.	Ik kan korte, eenvoudige notities en boodschappen schrijven met betrekking tot zaken op gebieden met onmiddellijke behoeften. Ik kan een heel eenvoudige persoonlijke brief schrijven.
A1	Ik herken bekende woorden en zeer elementaire zinnen over mezelf, mijn familie en directe concrete omgeving als mensen langzaam en duidelijk spreken.	Ik kan bekende namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld op aankondigingen en posters of in catalogi.	Ik kan op een eenvoudige manier communiceren, mits de andere persoon bereid is om dingen in een langzamer tempo te herhalen of te herformuleren en me te helpen formuleren wat ik probeer te zeggen. Ik kan eenvoudige vragen	Ik kan eenvoudige zinnen en zinnen gebruiken om te beschrijven waar ik woon en mensen die ik ken.	Ik kan een korte, eenvoudige ansichtkaart schrijven, bijvoorbeeld voor het versturen van vakantiegroeten. Ik kan formuleren met persoonlijke gegevens invullen, bijvoorbeeld
BEGRIJPEN		Lezen	Gesproken interactie	Gesproken productie	SCHRIJVEN

Tabel 2: Rooster voor zelfevaluatie (© Raad van NSI)

	BAAN	ACCURAATSCHAP	FLUENCY	INTERACTIE	KAMPERENTIE
C2	Het geeft blijk van een grote flexibiliteit bij het herformuleren van ideeën in verschillende taalkundige vormen om fijnere betekenisnuances precies over te brengen, om de nadruk te leggen, om te differentiëren en om dubbelzinnigheid te elimineren. Heeft ook een goede beheersing van idiomatische uitdrukkingen en spreektaal.	Houdt een consistente grammaticale beheersing van complexe taal in stand, ook al is er anders aandacht aan besteed (bijv. bij het plannen van de toekomst, het monitoren van de reacties van anderen).	Kan zich spontaan en uitgebreid uitdrukken met een natuurlijke spreekvaardigheid, waarbij hij of zij moeilijkheden zo soepel vermijdt of terugkrabbelt dat de gesprekspartner nauwelijks zich ervan bewust is.	Kan met gemak en vaardigheid interageren, waarbij niet-verbale en intonationale signalen schijnbaar moeiteloos worden opgepikt en gebruikt. Kan zijn of haar bijdrage aan het gezamenlijke discours verweven met volledig natuurlijke wending nemen, refereren, zinspelingen maken, enzovoort.	Kan een samenhangend discours creëren, waarbij volledig en passend gebruik wordt gemaakt van een verscheidenheid aan organisatiepatronen en een breed scala aan connectoren en andere samenhangende apparaten.
C1	Heeft een goede beheersing van een breed scala aan talen, waardoor hij/zij een formulering kan kiezen om zich duidelijk en in een passende stijl uit te drukken over een breed scala aan algemene, academische, professionele of vrijetijdsonderwerpen, zonder dat hij/zij zich hoeft te beperken in wat hij/zij wil zeggen.	De grammaticale nauwkeurigheid blijft constant hoog; fouten zijn zeldzaam, moeilijk te herkennen en worden meestal gecorrigeerd wanneer ze zich voordoen.	Kan zich vloeiend en spontaan, bijna moeiteloos, vloeiend en spontaan uitdrukken. Alleen een conceptueel moeilijk onderwerp kan een natuurlijke, soepele stroom van taal belemmeren.	Kan een geschikte zin kiezen uit een groot aantal discussiefuncties om zijn opmerkingen in te leiden om zo het woord te krijgen of te behouden en zijn eigen bijdragen op een bekwame manier te relateren aan die van andere sprekers.	Kan duidelijke, vloeiend vloeiende, goed gestructureerde spraak produceren, met een gecontroleerd gebruik van organisatiepatronen, connectoren en samenhangende apparaten.
B2	Beschikt over voldoende talenkennis om duidelijke beschrijvingen te kunnen geven, standpunten te verwoorden over de meeste algemene onderwerpen, zonder veel opvallend zoeken naar woorden, met behulp van enkele complexe zinsformulieren.	Toont een relatief hoge mate van grammaticale controle. Maakt geen fouten, die misverstanden veroorzaken en de meeste van zijn/haar fouten kunnen corrigeren.	Kan met een redelijk gelijkmatig tempo taalgedeelten produceren; hoewel hij/zij aarzelend kan zijn bij het zoeken naar patronen en uitdrukkingen. Er zijn weinig merkbaar lange pauzes.	Kan het gesprek aanzwengelen, zijn of haar beurt nemen wanneer dat nodig is en het gesprek beëindigen wanneer dat nodig is, hoewel hij of zij dit niet altijd op een elegante manier kan doen. Kan de discussie op vertrouwde gronden helpen bij het bevestigen van het begrip, het uitnodigen van anderen om deel te nemen aan de discussie, enzovoort.	Kan een beperkt aantal samenhangende middelen gebruiken om zijn of haar uitingen te verbinden tot een duidelijk, samenhangend discours, al kan er in een lange bijdrage sprake zijn van een zekere 'jumpiness'.
B1	Heeft genoeg taal om zich te redden, met voldoende woordenschat om zich met enige aarzeling en omkadering uit te drukken over onderwerpen als familie, hobby's en interesses, werk, reizen en actuele gebeurtenissen.	Gebruikt redelijk nauwkeurig een repertoire van veelgebruikte 'routines' en patronen die geassocieerd worden met meer voorspelbare situaties.	Kan op een begrijpelijke manier doorgaan, ook al is de pauze voor grammaticale en lexicale planning en reparatie zeer duidelijk, vooral in langere vrije productieseries.	Kan een eenvoudig persoonlijk gesprek starten, onderhouden en afsluiten over onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn. Kan een deel van wat iemand heeft gezegd herhalen om wederzijds begrip te bevestigen.	Kan een reeks kortere, discrete, eenvoudige elementen koppelen tot een samenhangende, lineaire opeenvolging van punten.
A2	Gebruikt basiszinnenpatronen met memoriseerde zinnen, groepen van een paar woorden en formules om beperkte informatie te communiceren in eenvoudige alledaagse situaties.	Gebruikt enkele eenvoudige structuren correct, maar maakt nog steeds systematisch basisfouten.	Kan zich verstaanbaar maken in zeer korte uitingen, ook al zijn pauzes, valse starts en herformuleringen zeer duidelijk.	Kan vragen beantwoorden en reageren op eenvoudige uitspraken. Kan aangeven wanneer hij/zij volgt, maar is zelden in staat om genoeg te begrijpen om het gesprek uit eigen beweging gaande te houden.	Kan groepen woorden met eenvoudige connectoren zoals 'en', 'maar' en 'omdat' aan elkaar koppelen.

A1	Heeft een zeer basisrepertoire van woorden en eenvoudige zinnen met betrekking tot persoonlijke gegevens en bepaalde concrete situaties.	Toont slechts beperkte controle over enkele eenvoudige grammaticale structuren en zinspatronen in een gememoriseerd repertoire.	Kan zeer korte, geïsoleerde, voornamelijk voorgepakte uitingen beheren, met veel pauzes om uitdrukkingen te zoeken, minder bekende woorden te verwoorden en de communicatie te herstellen.	Kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens. Kan op een eenvoudige manier interageren, maar communicatie is zeer afhankelijk van herhaling, herformulering en reparatie.	Kan woorden of groepen woorden met zeer eenvoudige lineaire verbindingen zoals 'en' of 'toen' met elkaar verbinden.
-----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabel 3: DE KWALITATIEVE ASPECTEN VAN HET GESPROKEN TAALGEBRUIK

Tabel 1: Wereldwijde schaal

Deze tabel communiceert het "qab-systeem" naar niet-gespecialiseerde gebruikers en biedt instructeurs en curriculumplanners oriëntatiepunten.

Tabel 2: Rooster voor zelfevaluatie (© Raad van Europa / Raad van Europa)

Dit rooster helpt studenten om hun belangrijkste taalvaardigheden te profileren en te beslissen op welk niveau ze zijn. Aan de hand van een checklist met meer gedetailleerde descriptoren om hun niveau van vaardigheid zelf te beoordelen. Het presenteert 30 schalen van luisteren, lezen, gesproken interactie, gesproken productie en schrijfactiviteiten.

TABEL 3: De kwalitatieve aspecten van het gesproken taalgebruik

Deze tabel is bedoeld om de gesproken prestaties te beoordelen.

De Raad van Europa heeft de op deze website gepresenteerde toolkit (beschikbaar in zeven talen) ontwikkeld om de lidstaten te ondersteunen bij hun inspanningen om een antwoord te bieden op de uitdagingen van ongekende migratiestromen. De toolkit is ontworpen om organisaties, en in het bijzonder vrijwilligers, te helpen bij het bieden van taalondersteuning aan volwassen vluchtelingen. In de hele toolkit wordt "vluchteling" in brede zin opgevat en omvat het zowel asielzoekers als vluchtelingen.⁷⁷

EEN VOORBEELD VAN EEN EVALUATIESYSTEEM: CVO BRUSSEL.

De oriëntatie en evaluatie van onze studenten zijn gebaseerd op de CEFR-schalen. Beginners worden gevraagd om een cognitieve (niet-linguïstische) test te doen. Op basis van

⁷⁷ <https://www.coe.int/nl/web/language-support-for-adult-refugees/home>

hun score op deze test zullen zij zich richten op ofwel basisonderwijs voor volwassenen of volwassenenonderwijs (waarvan wij deel uitmaken).

Tijdens de cursus worden de studenten permanent geëvalueerd. Er is geen eindexamen, er worden regelmatig toetsen afgenomen.

Studenten vullen hun scores in een portfolio in, zodat ze op elk moment van de cursus hun leerprestaties kunnen beoordelen, evalueren en verbeteren. Het portfolio is een persoonlijk document van de student. In dit document legt de student zijn taalverwerving op school vast voor de vijf competenties (luisteren, lezen, gesproken interactie, gesproken productie en schrijven).

Omdat onze aanpak communicatief is, evalueren we eerst en vooral de schriftelijke en mondelinge productie op inhoud. De student krijgt feedback over wat ze zeggen.

- Wordt de boodschap op een duidelijke en begrijpelijke manier overgebracht?
- Krijgt de ontvanger de boodschap op een comfortabele manier te horen of moet hij mentale aanpassingen doen om de boodschap te krijgen?

In de tweede plaats worden de ondersteunende elementen – woordenschat, grammatica, coherentie (idee-niveau), samenhang (zinsniveau), orthografie en uitspraak – geëvalueerd. De student krijgt feedback over HOE ze het zeggen. De feedback op de ondersteunende elementen is uitgebreid en op maat gemaakt.

Aan het einde van elk niveau en als alle basiscompetenties zijn bereikt, ontvangt de student een certificaat en kan hij doorstromen naar het volgende niveau.

De evaluatiemethoden moeten worden aangepast aan onze doelgroep: evaluatie is niet alleen belangrijk om de vooruitgang in het leren van een taal te kennen, maar ook om het zelfvertrouwen van de studenten, hun plezier in het leren in het algemeen of hun creativiteit te versterken.

Tot nu toe bestudeerden we het leerproces en de inhoud die studenten leren bij het leren van een nieuwe taal als volwassene. We zullen nu de methodologische pijlers bespreken die de partners van Alternatieve Manieren hebben gekozen om de instrumenten en activiteiten van het project te bouwen. Voor we de instrumenten creëerden, identificeerden we verschillende aspecten en technieken van het onderwijs die de pijlers moesten vormen in het proces. En die aspecten dienden te worden bestudeerd. Ze zijn divers en omvatten intercultureel leren, verhalen vertellen, het gebruik van het lichaam, de media en de context. De instrumenten en activiteiten van Alternatieve Manieren houden rekening met al deze aspecten om innovatief te zijn.

03

METHODOLOGISCHE PILAREN 1 : INLEIDING

Een van de doelstellingen van het project is het creëren van efficiënte innovatieve niet-formele onderwijsmiddelen. Dit kunnen we onder meer bereiken door een verscheidenheid aan methoden te mengen die verschillende delen van de hersenen nodig hebben om tegelijkertijd te werken, om het leerproces op te slaan in het langetermijngeheugen. In deze inleiding zullen we zien waarom het belangrijk is om verschillende methoden te gebruiken in het onderwijs.

1. De redenen voor het gebruik van een verscheidenheid aan methoden en benaderingen?

(ELAN INTERCULTUREL)

Een van de redenen die het gebruik van diverse methoden en benaderingen rechtvaardigen, is het feit dat instructeurs meestal verantwoordelijk zijn voor studenten met uiteenlopende leervermogens en verschillende kennisniveaus. Dit is waar gedifferentieerd onderwijs en een evenwichtige mix van leerstijlen kan helpen om alle studenten in een bepaald klaslokaal te bereiken. En niet alleen de weinigen die goed reageren op één bepaalde leerstijl.

Bovendien gaat het bij de meeste leerprocessen om gelijktijdige vaardigheden. Volgens Leslie Wilson⁷⁸ is lezen bijvoorbeeld geen natuurlijk vermogen, maar een proces waarbij drie systemen (visueel, auditief en begrijpend) met elkaar versmelten. Om te leren lezen, moeten de studenten al deze vaardigheden ontwikkelen.

Daarom willen we het concept van "leerstijlen" introduceren, wat inhoudt dat elke student anders leert. Wetenschappers en psychologen hebben een aantal verschillende modellen ontwikkeld om de verschillende manieren waarop mensen het beste leren te begrijpen. Een populaire theorie is het door Fleming geïntroduceerde VARK-leerstijlmodel⁷⁹, dat vier hoofdtypen studenten identificeert: **visueel**, **auditief**, **lezen/schrijven** en **kinesthetisch**.

⁷⁸ Wilson (2014)

⁷⁹ <http://www.vark-learn.com/english/page>

Elk leertype reageert het beste op een andere manier van lesgeven. Auditieve studenten zullen zich de informatie het beste herinneren nadat ze deze aan de instructeur hebben voorgelezen, terwijl kinesthetische studenten zullen opspringen wanneer ze de gelegenheid hebben om deel te nemen aan een praktische activiteit.

Een andere bekende theorie ontwikkeld door Branton Shearer⁸⁰ en gebaseerd op de *theorie van meerdere intelligenties*⁸¹, stelt acht verschillende leerstijlen voor: de taalkundige student, de naturalist, de muzikale of ritmische student, de kinesthetische student, de visuele of ruimtelijke student, de logische of wiskundige student, de interpersoonlijke student en de intrapersonlijke student⁸². Kolb beschreef ook verschillende leerprofielen (zie voor meer informatie het hoofdstuk "Verschillende leerstijlen" vanaf p.52).

Het is belangrijk voor instructeurs om de verschillen in de leerstijlen van hun studenten te begrijpen, zodat zij strategieën van beste werkwijzen kunnen toepassen in hun dagelijkse activiteiten, curriculum en beoordelingen. In de ⁸³*Toolkit Alternatieve Manieren* vind je een verscheidenheid aan methodologieën (gebaseerd op kunst, *peer* educatie, neurowetenschappen en meer) die je in staat zullen stellen om op een eenvoudige manier taalcursussen op maat te creëren voor mensen met lage taalvaardigheden. Neem de tijd om verschillende instrumenten te verkennen, om creatief te zijn en om jezelf en je studenten te verrijken met verschillende methoden en benaderingen. Met respect voor en stimulering van verschillende stijlen van leren en lesgeven.

2. Aanpassing aan persoonlijke behoeften op het gebied van leren (STORYTELLING CENTRE)

Tijdens de samenwerking met verschillende taalgroepen, zowel formeel als informeel, hebben de partners van dit project ervaren dat er een aanzienlijk aantal studenten is die erin slagen een nieuwe taal te leren. Maar zij merken ook dat het uitvalpercentage relatief hoog is. De studenten die tot de doelgroep van de Alternatieve Manieren-methode behoren, kunnen met meerdere uitdagingen worden geconfronteerd⁸⁴. Sommigen van hen zijn nooit of nauwelijks naar school gegaan, zelfs niet in hun eigen land (in dat geval zijn ze ook niet of nauwelijks geletterd in hun eigen taal). Daarnaast kunnen ze psychische problemen hebben (zoals depressies, posttraumatisch stressyndroom en meer).

⁸⁰ Scheerder (2011)

⁸¹ <https://www.tecweb.org/styles/gardner.html>

⁸² <https://visme.co/blog/8-learning-styles/>

⁸³ www.alternativeways.eu

⁸⁴ <https://www.werkwijzervluchtelingen.nl/opleiding/vragen/welke-knelpunten-komen-vluchtelingen-tegen-bijvolgen-opleiding.aspx>

Anderen die in eigen land naar school zijn gegaan, kunnen ook te maken hebben met fysiologische problemen die leiden tot cognitieve problemen, bijvoorbeeld met betrekking tot het leervermogen. Sommige studenten van de doelgroep van de Alternatieve Manieren zijn vluchtelingen en deze status impliceert een aantal bijzonderheden. Zie voor meer informatie het artikel "Bijzonderheden van de situatie van vluchtelingen" in de Inleiding, blz. 7.

Al deze problemen werken op elkaar in⁸⁵. Door deze interactie kunnen de studenten gefrustreerd raken door formele taalmethoden, omdat ze niet in staat zijn om de gestelde doelen bij te houden. Het verhoogt de kans op uitval. Dat kan echter vaak worden vermeden, wanneer een meer persoonlijke en niet-formele benadering wordt toegepast.

In de eerste plaats hebben de studenten die met de hierboven beschreven uitdagingen worden geconfronteerd, het vermogen en de wil om de taal te leren. De vele problemen maken het echter moeilijk voor hen om hun cognitieve vaardigheden te gebruiken of te ontwikkelen. Ze zullen in een veel langzamer of ander tempo leren. Informeel leren, zoals storytelling en andere hulpmiddelen bij het leren van talen, kan een oplossing zijn voor dit probleem. Omdat deze methode zowel psychologische concepten als didactische theorieën benadrukt en zich aanpast aan persoonlijke behoeften. Studenten zullen zich serieus genomen voelen en dit stelt hen in staat om te beginnen met leren (zie het hoofdstuk "Verhalen vertellen als een transversale benadering" p.47).

Wanneer de studenten beginnen, is het belangrijk om eerst voor de vorming van een groep te zorgen (zie het hoofdstuk "Samenwerkend leren" p.66). Als iedereen zich op zijn gemak voelt en weet wat hij of zij kan verwachten, ontstaat er een sfeer waarin studenten zich vrij voelen om te experimenteren en om fouten te maken.

Dit is belangrijk voor elke nieuwe groep, maar vooral voor groepen die bestaan uit studenten met meerdere problemen. Dit betekent dat een instructeur zich inspant om de beste omstandigheden voor de studenten te creëren om te leren, bijvoorbeeld door te zeggen: 'Dit is een laboratorium, als het goed gaat: oké! Als het misgaat: nog beter!'.

Daarom is het ook aan te raden dat de trainer begint met enkele team- en vertrouwenwekkende oefeningen. Wij willen het belang van teambuilding onderstrepen. Als je er niet in slaagt een sterk team op te bouwen, kan de rest van je training niets minder dan een kwelling worden. Het is belangrijk om voldoende tijd te besteden aan teambuilding-oefeningen (25 procent van het hele curriculum). Het lijkt misschien dat dit kostbare tijd afsnoept van het daadwerkelijk aan de taalverwerving werken. Maar de partners van het project weten uit ervaring met het werken met groepen dat instructeurs tijd zullen winnen. Omdat het werken met een sterk team waarin wederzijds vertrouwen is het nemen van volgende stappen aanzienlijk versnelt⁸⁶. Door deel uit te maken van een goed werkend team, zal het vertrouwen in het team de studenten de ruimte geven om te leren en zich vrij te voelen

⁸⁵ <https://news.ubc.ca/2016/02/16/refugee-children-face-unique-educational-challenges/>

⁸⁶ Zie de Share to Connect Methode van het Storytelling Centre, www.sharetoconnect.org.

om te experimenteren. Veel team- en vertrouwenwekkende oefeningen zijn online te vinden en worden ook aangeboden in de Toolkit Alternatieve Manieren.

Wanneer een deel van de studenten veel problemen heeft en waarschijnlijk niet veel leervermogen heeft ontwikkeld, is het belangrijk dat de vakken die worden aangeboden een link leggen met de wereld waarin de studenten leven⁸⁷. Praten over Shakespeare, bijvoorbeeld, zal waarschijnlijk geen belletje doen rinkelen. Een beter onderwerp zal zijn: naar buiten gaan om boodschappen te doen. Zij hebben dat in hun eigen land gedaan en zullen dat ook in hun gastland doen. Hierdoor voelen de studenten zich veilig, weten ze waar de instructeur het over heeft en kunnen ze de nieuwe informatie toevoegen naast de informatie die ze al hebben. Dan kunnen ze de nieuwe woorden en zinnen in hun gedachten verbinden met eerder geleerde items.

Zoals eerder gezegd, ontwikkelden niet alle studenten in hun kindertijd leervaardigheden. Daarom voelen niet alle studenten zich op hun gemak met de formele manier van leren, die alleen de cognitieve leerstijlen benadrukt. Het is belangrijk om te weten dat iedereen zijn eigen voorkeur heeft in leerstijl (Kolb) (zie het hoofdstuk "Verschillende leerstijlen" p.52). Sommigen geven de voorkeur aan lezen en schrijven, anderen luisteren graag, terwijl de volgende liever zullen tekenen. Het is belangrijk om in de lessen verschillende oefeningen te gebruiken, zodat alle verschillende leerstijlen worden aangesproken. Vertel een verhaal, luister naar muziek, teken. Zorg ervoor dat alle zintuigen van de studenten worden gebruikt (zie het hoofdstuk "Neuro-educatie: basis van het leerproces" p.3). Op deze manier zal iedereen in staat zijn om te leren en nieuwe woorden op te pikken. Het zorgt ervoor dat alle studenten zich welkom voelen en kan een impact hebben op de opkomst.

Omdat niet alle studenten (veel) in eigen land naar school zijn gegaan, is het belangrijk om uit te leggen wat je doet en waarom je dingen doet. Waarom moeten de studenten items herhalen? Als je huiswerk geeft, is het belangrijk om uit te leggen wat je wilt dat de studenten doen en waarom je dat wilt. Ter illustratie: een van de partners heeft ooit met een Turkse vrouw samengewerkt. Na een paar jaar lagere school moest ze stoppen met school. Om "huiswerk" te maken (het huishouden doen)! Dus, leg uit dat 'huiswerk maken' iets anders betekent in een schoolcontext.

Om deze methode te laten werken, moeten instructeurs veel weten over hoe mensen een nieuwe taal leren, maar ook over de groepsdynamiek. Aangezien dit onderwijs enkele moeilijkheden en uitdagingen met zich mee kan brengen, is het belangrijk dat de studenten van een groep zich op hun gemak voelen voordat ze beginnen te leren.

⁸⁷ <http://facingtoday.facinghistory.org/addressing-the-real-challenges-refugee-students-face-in-the-classroom>

3. Verschillende leerstijlen

(STORYTELLING CENTRE)

Studenten die het moeilijk hebben om taalvaardigheden te verwerven met de bestaande formele leermethoden (en dat impliceert alle soorten profielen, niet alleen mensen met een lage onderwijsachtergrond), presenteren verschillende soorten intelligentie en hebben verschillende leerstijlen waarmee je rekening moet houden.

De meeste (Europese) schoolsystemen zijn zeer formeel en abstract. Ook veel taalcursussen worden op deze manier aangeboden: "Hier is een boek, leer de woorden en maak opdrachten". Dit is frustrerend voor volwassen studenten die zo'n schoolsysteem misschien nog nooit hebben meegemaakt. Ze missen de leervaardigheden om de taal op deze formele en abstracte manier te verwerven. Dit leidt tot hoge uitvalpercentages. Niet omdat ze niet kunnen of willen leren, maar omdat hun cognitieve leervaardigheden onvoldoende ontwikkeld zijn. Storytelling is een informele manier om leervaardigheden te ontwikkelen en een taal te leren, niet alleen op een cognitieve manier.

Hier is een voorbeeld van verschillende leerstijlen: als er een nieuw apparaat in huis komt dat moet worden aangesloten, beginnen sommige met het lezen van de gebruikershandleiding. De andere drukt op de knoppen om te zien of het werkt. Een derde zal de buurman om hulp vragen. Er zijn meer manieren om een nieuw apparaat aan te sluiten.

De Amerikaanse professor Howard Gardner heeft het over *meerdere inlichtingendiensten*. Hij stelt dat iedereen op een andere manier vaardigheden en kennis verwerft. De een leert door het te doen, de ander moet het eerst zien en de derde moet de informatie organiseren voordat hij het volledig kan begrijpen. Als we studenten willen trainen en hen de instrumenten willen geven om vaardigheden te verwerven, moeten we er rekening mee houden dat er verschillen zijn tussen de studenten in hoe ze zullen leren en begrijpen. Als instructeur moet je meerdere hulpmiddelen en werkmethoden gebruiken om alle studenten bij je lessen te betrekken. Het gebruik van creativiteit biedt veel verschillende mogelijkheden om samen te werken met studenten. Met verschillende mogelijkheden om kennis en vaardigheden te verwerven.

Howard Gardner beschrijft acht soorten intelligentie, ook wel talenten genoemd. Deze talenten zijn muzikaal-ritmisch, visueel-ruimtelijk, verbaal-linguïstisch, logisch-mathematisch, lichamelijk-kinesthetisch, interpersoonlijk, intrapersoonlijk en naturalistisch. Ieder mens heeft deze acht soorten intelligentie, maar vaak zijn er maar een paar goed ontwikkeld. Deze sterk ontwikkelde vormen van intelligentie bepalen de manier waarop men kennis verwerft en bepaalt de voorkeur voor bepaalde activiteiten.

Intelligentietesten meten alleen cognitieve intelligentie. Als iemand laag scoort op een IQ-test, betekent dit niet noodzakelijkerwijs dat iemand niet intelligent is. Het laat alleen maar

zien dat iemand minder verbale talenten heeft of minder begaafd is in logisch denken, dat is slechts één aspect van intelligentie.

Alternatieve Manieren houdt in dat deze meervoudige intelligentietheorie een beroep doet op alle kwaliteiten van de studenten om hen het beste resultaat te garanderen, in het vinden van de activiteit die volledig voldoet aan hun verwachtingen, passie en – het belangrijkste – talenten.

Logischerwijs, wanneer er acht soorten intelligentie zijn, heeft iedereen een andere favoriete leerstijl. Kolb heeft vier verschillende stijlen onderscheiden. Deze stijlen bewegen langs twee dimensies: de eerste gaat van beton naar abstract, de tweede van actief naar reflectief. Terwijl de een de voorkeur geeft aan observeren, geeft de ander de voorkeur aan experimenteren.

Iedereen heeft een persoonlijke leerstijl, een eigen manier van omgaan met lesmateriaal en leeractiviteiten. Om iemand te motiveren, is het nuttig om zich te verbinden met zijn of haar leerstijl.

Hier zijn verschillende leerstijlen beschreven door Kolb:

1. Reflector (Dreamer): concrete ervaring / reflectief observeren. Ze kijken of denken eerst. Deze persoon ziet veel oplossingen. Waarom wel of niet?
2. Denker: reflectieve observatie / abstracte conceptualisatie. Een denker kan logisch denken en redeneren en leert bij voorkeur algemene regels uit boeken. Wat is het?
3. Beslisser: abstracte conceptualisatie / actief experimenteren. Ze plannen een taak en voeren deze uit, technische problemen zijn prettiger dan persoonlijke problemen. Hoe werkt het?
4. Doener: actief experimenteren / concrete ervaring. Een doener probeert onmiddellijk iets, past zich gemakkelijk aan nieuwe situaties aan. Wat kan er gebeuren als...?

Bovenstaande leerstijlen komen overeen met de fasen die in het leerproces te onderscheiden zijn. De hele cirkel moet tijdens het leerproces worden aangepakt, om een goede leerervaring te krijgen en te voldoen aan alle soorten intelligentie die iemand heeft. Door te oefenen worden andere vormen van intelligentie en leerstijlen verder ontwikkeld. Storytelling is een techniek die deze theorieën toepast en het mogelijk maakt om al deze benaderingen te gebruiken.

4. Verhalen vertellen als een transversale benadering

(STORYTELLING CENTRE)

Volgens veel verhalenvertellers, maar ook voor een groeiend aantal opvoeders, is het vertellen van verhalen een compleet instrument om taalvaardigheden te ontwikkelen en verschillende leerstijlen aan te pakken. Het behandelt bijna alle aspecten van het leren van een taal: grammatica, woordenschat, structuur, ritme en het kan gebruikt worden in de ontwikkeling van luistervaardigheid (begrip), maar ook in de ontwikkeling van spreek- en leesvaardigheden. Bij goed gebruik draagt het zelfs bij aan de schrijfvaardigheid.

Kunnen we nu concluderen dat storytelling een wondermiddel is?

Ja en nee. Een goed gebruik van storytelling in het taalonderwijs heeft vele voordelen, die we hieronder zullen belichten. Maar storytelling is niet altijd de oplossing voor alles, zeker niet als je met studenten met een lage opleidingsachtergrond werkt. Laten we beginnen met het verkennen van de grenzen van het vertellen van verhalen.

Twee jaar geleden is Storytelling Centre begonnen met het geven van (Nederlandse) taallessen aan een groep mannen met een lage opleidingsachtergrond, meestal mannen met een vluchtelingengeschiedenis. In de eerste bijeenkomst vertelden de instructeurs een verhaal, een Chinees sprookje. Het enige wat ze zagen waren grote ogen die naar hen starden, met duidelijk geen idee waar ze het over hadden. Dit verhaal, dat voor de instructeurs vrij eenvoudig leek, was op dat moment te moeilijk voor de groep.

Deze ervaring leerde hen meteen dat ze op zoek moesten gaan naar verschillende manieren om verhalen te gebruiken in hun lessen. Ze lieten de meeste van hun ideeën vallen en gingen naar de kern van het delen van verhalen. Het feit dat, in ware samenhang, informatie op een logische manier wordt overgebracht met behulp van ongecompliceerde en eenvoudige verhalen.

In dit proces gebruikten ze verschillende strategieën die gekoppeld zijn aan het gebruik van verhalen en die al beschreven staan in het hoofdstuk 'Hoe leren mensen?' in deze Foundation Bricks. De belangrijkste strategieën zijn het hakken en hercoderen van nieuwe informatie door deze te associëren met voorkennis.

A. Chunking

Chunking is een mentale strategie om het vermogen van het directe geheugen om voorwerpen vast te houden te vergroten door zin en logica te geven aan een groep voorwerpen. Chunking treedt op wanneer het werkgeheugen inkomende gegevens als een structuur, een systeem waarneemt. Bijbehorende informatie wordt veel makkelijker uit het hoofd geleerd dan de gedissocieerde informatie⁸⁸.

Het werken met verhalen is een heel duidelijk en sterk voorbeeld van chunking, vooral in het leren van woordenschat maar ook in het aanleren van grammatica. In plaats van individuele woorden aan te bieden, bied je bij het vertellen van een verhaal woorden aan in een context. De student is in staat om woorden gemakkelijker te onthouden omdat je ze binnen een structuur aanbiedt.

Als het verhaal toegankelijk is (dus waarschijnlijk heel eenvoudig), zal de student zowel het verhaal als de plaats en betekenis van de woorden onthouden. Deze dubbele 'opslag' stelt de student in staat om sneller woorden te leren. Dit is de basis van het gebruik van verhalen bij het leren van talen en het is aan het niveau van de studenten om te bepalen welke verhalen je in dit proces kunt gebruiken.

B. Hercoderen van nieuwe informatie

Het hercoderen van nieuwe informatie is gekoppeld aan de mogelijkheid die studenten hebben om in hun eigen woorden over de gegeven informatie te 'spreken'. Over het algemeen herinneren we ons veel beter wat we produceren. Als studenten hun eigen uitleg van een concept kunnen maken, kunnen ze deze informatie in hun langetermijngeheugen bewaren⁸⁹.

Mensen zijn verhalenvertellende wezens. Iedereen is gewend om te luisteren en verhalen te vertellen. Dit bewustzijn kunnen we gebruiken bij het opzetten van taallessen, door voortdurend op zoek te gaan naar een verband met voorkennis of actuele vraagstukken.

⁸⁸ Thalmann M., Oberauer K., Souza A., (2018) Hoe helpt Chunking het werkgeheugen? In Tijdschrift voor Experimentele Psychologie Lerend Geheugen en Cognitie

⁸⁹ Thalmann M., Oberauer K., Souza A., (2018) Hoe helpt Chunking het werkgeheugen? In Tijdschrift voor Experimentele Psychologie Lerend Geheugen en Cognitie

C. Nieuwe informatie koppelen aan voorkennis

Wat betreft de voorkennis kunnen we onderzoeken of we gebruik kunnen maken van verhalen die in meer culturen bestaan en die erkend worden door de studenten uit hun eigen cultuur en achtergrond. Zo kwamen we er bijvoorbeeld achter dat het verhaal van Roodkapje in veel culturen wordt verteld. Soms met weinig verschillen: in sommige Arabische landen heet ze Leila en in sommige Oost-Europese samenlevingen moet ze de bergen oversteken, terwijl ze in de lage landen gewoon door het bos moet lopen⁹⁰.

Het is belangrijk dat alle studenten zich tot dit verhaal kunnen verhouden en dat dit feit kan worden gebruikt om nieuwe informatie (woordenschat en grammaticastructuur) beter te verwerven. In die zin bieden traditionele verhalen meestal een uitgebreidere woordenschat en een complexere grammatica dan een gewoon gesprek⁹¹. Zoals we hierboven beschreven hebben, moeten we echter rekening houden met de doelgroep van mensen met een lage opleidingsachtergrond, wanneer we kiezen welke verhalen we zullen gebruiken en welke verhalen misschien te complex zijn. In de toolkit zullen we proberen een aantal bekende (eenvoudige) verhalen te verzamelen en te vertellen in verschillende culturen.

We kunnen de les ook koppelen aan actuele onderwerpen die leven bij de studenten. Door middel van culturele en sociale referenties die door het vertellen van verhalen worden overgebracht, kunnen dergelijke thema's naar voren komen en gebruikt worden als een manier om meer woordenschat te krijgen⁹²:

- Dagelijks leven: voeding, tijdmanagement, enzovoort.
- Interpersoonlijke relaties: bijvoorbeeld de relaties tussen de geslachten, de structuur en de familierelaties, de relatie tussen de verschillende generaties.
- Waarden en gedrag ten opzichte van sociale klasse, socioprofessionele groepen, enzovoort.
- Manieren: bijvoorbeeld conventies over de gastvrijheid die wordt gegeven en ontvangen (geschenken, drankjes, maaltijden), taboes bij het praten of gedrag.
- Rituelen als in religie, rituelen verbonden aan geboorte, huwelijk, dood.

Een laatste strategie waar we goede ervaringen mee hebben is het werken met persoonlijke herinneringen van de studenten. Vertellen over gebeurtenissen in het (recente) verleden, relateert de woorden die ze gebruiken aan herinneringen die ze hebben. Ze slaan de woorden op twee manieren op, als een woord en als een geheugen, waardoor ze de informatie op een efficiëntere manier kunnen opslaan in het langetermijngeheugen.

⁹⁰ U kunt deze verschillen ook gebruiken om een discussie te openen over culturele verschillen en overeenkomsten!

⁹¹ Fromelt (2011)

⁹² Zie ook Foundation Bricks van het Aladdin-project op <http://aladdinproject.eu/>

D. Werken aan ritme en structuur

Het gebruik van storytelling als hulpmiddel bij de taalverwerving draagt ook bij tot een beter begrip van het ritme en de structuur van een taal, naast de groei van de woordenschat en de kennis over grammatica.

Voordat de studenten daadwerkelijk hun verhalen vertellen, luisteren ze eerst naar de verhalen die worden verteld. Taal ligt aan de basis van de cultuur. In die zin is het belangrijk om de studenten rijke ervaringen te geven met woorden, geluiden, intonatie en ritme, terwijl ze met het gebruik van taal betekenis construeren⁹³.

Bovendien is het luisteren naar verhalen een sociale ervaring die zal helpen bij het ontwikkelen van een mondeling verhaal. Luisteren en verhalen delen kan volwassenen een bewustzijn geven dat hen kan helpen spreken, luisteren, en zelfs lezen en schrijven⁹⁴.

Samengevat :

1ste principe: informatie moet bij het leerproces worden betrokken en zinvol zijn om het leerproces te vergemakkelijken.

2de principe: nieuwe informatie wordt beter geconsolideerd wanneer deze wordt geassocieerd met voorkennis.

3de principe: we herinneren ons veel beter wat we hebben geproduceerd en wat we op verschillende manieren hebben geleerd.

4e principe : we ervaren een betere intonatie en ritme van een taal als we er in een verhaal naar luisteren.

E. Wat studenten leren door middel van storytelling: bijdrage van het gebruik van storytelling in het leren van talen aan andere competenties

Tot nu toe hebben we verschillende voordelen van het luisteren naar storytelling benadrukt om de taalvaardigheid te verbeteren. De volgende voordelen van storytelling die aan de orde komen, hebben vooral betrekking op de andere vaardigheden die de student zal verwerven tijdens het vertellen van een verhaal, maar het kan ook worden toegepast op de situatie waarin studenten naar de verhalen van anderen luisteren.

Bij het geven van workshops en trainingen voor verschillende doelgroepen hebben meerdere instructeurs geleerd dat storytelling kan leiden tot persoonlijke groei.

⁹³ Fromelt (2011)

⁹⁴ *Ibid.*

Het gebruik van storytelling als instrument in niet-formele leermethoden leidt tot persoonlijke ontwikkeling van de studenten. Het niet kunnen verstaan van een taal – wat vaak het geval is bij nieuwkomers met een lage opleidingsachtergrond – heeft een ernstige invloed op het gevoel van eigenwaarde en zelfrespect omdat iemand niet in staat is om volledig deel te nemen aan het sociale leven. Zelfs als er een basisniveau in het spreken is, kan een student ervaren dat autochtonen niet het geduld hebben om te luisteren of erger, ze beginnen op een zeer kinderlijke manier met de persoon te praten.

Het kunnen delen van een eenvoudig of iets complexer verhaal zal leiden tot een gehoor, wat een enorm effect heeft op het gevoel van eigenwaarde en zelfrespect. Gehoord worden betekent dat je erbij hoort en het gevoel erbij te horen heeft een zeer positief effect op het welzijn van de student. Maar er is ook trots: als iemand ervaart dat zijn uitdrukkingsvermogen groeit, zal hij of zij trots zijn. Trots zijn maakt iemand sterker om alle aanpassingsuitdagingen aan te gaan.

Zelfs een kleine bevestiging van het feit dat iemand kan deelnemen kan 'iemand's dag maken' en zal leiden tot meer moed om te praten en te luisteren.

Daarnaast kan storytelling bijdragen aan zelfreflectie⁹⁵. Iemand uitnodigen om een verhaal te maken (zelfs een ongecompliceerd verhaal) betekent iemand uitnodigen om zijn geest te structureren. De student moet beslissen wat echt belangrijk is en wat minder belangrijk is om te delen. Veel deelnemers aan eerdere verhalenworkshops van Storytelling Centre⁹⁶ verklaarden achteraf dat ze veel beter wisten wat ze wilden en wat ze belangrijk vonden. Dit proces werd gestimuleerd en ondersteund door het creëren van een verhaal en niet door iemand anders die de deelnemer vertelde wat hij of zij moest doen. In gevorderde groepen, met studenten met een bepaald niveau in begrip en gebruik van de nieuwe taal, kun je dit principe van zelfreflectie ook gebruiken voor het werken aan de persoonlijke groei van de student.

Met deze transversale aspecten in het achterhoofd, het belang van het gebruik van verschillende methoden, het feit dat de instructeur op de hoogte is van de verschillende leervormen en -stijlen en het voordeel van het gebruik van storytelling, kan de instructeur studenten bewuster maken van de manier waarop hun lesmethode hen bereikt. Deze aspecten moeten worden toegepast in combinatie met elk aspect dat hieronder wordt behandeld, dankzij hun transversaliteit. Met dat in het achterhoofd is het eerste belangrijke aspect dat in de onderwijsaanpak (en in de instrumenten van het project) wordt geïntroduceerd, intercultureel leren en hoe het de dynamiek van het leren voor studenten kan vormen.

⁹⁵ <https://www.sharetoconnect.nl/>

⁹⁶ Zie projecten en workshops op www.storytelling-centre.nl

04

METHODOLOGISCHE PILAREN 2 :

INTERCULTUREEL LEREN

Volwassenen die een nieuwe taal leren omdat ze zich in een integratieproces in een gastland bevinden, worden noodzakelijkerwijs blootgesteld aan interculturele situaties en relaties. Hun leren gaat verder dan het leren van talen: leren winkelen, wat ze moeten dragen volgens het klimaat, hoe ze hun leven moeten beheren, hoe ze gezondheidszorg moeten zoeken, hoe ze met mensen moeten omgaan, enzovoort. Door de taal van het gastland te leren, spelen ze in op een aantal behoeften die verband houden met de dingen die ze moeten leren. Maar sommige vaardigheden hangen nauw samen met culturele aspecten, en volwassenen die een nieuwe taal leren ontwikkelen zich per definitie in een interculturele omgeving.

In 2007 publiceerde UNESCO de Richtlijnen voor Intercultureel Onderwijs die drie belangrijke principes promoten⁹⁷:

- Intercultureel onderwijs respecteert de culturele identiteit van de student door het aanbieden van cultureel passend en responsief kwaliteitsonderwijs voor iedereen.
- Intercultureel onderwijs biedt elke student de culturele kennis, attitudes en vaardigheden die nodig zijn om een actieve en volledige deelname aan de samenleving te bereiken.
- Intercultureel onderwijs biedt alle studenten culturele kennis, attitudes en vaardigheden die hen in staat stellen bij te dragen aan respect, begrip en solidariteit tussen individuen, etnische, sociale, culturele en religieuze groepen en landen.

Intercultureel onderwijs is een holistische onderwijsbenadering die het mogelijk maakt om de bereidheid en het vermogen van mensen om in een diverse samenleving te leven te ontwikkelen. Het is een raakvlak met democratisch burgerschap en mensenrechteneducatie, ter bevordering van het respect voor de mensenrechten van meerderheden en minderheden. Het verduidelijkt het feit dat gelijke kansen voor alle sociale groepen gericht zijn op het verminderen van onrechtvaardigheid.

⁹⁷ <https://www.unesco-sole.si/doc/teme/medkulturno-ucenje-guidelines.pdf>

Intercultureel leren staat niet los van regulier onderwijs, het bevordert de diversiteit en daagt de machtsstructuren voortdurend uit. Het biedt mogelijkheden voor sociale transformatie. En biedt een kader voor de analyse van de politieke realiteit, door studenten vaardigheden en competenties te leren die hen in staat stellen om met de realiteit van diversiteit om te gaan⁹⁸.

Hoe gaan we om met intercultureel leren? Wat zijn de verschillende dimensies en wat zijn de instrumenten voor de uitvoering ervan?

1. Toegang geven tot de lokale cultuur

Taallessen bieden studenten grammatica, syntaxis en vocabulaire vaardigheden die zeer nuttig zijn voor hun integratieproces in hun gastland. Maar studenten moeten ook veel andere dingen leren om met de lokale samenleving te kunnen communiceren en hun administratieve leven te kunnen leiden. Taallessen zijn een bijzonder afgesloten plaats in relatie tot leren in verband met de lokale cultuur (we sluiten hier het aspect "waarden" uit zoals beschreven in The making of "good" citizens: duitse cursussen voor migrantenvluchtelingen door A.M.B. Heinemann). De instructeur kan "toegang geven" tot de lokale cultuur met wat gewoonlijk "beschavingssessies" worden genoemd. Deze omschrijving is twijfelachtig in termen van wederkerigheid en hiërarchie van het "geven" en het "ontvangen".

Maar wat betekent cultuuronderwijs en hoe kan een instructeur wel toegang geven tot de lokale cultuur? Zijn er specifieke methoden en processen?

Verschillende onderzoekers op het gebied van taalonderwijs hebben verschillende benaderingen van de integratie van cultuur in het taalonderwijs genoemd. Piątkowska (2015) onderscheidt bijvoorbeeld drie benaderingen: de op kennis gebaseerde benadering, de contrasterende benadering en de interculturele communicatieve competentiebenadering. De op kennis gebaseerde benadering is erop gericht om de studenten feiten over de doeltaalcultuur, zoals gewoonten, literatuur of kunst (culturele kennis) aan te reiken. De contrasterende benadering stelt de studenten in staat zich bewust te zijn van de overeenkomsten en verschillen tussen hun eigen cultuur en de doeltaalcultuur (cultureel bewustzijn). De interculturele communicatieve competentiebenadering verwacht van de studenten dat zij hun communicatieve en interculturele vaardigheden ontwikkelen, waardoor zij in elke interculturele context (interculturele competentie) interactie kunnen aangaan.

⁹⁸ Sandu (2018)

We kunnen het cultuuronderwijs beschouwen als een antwoord op drie hoofddoelstellingen: kennis over de doelculturen, vaardigheden voor interculturele relaties en empathie. Culturele kennis als "zuivere informatie" (kennisgebaseerde benadering) is nuttig maar niet voldoende. Het helpt de studenten niet om een kritische denkwijze te ontwikkelen ten aanzien van de doeltaalcultuur en hun eigen taalcultuur. Dit betekent dat naast de interessante maar eenvoudige kennis van feitelijke informatie over culturele levens- en denkwijzen, studenten vaardigheden kunnen verwerven om voorbereid te zijn op toekomstige interculturele ontmoetingen. En om zich aan te passen aan een vreemde cultuur (interculturele competentiebenadering). Cultureel bewustzijn is een soort gevoeligheid die door onderzoekers wordt gedefinieerd als een gevoeligheid voor de impact van cultureel geïnduceerd gedrag op taalgebruik en communicatie. Vaak wordt cultureel bewustzijn verkregen door persoonlijke ervaring, in tegenstelling tot culturele kennis die kan worden overgedragen. Maar cultureel bewustzijn kan ook worden verhoogd in de klas door te wijzen op overeenkomsten en verschillen terwijl er over culturele aspecten wordt gesproken. Wat interculturele competentie betreft, wordt geleerd door te leren zich bewust te zijn van wat er achter culturele verschillen en de emotionele aspecten van cultuurschokken schuilgaat. Het gaat erom te analyseren waarom men voelt wat men voelt in zijn persoonlijke ervaring van cultureel bewustzijn.

Met deze drie soorten benaderingen kunnen studenten een kennis- en vaardigheidsniveau bereiken dat hen ertoe brengt om stereotype en bevooroordeelde opvattingen over andere culturen (de doeltaalcultuur en de andere leercultuur) tegen te werken. Het impliceert dat de studenten het niet noodzakelijkerwijs eens zijn met elk aspect van de doelcultuur, maar dat ze in staat zijn de onderliggende waarden te begrijpen die de aspecten waar ze het niet mee eens zijn, maar waar ze wel respect voor hebben, ondersteunen.⁹⁹ Bovendien leiden culturele kennis, bewustzijn en competentie tot een beter begrip van de doelcultuur en de eigen cultuur van de studenten¹⁰⁰.

Het is belangrijk voor de instructeur om een evenwicht te vinden tussen de taalkundige en culturele aspecten van het onderwijs en om te kunnen kiezen welke aspecten prioritair worden onderwezen¹⁰¹.

Het geven van toegang wordt hier niet noodzakelijkerwijs opgevat als het "onderwijzen" van culturele aspecten (zelfs als we het hebben over de op kennis gebaseerde benadering). Het wordt eerder begrepen als het geven van de instrumenten waarmee de studenten de lokale cultuur kunnen begrijpen. In die zin is de literatuur van een land een goede afspiegeling van de cultuur van het land. En kan het beginnen met zeer eenvoudige gedichten van invloed zijn op de studenten om meer literatuur te zoeken, naarmate ze hun taalvaardigheid verbeteren.

⁹⁹ Nguyen (2005)

¹⁰⁰ *Ibid.*

¹⁰¹ Zon (2013)

Ook in taalinstututen zoals Français Langue d'Accueil (FLA) in Parijs zijn specifieke workshops gewijd aan het ontdekken van de Franse cultuur tijdens het beoefenen van het Frans. FLA biedt bijvoorbeeld workshops aan zoals "Zingen in het Frans", "Mythes en legendes" of "Lezen" en "Theater" waarbij de studenten worden uitgenodigd om verschillende aspecten van de Franse cultuur te leren kennen, door hun vaardigheden in het Frans en hun interculturele competenties te mobiliseren.

Een dergelijk contact met kunst geeft de studenten een stem in de discussie over verschillen tussen bevolkingsgroepen. En kunst kan in deze situaties een krachtig instrument worden¹⁰². Deze instrumenten maken typisch deel uit van de culturele kennisbenadering.

Wat betreft cultureel bewustzijn en interculturele communicatieve vaardigheden is het belangrijk om te zoeken naar instrumenten en activiteiten die studenten in staat stellen om te leren over het begrip cultuur, en de onderliggende waarden achter wat zichtbaar is. Dit zijn instrumenten die zorgen voor een bewustwording van hun bevooroordeelde visie op een cultuur en sommige individuen (op een positieve of negatieve manier). Er bestaan veel spelletjes en artistieke instrumenten om die vaardigheden te trainen, zoals het spelen met namen en hun verhalen, het spelen met stereotypen, het vertellen van verhalen, het leren kennen van de ijsbergmetafoor en de theorie van cultureel schokmanagement¹⁰³. Het is ook essentieel om op te merken dat het heen en weer gaan tussen de doelcultuur en de culturen van de studenten een manier is om "toegang te geven tot de lokale cultuur" op een meer horizontale manier. En om het cultureel bewustzijn te oefenen.

Tot slot: het geven van toegang tot de lokale cultuur betekent dat men de instrumenten geeft om te communiceren met de lokale cultuur. Of het nu gaat om culturele kennis of cultureel bewustzijn en interculturele communicatieve vaardigheden. De drie hier beschreven benaderingen maken het alle drie mogelijk om de studenten op verschillende manieren toegang te geven tot de lokale cultuur (door feiten, door ervaring en door een diepgaand begrip van de interculturele dynamiek, waardoor ze de lokale culturen en ook andere culturen in het algemeen beter kunnen begrijpen). Maar er is één voorwaarde voor dit leerproces: de instructeurs moeten zelf worden opgeleid om deze benadering toe te kunnen passen op hun eigen levensstijl en deze over te brengen aan de studenten.

¹⁰² Pasikowska-Schnass (2017)

¹⁰³ Cohen-Emerique (1980)

2. Erkenning en valorisatie van eigen culturen

Toegang geven tot de lokale cultuur is één aspect van intercultureel leren. Onderwijs kan de samenhang bevorderen zolang het rekening houdt met de individuele en groepsdiversiteit, zonder dat dit leidt tot marginalisering of sociale uitsluiting van deze groepen¹⁰⁴. Het respect voor individualiteit en diversiteit is een belangrijk principe dat intercultureel leren in zichzelf draagt. Interculturele educatie heeft te maken met interpersoonlijke relaties waarbij leden uit verschillende culturen betrokken zijn¹⁰⁵.

Intercultureel leren houdt in dat men toegang moet geven tot de lokale cultuur, maar dat niet alleen. Het gaat over een meervoudig perspectief en erkent dat er niet één enkel perspectief van de werkelijkheid bestaat. Het neemt een duidelijk standpunt in tegen discriminatie door het bewustmaken van stereotypen en vooroordelen. En de manier waarop dit het leven van studenten en dat van anderen beïnvloedt. Het brengt studenten de instrumenten om etnocentrische perspectieven te deconstrueren en ontkent elk idee van een hiërarchische verdeling van etnische groepen¹⁰⁶. Het is een alternatief voor multiculturalisme omdat het verder gaat dan alleen maar samenleven. Door de dialoog tussen sociaal-culturele groepen te vergemakkelijken, als een manier om van elkaar te leren. Het is ook een alternatief voor het cultureel relativisme omdat het een standpunt inneemt tegen praktijken die de mensenrechten niet respecteren, ook al worden ze als cultureel traditioneel gepresenteerd.

Culturele diversiteit is een realiteit die moet worden begrepen. In een onderwijsproces heeft men de kans om te erkennen dat iedereen kan bijdragen aan het verrijken van de menselijke ervaring. En dat elke persoon met zijn of haar cultuur een specifieke ervaring is waarmee anderen zich kunnen identificeren. Daarom is het belangrijk om de cultuur van iedereen binnen het onderwijs positief te onderstrepen.

Binnen een leerproces kan het valoriseren van elke cultuur die in de klas aanwezig is taal, religie, tradities, sociale banden, sociale vormen van communicatie, netwerken, kunst, eten, et cetera. omvatten. De instructeur kan een interculturele dialoog over de landen van herkomst van de studenten op gang brengen en hen helpen zich bewust te worden van hun nieuwe omgeving. Alle betrokkenen ontmoeten elkaar hier op gelijke voet¹⁰⁷. Bovendien biedt intercultureel leren ook een geest van erkenning van de verschillen die er binnen dezelfde cultuur bestaan, en het vermijden van veralgemening binnen één cultuur.

¹⁰⁴ Danescu (2014)

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ Sandu (2018)

¹⁰⁷ Klingenberg (2016)

In 1998 identificeerde C. Bennet vier dimensies van de praktische realisatie van intercultureel onderwijs¹⁰⁸. Een daarvan is volgens hem de *interculturele benadering van de inhoud* en verwijst naar het nieuwsgierig zijn naar en het begrijpen van culturele verschillen, door gebruik te maken van elementen van beschaving voor elke groep die aanwezig is. Dit vereist de integratie van multi-etnische dimensies in een traditionele syllabus en leidt tot de valorisatie van eigen culturen.

Ook het valoriseren van eigen culturen is een manier om te werken aan de zeer individuele dimensie van het begrip identiteit. Volgens E.T. Hall is identiteit "beweegbaar" en transformeert ze voortdurend met de culturele systemen die een individu omringen¹⁰⁹. Inderdaad, identiteit wordt gevormd door iemands automatische identificatie en door iemands identificatie door anderen. Op individueel niveau is identiteit sterk verbonden met de noodzaak om zich tot anderen, de samenleving in het algemeen en de perceptie van de eigen autonomie te verhouden. Zo versterkt een educatief proces waarbij iedereen zich gewaardeerd kan voelen in zijn eigen cultuur de identiteit van mensen. Zij kunnen zich dan op hun gemak bewegen binnen hun nieuwe culturele omgeving en voelen minder dat hun identiteit bedreigd wordt.

Al met al is het erkennen en valoriseren van eigen culturen een sleutelement voor de aanpassing van studenten aan hun nieuwe omgeving. Het brengt een toegevoegde waarde aan het taalleerproces door het versterken van het vertrouwen van de studenten en het opbouwen van een gesprek tussen de studenten onderling, en tussen de studenten en de instructeur op gelijke voet. Zo zullen studenten die voelen dat hun cultuur gewaardeerd wordt, meer bereid zijn om zich aan te passen in hun nieuwe omgeving.

3. Valorisatie van diversiteit

Intercultureel leren betekent niet alleen leren over culturele verschillen, het betekent vooral dat we ons met deze moeten bezighouden om nieuwe verhalen te creëren. Daarvoor moet een onderwijsproces niet alleen elke cultuur, maar ook de diversiteit op zich, als concept waarderen. Het waarderen van diversiteit betekent het begrijpen van de complexiteit van culturele groepen en hun onderlinge machtsverhoudingen. Daarom is respect voor diversiteit sterk verbonden met mensenrechten. Omdat het bevorderen van de kunsten en tradities van een cultuur, terwijl de leden ervan geen toegang hebben tot volledige mensenrechten, een oppervlakkige manier is om diversiteit te waarderen¹¹⁰.

¹⁰⁸ Danescu (2014)

¹⁰⁹ Sandu (2018)

¹¹⁰ *Ibid.*

Het huidige perspectief op diversiteit is verschoven van het vielen ervan naar de ontwikkeling van een diep interculturele samenleving. Het gaat verder dan het organiseren van "folkloristische evenementen"¹¹¹. Het maakt mogelijk om af te treden uit een binaire visie in termen van "wij en hen". Tegelijkertijd stopt een instructeur met het binair labelen van het klaslokaal, maar ook studenten die ervaren dat diversiteit wordt gevaloriseerd, onthouden zich van *labeling*¹¹². Dit proces is wederkerig, wat betekent dat het vermogen om de diversiteit te waarderen die studenten door hun ervaringen uit het verleden al heel vaak hebben, de instructeur beïnvloedt om dit ook te doen.

In dit kader wordt van de instructeurs verwacht dat zij een passende en evenwichtige houding ontwikkelen ten aanzien van diversiteit, dat zij hun vertrouwen in hun eigen culturele achtergrond en hun openheid voor anderen versterken¹¹³. Hier kunnen we het directe verband begrijpen tussen de valorisatie van elke cultuur en de valorisatie van diversiteit. De valorisatie van diversiteit vereist het vermogen om culturen individueel te begrijpen. Er is een *cognitieve competentie* die het mogelijk maakt om je eigen cultuur en de cultuur van de mensen waarmee je in contact komt te ontdekken. Die leidt tot een *emotionele competentie*, wat betekent dat je je aan kunt passen en je in kan leven. Dan kan je een *operationele competentie* ontwikkelen en op een bepaalde manier met diversiteit experimenteren en deze valideren met acties¹¹⁴.

Het valideren van diversiteit is ook een manier om wederzijdse steun tussen gemeenschappen te bereiken. Door een echte dialoog en een positief beeld van diversiteit worden de relaties tussen gemeenschappen versterkt¹¹⁵. Eigenlijk gaat een interculturele samenleving verder dan een multiculturele samenleving die diversiteit tolereert, maar deze niet waardeert. Daarom moet het waarderen van diversiteit tijdens het leerproces worden versterkt, samen met de valorisatie van elke cultuur die in de ruimte aanwezig is. Dit bij elkaar wordt dan gewaardeerd en beschouwd als een instrument voor *empowerment* en zorgt voor een sneller en gemakkelijker leerproces.

4. Leren tijdens een acculturatieproces

Intercultureel leren gebeurt deels op natuurlijke wijze, wanneer men zich in een acculturatiesituatie bevindt. Acculturatie wordt gedefinieerd als een uitwisselingsproces tussen mensen die tot verschillende culturele groepen behoren en leidt tot culturele, taalkundige, religieuze en psychologische veranderingen¹¹⁶. De metafoor die meestal gebruikt

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ Danescu (2014)

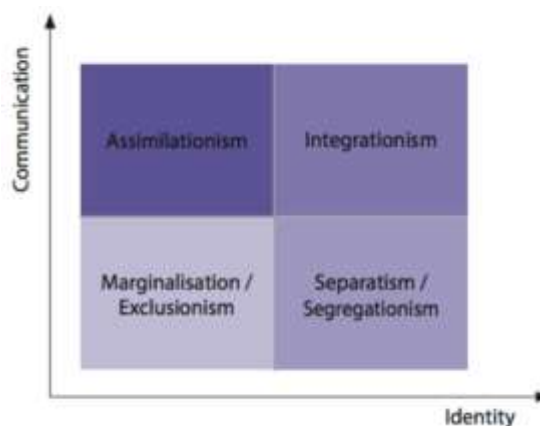
¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ Sandu (2018)

¹¹⁶ *Ibid.*

wordt om acculturatie in beeld te brengen is de botsing tussen twee ijsbergen. Elke ijsberg vertegenwoordigt de zichtbare en verborgen delen van de cultuur binnen een individu. Het zichtbare deel bestaat uit alle culturele manifestaties die zichtbaar zijn: hoe we begroeten, hoe we ons kleden, welke taal we spreken, wat we eten, enzovoort. Het verborgen deel bestaat uit waarden en overtuigingen en is verbonden met het zichtbare deel (we begroeten op een bepaalde manier omdat we in respect geloven en dit soort begroeting staat voor respect voor ons, of we eten op een bepaalde manier omdat we geloven dat het gezond is, et cetera.) In het acculturatieproces botsen zichtbare delen met elkaar en laten zo zien hoe verborgen delen met elkaar verbonden zijn. Soms leiden soortgelijke waarden in het verborgen deel tot tegengestelde, zichtbare culturele uitingen van deze waarden en kan acculturatie een pijnlijk proces zijn als dat niet wordt geanalyseerd. Als X bijvoorbeeld Y wil begroeten door hem de hand te schudden, maar Y weigert, kan X geschokt zijn en zich ondermijnd voelen omdat schudden een teken van respect voor hen is. Y gelooft dat handenschudden een teken van vertrouwdsheid en informaliteit is en wil niet respectloos overkomen naar X. Beiden zijn geschokt en staan onder druk, maar de waarde waar het over gaat is voor elk van hen hetzelfde: respect.

In 1980 ontwierp Berry een tabel dat verschillende acculturatiestrategieën vereenvoudigt. De verticale as staat voor de mate van communicatie met en leren van de gastcultuur, de horizontale as staat voor de mate van behoud van de eigen cultuur. Als iemand bijvoorbeeld in staat is om van de lokale cultuur te leren en zijn eigen culturele identiteit te behouden, bevindt hij zich in een integratieproces. Als ze hun oorspronkelijke cultuur ontkennen en van de lokale cultuur leren, bevinden ze zich in een proces van assimilatie.



Berry's tabel van acculturatie (1980)

Het bovenstaande model biedt een theoretisch kader om te begrijpen hoe men de acculturatie subjectief ervaart. De onderliggende veronderstelling is dat het op verschillende manieren kan worden ervaren, maar dat het moet worden gebruikt om het potentieel van interculturele gevoeligheid te vergroten¹¹⁷. Onderstaand model is een continuüm van zes

¹¹⁷ Ibid.

stadia van interculturele gevoeligheid, ook al is het niet noodzakelijkerwijs een lineair verloop tijdens een acculturatieproces dat tot integratie leidt. Drie stadia zijn ethnocentrisch (het vermijden van culturele verschillen) en drie stadia zijn etnorelatief (het zoeken naar culturele verschillen).

<i>Ethnocentric stages</i>			<i>Ethno-relative stages</i>		
<i>Denial</i>	<i>Defence Reversal</i>	<i>Minimisation</i>	<i>Acceptance</i>	<i>Adaptation</i>	<i>Integration</i>

Stadia van interculturele gevoeligheid

Voor sommige studenten is het klaslokaal de enige plaats waar ze acculturatie kunnen ervaren (zowel bij de instructeur als bij andere studenten uit andere culturen). In sommige gevallen en voor een wisselende periode leven de studenten binnen hun eigen gemeenschap, waarbij ze een soort scheidingsstrategie van acculturatie gebruiken (zie het tabel Berry hierboven). En hun taalles is de enige plaats waar ze in contact kunnen komen met de lokale en andere culturen. Langzaam maar zeker, en met andere factoren in het achterhoofd, zouden ze een andere strategie van acculturatie kunnen "kiezen", zoals integratie.

In ieder geval vergemakkelijkt intercultureel leren het acculturatieproces en draagt het ertoe bij dat studenten een keuze kunnen maken uit de verschillende acculturatiestrategieën, zolang de gastsamenleving ook bereid is om aan dit proces deel te nemen.

Tot slot houdt intercultureel leren in dat men leert over de lokale cultuur, de valorisatie van elke aanwezige cultuur, de valorisatie van diversiteit als concept en het beste uit acculturatie haalt. Deze leerervaringen zijn zeer belangrijk om motivatie, eigenwaarde en nieuwsgierigheid te prikkelen en te behouden. En kunnen helpen bij de opbouw van een flexibiliteit die het integratieproces van de studenten vergemakkelijkt. Een ander element dat de motivatie en efficiëntie van het leren bevordert, is de groep. Hoe beïnvloedt de groepsdynamiek het leerproces? Hoe kunnen we de relatie tussen studenten gebruiken om het doel van het onderwijs te dienen?

05

METHODOLOGISCHE PILAREN 3 :

RELATIONEEL LEREN

1. Groepsdynamiek

(ELAN INTERCULTUREL)

Wanneer studenten en instructeurs het klaslokaal binnenkomen, brengen ze hun culturele bril mee. Wat specifieke manieren impliceert om hiërarchieën, geslacht, klasse, seksuele geaardheid en rollen waar te nemen en te verwachten. Omdat de sociale context in de microkosmos van het klaslokaal is gedupliceerd¹¹⁸, kan de instructeur de machtsstructuren reproduceren die sommigen bevoorrechten, sommigen tot zwijgen brengen en het bestaan van andere studenten ontkennen¹¹⁹. Om alle studenten tot bloei te laten komen, moeten de volwasseneninstructeurs verder gaan dan de rol van de facilitator om rechtstreeks te onderhandelen over de machtsdynamiek in de klas en om nieuwe culturele codes te creëren, die het leerproces van alle studenten zullen vergemakkelijken.

Met dit in het achterhoofd is het begrijpen van de groepsdynamiek belangrijk omdat de mens een sociaal wezen is. Mensen leven in groepen: ze worden geboren in een eerste groep (familie), gaan naar school in groepen (klasgroep, vriendengroep), werken in groepen (organisatie, formele projectgroep, sociale groep) en aanbidden in groepen (gebedshuizen, activisme)¹²⁰.

Volgens Zulay P. Pérez van de Nationale Universiteit van Costa Rica¹²¹ bepaalt de interactieve dynamiek die in de klas wordt ontwikkeld, of een omgeving al dan niet geschikt is voor de onderwijs- en leerprocessen die in overweging moeten worden genomen als iemand kiest voor een integrale opleiding van kwaliteit.

Hoe kies je de juiste groepsdynamiek?

De verschillende dynamieken voor groepen hebben variabele kenmerken die ze geschikt maken voor bepaalde groepen in verschillende omstandigheden. De keuze van de

¹¹⁸ Johnson-Bailey (1996)

¹¹⁹ Maher (1994)

¹²⁰ Johnson (2006)

¹²¹ Pereira Pérez (2009)

juiste techniek is in het algemeen aan de instructeur. Om de meest geschikte groepsdynamiek te selecteren, moet je de volgende factoren in aanmerking nemen¹²²:

- Verwachte doelstellingen (ontwikkelen van besluitvormingsvaardigheden, vergemakkelijken van het leren van specifieke kennis, ontwikkelen van creativiteit)
- Kenmerken van de leden van de groep (leeftijd, opleidingsniveau, interesses, verwachtingen, aanleg, ervaringen)
- Groepsgrootte: vanwege de aard en complexiteit van de groepsdynamiek is een bepaald aantal studenten nodig om deze dynamiek met succes te kunnen ontwikkelen.
- Fysieke omgeving: een bepaalde dynamiek vraagt om een specifieke ruimte die het mogelijk maakt om een grote groep of meerdere kleine groepen tegelijk te laten werken.
- Tijd: de ene dynamiek duurt langer dan de andere en de omvang van de groep heeft ook invloed op de behoeften in de tijd. Met deze factor moet je rekening houden, aangezien het niet raadzaam is om de opbouw van een dynamiek in het midden van een proces te laten.

De positieve impact van een goede groepsdynamiek in EFL (English as a Foreign Language) is aangetoond in een onderzoek van het Canadian Center of Science and Education.

Deze studie toont aan hoe groepsdynamisch georiënteerd onderwijs betrouwbaar effectief was.

Een goede dynamiek helpt daarbij:

- de bereidheid om te communiceren en te spreken op de lange termijn te ontwikkelen en te verbeteren.
- voor energie, belangstelling en de neiging om deel te nemen aan discussies.

En *last but not least*, dankzij een goede groepsdynamiek wordt een groep studenten een bron van leerverrijking in plaats van een soort bedreiging, zoals die vaak door individuen wordt gepresenteerd. Studenten zijn meer bereid om de communicatie op gang te brengen en minder bereid om te zwijgen als ze als lid van een groep functioneren.

¹²² <https://www.gerza.com/index.html>

2. Peer-to-peer leren

(ELAN INTERCULTUREL)

Peer-to-peer leren of *peer learning* kan worden gedefinieerd als "elke communicatieve activiteit die tussen studenten wordt uitgevoerd, waarbij er weinig of geen deelname van de instructeur is"¹²³. Het kan dus worden opgevat als samenwerkend leren dat werkt volgens een horizontaal principe, waarbij de verschillende studenten met elkaar van gedachten wisselen. De gesprekspartners ontwikkelen en bouwen wederzijds kennis op, op gelijke voet, in tegenstelling tot het traditionele verticale systeem, waar een instructeur een student voorkennis leert. Het collaboratieve systeem is meer en meer aanwezig in de huidige maatschappij en is een echte speler geworden in zijn evolutie: we beginnen onze auto's, huizen, diensten en uiteindelijk onze kennis uit te wisselen/te delen. In deze dynamiek wordt de coherentie van peer-to-peer leren of sociaal leren benadrukt door het *70.20.10-model*¹²⁴, dat laat zien dat 70% van ons leren plaatsvindt in de operationele context (door te leren op de werkplek wanneer we bijvoorbeeld in een bedrijf aankomen), 20% van de leerresultaten uit uitwisseling met collega's (collega's, managers, enz.) en slechts 10% van het leren afkomstig is van onderwijs op school. Er zijn dus meer voordelen verbonden aan het bevorderen van *peer learning* dan het schoolse onderwijs dat we tot nu toe gewend waren¹²⁵.

Toegepast op het taalonderwijs wordt het leren in groepsverband vaak opgedeeld in twee praktijken: collaboratief leren en coöperatief leren. Beide hebben "een sterk gevoel van wederkerigheid en gezamenlijke inspanning"¹²⁶. Het verschil tussen hen is dat samenwerkend leren niet noodzakelijkerwijs hetzelfde kennisniveau inhoudt tussen de mensen die met elkaar van gedachten wisselen. In feite "komt het voor wanneer een student – vaak met meer vaardigheid – een andere student met een lagere vaardigheid helpt bij het bereiken van een gewenst doel".¹²⁷ T. Pica argumenteert meer specifiek dat het type sociale interactie dat het meest geschikt is voor de ontwikkeling van de taal "één waarin de studenten en hun gesprekspartners een behoefte en een verlangen delen om elkaar te begrijpen" is¹²⁸. Studenten moeten hun gesprek herstructureren, zodat de wederzijdse, intrinsieke wens om elkaar te begrijpen kan worden gebruikt om de taalverwerving te bevorderen. Mensen voelen zich inderdaad meer op hun gemak in *peer learning*-situaties dan in traditionele onderwijsomgevingen, die afhankelijk zijn van gezaghebbende externe mensen. Door een vreemdeling te vervangen door iemand met wie het publiek zich onmiddellijk verbonden

¹²³ Philip (2014)

¹²⁴ <https://blog.continu.co/peer-to-peer-learning/>

¹²⁵ Zenoni (2018)

¹²⁶ Philip (2014)

¹²⁷ Krashen (1981)

¹²⁸ Pica (1987)

voelt, zijn de studenten ontvankelijker. Dit helpt hen om zelfvertrouwen te winnen en de moed te hebben om vragen te stellen.¹²⁹

Volgens P. MacIntyre¹³⁰, is de ideale structuur voor het leren van talen door medestudenten (in zijn geval, Engels) dat de deelnemers studenten zijn¹³¹, waarvan minstens één van hen vloeiend Engels als tweede taal spreekt. Het opgezette systeem is dus een hybride tussen verticaal onderwijs en horizontale uitwisseling.

Daarnaast worden vier voorwaarden gesteld:

1. De student moet zich bewust zijn van de (passende) strategieën. Strategieën kunnen spontaan worden gebruikt of aangeleerd, maar ze moeten opzettelijk worden toegepast.
2. De student moet een reden hebben om de strategie te gebruiken (positieve houding, motivatie, mogelijkheid om de strategie te gebruiken).
3. Er mag geen reden zijn om het niet te gebruiken (bezorgdheid, sancties bij het gebruik ervan, redenen om aan te nemen dat het niet effectief is).
4. Het gebruik van strategieën moet worden versterkt door positieve gevolgen (vermindering van angst, hogere scores, et cetera.), ook al zijn de strategieën zelf niet bruikbaar voor het leren.

Peer-to-peer leren heeft de afgelopen jaren een nieuwe impuls gekregen met de opkomst van nieuwe digitale instrumenten die het mogelijk hebben gemaakt een nieuwe dimensie te krijgen. Deze maken het delen van kennis, inhoud en snelle interacties gemakkelijker, waardoor een echte collectieve intelligentie ontstaat. Waarvan *Wikipedia* waarschijnlijk het meest emblematische voorbeeld is. Sommige websites die gespecialiseerd zijn in peer-to-peer leren, zoals *TechSmith*,¹³² promoten deze nieuwe vormen van peer-to-peer leren, waarbij gebruik wordt gemaakt van de *e-learning basics* die we later zullen zien, en leggen uit hoe je deze kunt aanpassen en gebruiken in een schoolomgeving.

TechSmith biedt een concrete driepuntsgids voor het implementeren van wat we peer-to-peer leren 2.0 zouden kunnen noemen in de schoolomgeving:

1. "Laat de studenten elkaar onderwijzen door ze snelle videolessen te laten maken. Studenten leggen cursusconcepten uit op een manier die zinvol is voor hun klasgenoten, en het uitleggen zelf versterkt hun eigen begrip en behoud.
2. Stel studenten in staat om elkaar vragen te stellen en deze te beantwoorden, voordat ze de instructeurs vragen stellen. Studenten nemen deel aan de discussie met tekst, tekeningen en videoreacties.

¹²⁹ <https://blog.continu.co/peer-to-peer-learning/> & <http://www.cactusworldwide.com/blog/2015/08/20/peer-teaching-and-peer-learning-in-the-language-classroom/>

¹³⁰ MacIntyre (1994)

¹³¹ Verschillende studies, waaronder de studie van Alain Baudrit (2005)

¹³² <https://www.techsmith.com/edu-k12-peer-to-peer.html>

3. Faciliteer de samenwerking in groepsverband om kwesties te bespreken, standpunten uit te leggen en ideeën uit te wisselen. Verhoog de effectiviteit van het delen van klaslokalen, vooral wanneer er naar verhouding veel studenten zijn per instructeur, of wanneer de tijd van de instructeur beperkt is".

Peer-to-peer leren is dus een oud fenomeen, maar een fenomeen dat wordt vernieuwd en een nieuwe dimensie krijgt door middel van nieuwe technologische instrumenten. Het maakt deel uit van een groepsdynamiek, van verschillende grootte, meer dan een paarrelatie. En lijkt relatief eenvoudig op te zetten zolang er een groepsgeest aanwezig is die is opgezet door een externe persoon of deze die zelfs onderhoudt. De resultaten, zowel technisch als in termen van groepsdynamiek, zijn onbetwistbaar, maar vereisen een gestructureerde omgeving en een zekere volwassenheid van de studenten.

3. Collaboratief leren

(STORYTELLING CENTRE)

Collaboratief leren kan een krachtig instrument zijn om uitsluiting van studenten met een lage status, in het kader van taalcursussen voor mensen met een lage onderwijsachtergrond, te voorkomen.

De partners van het Alternatieve Manieren-project zijn van mening dat samenwerking de meest effectieve en nuttige manier is om kennis over te dragen in een leerproces. De door ons ontwikkelde toolkit is gebaseerd op collaboratieve methoden, waaronder groepsoefeningen en -opdrachten. Samenwerken draagt bij aan zowel de ontwikkeling van de beheersing van een nieuwe taal als aan de persoonlijke ontwikkeling van de studenten. Aangezien taalinstructeurs werken met een groep studenten met een lage taalvaardigheid, kunnen ze ook voor andere uitdagingen komen te staan¹³³. Het is bijvoorbeeld moeilijk om groepen van hetzelfde niveau te vormen en sommige studenten kunnen een laag zelfrespect hebben. Door samen te werken kan iedereen doen wat het beste bij hem past en bijdragen aan de taken die de groep moet uitvoeren. Daarom onderstrepen we het belang van samenwerking.

¹³³ <https://www.werkwijzervluchtelingen.nl/opleiding/vragen/welke-knelpunten-komen-vluchtelingen-tegen-bijvolgen-opleiding.aspx>

A. Werken met groepen

In het recente verleden hebben de partners van het project meerdere workshops gegeven aan verschillende doelgroepen¹³⁴, waaruit blijkt dat het voordeel van het werken met groepen is dat je al de waarderende en kritische luisteraars in dezelfde ruimte hebt (peer-to-peer leren). Een goede manier om de mogelijkheden van deze situatie te benutten is om studenten te vragen in kleinere groepen samen te werken om elkaar te ondersteunen bij het werken aan opdrachten. Dit beïnvloedt de dynamiek van een klas op een positieve manier, omdat studenten onmiddellijk kunnen controleren of ideeën werken, problemen bespreken en manieren om dingen naar voren te brengen testen¹³⁵. Bovendien is het tonen van onzekerheid gemakkelijker in een kleine groep dan voor een groter publiek. Het helpt mensen om te werken aan hun zelfvertrouwen.

Het is ook raadzaam om de hele groep te betrekken bij het geven van feedback. Het traint mensen om op een constructieve manier kritisch te zijn en het laat zien dat door samen te werken de kwaliteit van hun taal kan uitgroeien tot een onverwacht niveau. Ten tweede, door andere studenten de 'nieuwe taal te zien gebruiken en door 'uitgenodigd' te worden om feedback te geven, zullen mensen ook kijken naar hun eigen gebruik van de taal in vergelijking met de gebruiker die ze moeten beoordelen en zullen ze gemakkelijker de sterke en zwakke punten in hun eigen taalgebruik ontdekken.

Bovendien hebben de studenten van een taalonderwijsprogramma vaak meer met elkaar gemeen dan met de instructeur. Medestudenten zijn dus meestal veruit de beste beoordelaars van een student en soms ook de beste adviseurs voor het gebruik van de taal. De taak van de instructeur is vooral om dit proces eerlijk en goed te leiden of te faciliteren en te ondersteunen bij het uitleggen waarom taalregels zo zijn.

Hoewel verschillende instructeurs anders zullen denken over de ideale grootte van een groep, is de gedeelde visie dat de werkelijke kracht van taalonderwijs op een niet-formele manier baat heeft bij het werken in relatief kleine groepen¹³⁶. Als we kijken naar de aandacht die studenten nodig hebben en de concentratie die van de instructeurs wordt gevraagd, kunnen we zeggen dat het ideaal is om met een groep van vijf tot zes personen bij één instructeur te werken. Met minder studenten is het moeilijk om de optimale groepsdynamiek en interactie te hebben, met meer studenten verlies je de mogelijkheid om voldoende aandacht te besteden aan alle studenten.

Inzicht in de werking van een groep, de mogelijkheid om interessante groepsdynamiek te installeren en samenwerking te bevorderen is de sleutel tot het leerproces. Nadat we het

¹³⁴ Bekijk onze projecten en workshops op www.storytelling-centre.nl

¹³⁵ Zie ook Foundation Bricks van het Aladdin-project op <http://aladdinproject.eu/>

¹³⁶ http://sydney.edu.au/education_social_work/groupwork/implement/prepare/size.shtml

belang van de groep hebben gezien, gaan we nu het belang van het individu als fysiek wezen aanpakken. Hoe kan de relatie tot het lichaam het leren aanmoedigen?

06

METHODOLOGISCHE PILAREN 4 :

BELICHAAMD LEREN

1. Multisensorisch leren

(ELAN INTERCULTUREL)

Van oudsher zijn de auditieve en visueel gevoelige kanalen het meest effectief gebleken voor studenten om te leren lezen en schrijven. Toch zijn instructeurs en onderzoekers al lang van mening dat het stimuleren van meerdere gebieden in de hersenen, Multisensorisch Leren genoemd, het leerproces kan verbeteren. Het kan studenten met verschillende leerstijlen aanspreken, bijvoorbeeld: sommige mensen zijn meer "visueel" en andere meer "auditieve studenten" (voor meer informatie over verschillende leerstijlen, zie hoofdstuk: "Noodzaak om een verscheidenheid aan methoden en benaderingen te gebruiken" p.40 "Verschillende leerstijlen" p.52). Deze lesmethode stelt elke student in staat om een verscheidenheid aan zintuigen te gebruiken om informatie te begrijpen en te verwerken.

Bovendien blijkt uit onderzoek dat multimodale verwerking de cognitieve belasting vermindert, omdat informatie van verschillende zintuigen gemakkelijker kan worden opgedeeld in het kortetermijngeheugen en kan worden gebruikt om langetermijnvoorstellingen op te bouwen, waardoor het leerproces wordt verbeterd¹³⁷. Hoe meer zintuigen worden geprikkeld, hoe meer we in staat zijn om *nieuwe* kennis te behouden. Bovendien verhoogt multisensorisch onderwijs de aandacht voor het leren, waardoor een optimale leeromgeving wordt gecreëerd en verzorgd.

De Italiaanse arts Maria Montessori¹³⁸ was de pionier van deze multisensorische benadering in het begin van de 20^e eeuw, en de meeste vakken in een Montessorischool gebruiken een mix van visuele, auditieve, tactiele en kinesthetische benaderingen. Herinneringen worden niet intact opgeslagen, maar in stukken. Hoe meer verschillende zintuiglijke kanalen met nieuw leren geassocieerd kunnen worden, hoe groter de kans dat het in verschillende hersennetwerken wordt opgeslagen, waardoor studenten meer

¹³⁷ Bagui (1998)

¹³⁸ <https://amshq.org/Montessori-Education/History-of-Montessori-Education/Biography-of-Maria-Montessori>

mogelijkheden krijgen om te onthouden. Daarom zal het onderwijzen van hetzelfde concept met verschillende zintuigen het leerproces in het langetermijngeheugen versterken.

In de afgelopen decennia zijn verschillende moderne taalonderwijstechnieken voor studenten met taalproblemen (zoals dyslexie) samengesmolten tot een methode genaamd *Multisensorisch Structureel Taalonderwijs*, die alle zintuigen stimuleert met articulatorische modaliteiten voor het onderwijs¹³⁹. Uit onderzoek is gebleken dat alle studenten en instructeurs veel baat kunnen hebben bij een multisensorische aanpak in het onderwijs- en leerproces.

Het leren van vreemde talen op volwassen leeftijd houdt meer in dan de kennis van efficiënte strategieën voor het leren van talen¹⁴⁰. Het leren van een nieuwe taal impliceert ook het leren van nieuwe cultuurcodes en nieuwe culturele denkwijzen.

Het gebruik van multisensorisch leren is als het kloppen op alle zintuiglijke deuren om een belangrijk leerproces mogelijk te maken. Laten we testen, horen, zien, aanraken en ruiken, nieuwe talen leren!

2. Sport als een manier van leren

(ARBEIT UND LEBEN)

Sport biedt de mogelijkheid om gemeenschappelijke ervaringen te creëren en om te communiceren, zelfs zonder dezelfde taal te spreken. Door gebruik te maken van een gemeenschappelijke set van regels, gelijkaardige manieren van spelen en gedeelde passies, kunnen mensen van allerlei verschillende achtergronden en afkomsten samen sporten.

Hierdoor heeft sport de potentie om mensen samen te brengen, te verbinden en te laten spreken met een gemeenschappelijke (non-verbale) taal.

A. Hersentraining en sporten

Er zijn fundamentele bevindingen over het positieve effect van beweging en sport op de functies van de hersenen. Positieve hormonen veroorzaakt door fysieke activiteit bevorderen het leren in het algemeen. Gedifferentieerde beweging en sensorische ervaringen ondersteunen de verbinding van de cellen in het menselijk brein, waardoor de verwerking van informatie mogelijk wordt. De combinatie van sport en taal is dan ook een logisch gevolg van

¹³⁹ Birsh (1999)

¹⁴⁰ Sari (2015)

deze bevinding. Prof. Dr. Renate Zimmer, Duits expert op het gebied van het combineren van beweging en leren, wijst er herhaaldelijk op dat taal en beweging niet zomaar met elkaar verbonden zijn, maar een niet te scheiden eenheid vormen. Om het leren van talen te ondersteunen, moeten alle zintuigen die verband houden met leerprocessen in gang worden gezet. Voor het gebruik van taal als communicatiemiddel moet de interactie met andere mensen tastbaar zijn.

Dat kan met georganiseerde sport. Taalgebruik kan worden gemotiveerd, acties en procedures kunnen worden beschreven en eerder aangeleerd materiaal kan op speelse wijze worden uitgediept. Trainers kunnen als taalrolmodel dienen en corrigerende feedback geven.

Er zijn oefeningen en concepten specifiek ontworpen voor de combinatie van hersentraining en (taal)leren. De hersenen worden gestimuleerd met niet-routinematige coördinerende, cognitieve en visuele taken volgens het principe van het uitvoeren van bewegingen die tegelijkertijd iets eisen van de hersenen. Geen enkele oefening is onder de knie totdat deze automatisme wordt. De oefeningen creëren nieuwe verbindingen tussen de hersencellen, waardoor het "sluimerende" mentale potentieel kan worden gewekt. Hoe meer verbonden netwerken in de hersenen, hoe hoger de prestaties, flexibiliteit en verwerkingssnelheid van de hersenen.

De positieve resultaten van de training zijn onder andere het verminderen van stress, het verbeteren van de aandacht, het verbeteren van de snelheid van handelen en nog veel meer.

De oefeningen en spelletjes kunnen worden gebruikt op een manier die aansluit bij de speciale competentiegebieden van de taallessen zoals "Spreken en luisteren", "Lezen - met teksten en media" en "Schrijven". Door het uitvoeren van bewegingsoefeningen ("We springen allemaal naar de linkerkant van de stoel!"), bijvoorbeeld, worden nauwkeurige spraak- en luisteroefeningen aangemoedigd. Pantomime, dat woorden, zinnen of verhalen voorstelt, kan het lezen en de grammatica ondersteunen bij het leren van delen van de spraak (weergave van bijvoeglijke naamwoorden en werkwoorden). Op het gebied van schrijfoefeningen kunnen fysieke activiteiten worden geïntegreerd in de lessen, waarbij het alfabet in beweging wordt geleerd en versterkt of waarbij zelfgeschreven teksten ook in beweging kunnen worden vertaald. Bijna alle lesvakken van de taallessen kunnen worden gekenmerkt door kleine bewegingsspelletjes of door ontspannende oefeningen.

Voorbeelden van oefeningen:

"Line hopping":

Springen over een lijn in het volgende patroon:

- Land met je rechterbeen
- Stuiteren
- Land met je linkerbeen

- Stuiteren
- Land met beide benen
- Bounce

Bovendien, klap op het onbezwaarde¹⁴¹ been.

Daarnaast moeten woordenschatkaarten van één onderwerp worden getoond.

"Parallele bal":

Basisoefening:

- Twee ballen in de lucht gooien
- Vang de ballen met gekruiste handen
- Ballen weer overgeven
- Vang ze met een parallelle positie van de handen

Zet ook een stap opzij.

Bovendien moeten woordenschatkaarten worden getoond.¹⁴²

B. Taalanimatie

Gedeelde ervaringen en succesvolle communicatie stellen mensen in staat om de culturele eigenaardigheden ¹⁴³van anderen te ontdekken, te begrijpen en weer te geven. Taalanimatie kan helpen om dit potentieel te benutten.

Taalanimatie werd in de jaren negentig van de vorige eeuw door het Deutsch Französisches Jugendwerk als educatief concept voor interculturele ontmoetingen tussen Franse en Duitse jongeren bedacht. Het erkent het feit dat begrijpen ook werkt zonder of met weinig kennis van een vreemde taal, voor zover wat wordt gezegd wordt ondersteund door bewegingen.

Het is een methode die niet in de eerste plaats gericht is op het aanleren van taalvaardigheden. Het biedt eerder de mogelijkheid om remmingen op een speelse manier te overwinnen en een andere taal te leren met behulp van alle zintuigen, zonder druk om te presteren. Het is een praktische en doelgroepgerichte methode die gekenmerkt wordt door creativiteit, interactiviteit en een levendige, speelse benadering van het leren: leren met het

¹⁴¹ onbewoond

¹⁴² <https://www.lifekinetik.de/>
 font color="#ffffff00">Sync by honeybunny <https://www.martina-rüter.de/text-fachtexte-naturwissenschaften/neurowissenschaften/sprachentwicklung-braucht-bewegung/>.
<http://www.renatezimmer.de/sprachforderung-durch-bewegung>

¹⁴³ "Een manier om specifiek te zijn voor elk individu dat hem/haar leidt tot een bepaald soort reactie, een bepaald soort gedrag. "The Larousse Dictionary", "The Larousse Dictionary"

hele lichaam. Het onderscheidt zich dus duidelijk van de formele taallessen wat betreft de doelstellingen en de uitvoering.

Met speelse activiteiten met taalelementen help je mensen een gevoel te ontwikkelen voor de onbekende taal, de melodie en de klanken ervan, en het moedigt hen aan om een andere taal uit te proberen. Het gaat niet om traditioneel vreemdetalenonderwijs, het gaat om informele communicatieoefeningen, waarbij studenten elkaar op een ontspannen en natuurlijke manier benaderen. Ze kunnen bijvoorbeeld proberen te communiceren met hun handen en voeten of individuele woorden en zinnen herhalen of onthouden. Het belangrijkste is dat ze plezier hebben en elkaar beter leren kennen. Misverstanden en grammaticale fouten worden niet gecorrigeerd. De nadruk ligt op het wegnemen van remmingen over de partnertaal, het stimuleren van de belangstelling om in een andere taal dan de moedertaal te communiceren en het wekken van nieuwsgierigheid naar het andere land. Language Animation vestigt ook de aandacht op de mogelijkheden van non-verbale communicatie in de vreemdetaalcontext. Gezichtsuitdrukkingen, gebaren, oogcontact en symbolen zijn allemaal even geldige vormen van communicatie die kunnen worden gebruikt om het betreffende communicatiedoel te bereiken. Een belangrijk neveneffect is dat succesvolle communicatie een honger naar meer creëert.

In dit verband werden drie complementaire fasen ontwikkeld:

- i. **Eliminatie van remmingen:** de fase van het elimineren van remmingen loopt parallel aan het proces van het herkennen van persoonlijke communicatiestrategieën. Deze fase is er ook op gericht om in de groep een sfeer te creëren die bevorderlijk is voor de communicatie. Aan de ene kant betekent het overwinnen van zelfbewustzijn en angsten en het verkrijgen van vertrouwen en een gevoel van saamhorigheid. Aan de andere kant betekent het begrip van communicatie als een fenomeen dat verder gaat dan taal en het waarnemen van taalondersteunend gedrag, zoals hierboven beschreven, als normaal. Speelse en creatieve activiteiten worden gebruikt, zoals ijsbrekeractiviteiten in groepssituaties, om fysieke en mentale verlegenheid te elimineren. Dit bevordert de communicatie. Cruciaal in deze fase is dat de studenten niet onder druk staan om te presteren, maar vertrouwen kunnen krijgen in zichzelf en in anderen.
- ii. **Het leren van talen:** taalkundige elementen worden vloeiend geïntegreerd in de gezamenlijke activiteiten. Afhankelijk van de context kunnen dit groepsdynamische spelletjes of spontaan opgevoerde scènes zijn. Belangrijk is dat communicatieve relaties en de gecommuniceerde inhoud de huidige situatie van de groep en de studenten weerspiegelen. Deze fase gaat ook over het nemen van de eerste stappen om de vreemde taal geleidelijk aan in de geest in te bedden. Een persoonlijke relatie met de taal moet zich ontwikkelen door de introductie van evenwichtige

taalelementen, de herhaling van termen en zinnen, het opschrijven van woordenschat, het gebruik van affiches, aantekeningen op objecten, enzovoort.

Deze benadering van niet-formeel onderwijs vereist geen taalkennis in een vreemde taal en is onafhankelijk van de leeftijd van de studenten. Taalanimatie mag nooit exclusief zijn, alle studenten moeten kunnen deelnemen aan de oefening. Het gaat om leren op ooghoogte. De studenten mogen fouten maken. Niemand mag de expert zijn, maar iedereen kan ervaren dat hij of zij een of meer talen beheerst.

Wat taalkundige animatie kan overbrengen: nieuwsgierigheid naar nieuwe talen en verschillende culturen, communicatiestrategieën, dagelijkse woordenschat en thematische woordenschat.¹⁴⁴

3. Rollenspel, lachen en spelen: het belang van plezier in het leren van talen en de toepassing ervan (STORYTELLING CENTRE)

Winston Churchill zei ooit: "Persoonlijk ben ik altijd bereid om te leren, hoewel ik niet altijd graag onderwezen word"¹⁴⁵. En hij had gelijk, want het is niet altijd leuk om les te krijgen. Maar het zou wel leuk moeten zijn om te leren!

Om een nieuwe taal te verwerven, hebben studenten veel mogelijkheden nodig om te oefenen en het geleerde in de klas toe te passen. Een taalklas vormt vaak een uitdaging op dit gebied vanwege ouderwetse lesmethoden, saaie curricula of beperkte mogelijkheden om de taal buiten het klaslokaal te gebruiken. Het beoefenen van een nieuwe taal kan ook intimiderend zijn, vooral voor studenten met een hoog affectief filter of negatieve emotionele factoren die het leren van een taal kunnen verstoren¹⁴⁶.

We hebben ervaren dat het heel belangrijk is om het leren leuk te maken door studenten betekenisvolle mogelijkheden te geven om hun leerproces toe te passen. Wanneer instructeurs gebruikmaken van verschillende activiteiten die het leren boeiend en leuk maken, zijn de studenten meer bereid om deel te nemen en risico's te nemen. Plezier hebben tijdens

¹⁴⁴ <https://www.dfjw.org/ressourcen/sprachanimation-als-interkulturelle-brucke.html>
https://www.ijab.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/ijab-if-jg-sprachanimation-neuauf1-171208-web.pdf
<https://www.ijab.de/en/what-we-do/advancement/eninnovationsforum/innovationsforum-jugend-global/a/show/taking-language-animation-further-for-inclusion-you-always-need-a-fallback-plan/>

¹⁴⁵ Churchill maakte deze opmerking op 4 november 1952 tijdens zijn toespraak in het Lagerhuis in Londen.

¹⁴⁶ <https://americanenglish.state.gov/resources/teachers-corner-making-learning-fun>

het leren helpt de studenten ook om informatie beter vast te houden omdat het proces leuk en gedenkwaardig is¹⁴⁷, het impliceert multisensorisch leren.

Uit ervaring kunnen we zeggen dat het vaak een uitdaging is om studenten in de taalcursus aan het woord te krijgen, zeker als ze zich onveilig voelen. Daarom is het creëren van een veilige omgeving cruciaal voor het creëren van een efficiënte en gunstige onderwijsomgeving¹⁴⁸.

Daarnaast aarzelen veel studenten om in de klas te praten omdat ze veel angst hebben om fouten te maken, vooral in het bijzijn van hun klasgenoten. Daarom is het belangrijk dat instructeurs activiteiten plannen die studenten aanmoedigen om met elkaar om te gaan en de druk te verlichten die ze vaak voelen om perfect te spreken. Om dit vast te stellen, is het raadzaam om leuke en gemakkelijke spelletjes te introduceren of zelfs te werken met liedjes en theatertools.

We zullen hier enkele algemene voorbeelden noemen. In de toolkit zullen we in het kader van het project Alternatieve Manieren meer concrete oefeningen betrekken.

Een van de instrumenten die gebruikt kunnen worden zijn de zogenaamde story dobbelstenen of *story cubes*¹⁴⁹. Deze dobbelstenen bevatten verschillende beelden. Vraag de studenten om de dobbelstenen te gooien en een verhaal te maken over het beeld dat ze aan de bovenkant zien. Omdat de meeste beelden nogal grappig zijn en de opdracht om deze beelden te gebruiken niet noodzakelijkerwijs tot een logisch verhaal leidt, is het vaak een bron van veel vermaak. Ondertussen leren de studenten nieuwe woorden en leren ze hoe ze een zin kunnen vormen (vaak op een zeer basaal niveau). We hebben het verhaal al vele malen gebruikt in de workshops van het Storytelling Center en we weten dat deze door de studenten zeer gewaardeerd worden.

Ook het werken met liedjes is een hit onder de studenten. Ze luisteren graag naar muziek en proberen de tekst te begrijpen. Hoewel het begrijpen van de hele tekst vaak een beetje te moeilijk voor de studenten, krijgen ze wel een idee van wat er naar voren wordt gebracht, omdat de tekst wordt ondersteund door de muziek. De studenten krijgen de emotie van een lied (veel liederen gaan over universele gevoelens) en ook het ritme van de taal, door naar de muziek te luisteren. Daarnaast is het samen zingen van het liedje bijna altijd hilarisch, maar het verbindt ook een groep. Samen “dom” zijn geeft een geweldige teamgeest, wat zelfs leidt tot een sfeer waarin het durven maken van fouten en het nemen van risico's de standaard wordt! Daarnaast zal de woordenschat van de studenten gestaag groeien, omdat de woorden in een structuur worden aangeboden (zie het artikel over chunking¹⁵⁰ p.48).

¹⁴⁷ *Ibid.*

¹⁴⁸ Zie ook het hoofdstuk over Neuro-educatie.

¹⁴⁹ Welke online te vinden is (rorycubes). Ook verkrijgbaar bij Flying Tiger winkels. Van toepassing is de app Story Dice.

¹⁵⁰ Zie hoofdstuk *Verhalen vertellen als een transversale vaardigheid in het leren van een taal*

Tot slot kan de introductie van theater in de klas een zeer effectief maar ook vermakelijk instrument zijn. In plaats van de studenten te vragen om een tekst te vertellen of te lezen, vraag hen deze te spelen. Op een speelse manier leren ze hoe ze een gesprek moeten voeren en leren ze nieuwe woorden, opnieuw in een context.

Voor meer gevorderde studenten kan je zelfs een rollenspel introduceren om hen bepaalde situaties te laten oefenen, zoals een sollicitatiegesprek of een bezoek aan de dokter. Dit zal hen helpen om de juiste woordenschat te krijgen voor specifieke situaties. Als je er wat humoristische elementen aan toevoegt, zullen ze ook veel plezier hebben tijdens deze rollenspellen, waardoor ze de druk die tijdens dergelijke ontmoetingen wordt gevoeld, kunnen loslaten en beperken.

In dit hoofdstuk zagen we hoe het betrekken van het lichaam, de zintuigen en de emoties bij de lesmethode de sleutel is om de nieuwsgierigheid en motivatie te behouden en hoe het mogelijk maakt de informatie op te slaan in het langetermijngeheugen. Dit zijn middelen die intern zijn voor de mens. Nu zullen we zien hoe externe bronnen, media en kunst, van grote hulp kunnen zijn bij het verbeteren van een leerstijl.

07

METHODOLOGISCHE PILAREN 5

LEREN MET MEDIA EN KUNST

Je kunt verschillende soorten media en kunst gebruiken om de lesmethode te verrijken. Het internet is er een van, maar ook instrumenten als beelden, muziek en theater.

1. E-learning

(ELAN INTERCULTUREL)

E-learning kan worden opgevat als een gemoderniseerde versie van correspondentiecurssussen, in die zin dat het onderwijs niet persoonlijk, maar op afstand, via een computer, een tablet of zelfs een smartphone wordt verspreid. De "online" versie is completer dan zijn voorganger "offline". De meest voorkomende vorm van openbaar onderwijs is een website waarop instructeurs documenten beschikbaar stellen aan studenten: dit wordt een shared resource server genoemd.¹⁵¹ Maar e-learning kan ook veel interactiever zijn dan dat: fora, polls, tests, evenementenkalender, enzovoort. De term e-learning omvat daarom alle leermethoden die gebruikmaken van een digitale interface.

De laatste jaren en na de democratisering van het internet is het leren van talen via e-learning steeds belangrijker geworden voor zowel jongeren als volwassenen. Deze online cursussen worden geleverd via online trainingsmodules, webcams met een instructeur aan de andere kant van de camera of via de telefoon, en stellen bedrijven in staat om de opleidingskosten, verzuimdagen van werknemers en reiskosten te verminderen¹⁵².

¹⁵¹ https://www.etudiants.ch/cms/etumag/032/e_learning

¹⁵² <https://www.cadremploi.fr/editorial/formation/langues/detail/article/anglais-le-e-learning-est-ce-vraiment-efficace.html>

Terwijl sommige scholen, verenigingen of bedrijven specifieke servers nodig hebben, is de laatste jaren een groot aantal internationale platforms ontstaan¹⁵³ onder impuls van nieuwe actoren die steeds meer aanwezig zijn¹⁵⁴.

Een van de meest representatieve gevallen is *LMS*, genaamd *Moodle* in Frankrijk. *LMS* is een zeer rijk open online leerplatform: een forum waar iedereen automatisch wordt geregistreerd, met alle middelen die de instructeur ter beschikking stelt (cursusplanning, lezen en bibliografie, alsook de doelstellingen van de cursussen)¹⁵⁵. Interacties tussen gebruikers worden sterk aangemoedigd: elke student heeft zijn eigen profiel, dat kan worden aangepast met een avatar. *LMS* voegt ook veel pedagogische en communicatieve interactietools toe om een online leeromgeving te creëren: deze toepassing maakt het mogelijk om, via het netwerk, interacties tussen instructeurs, studenten en pedagogische middelen te creëren. Dankzij zijn modulaire architectuur maakt *LMS* gebruik van de plugins die door de gemeenschap zijn ontwikkeld om zijn functionaliteiten uit te breiden en zo aan specifieke behoeften te voldoen. Hoewel het bedoeld is voor educatieve doeleinden, is *LMS* dus vooral een plaats van uitwisseling. Tegenwoordig heeft bijna elke universiteit een LMS-platform, dat alleen toegankelijk is voor haar studenten¹⁵⁶.

Er zijn ook minder frequente participatieve platforms met bijzonder actieve gebruikers, waarvan sommige gewijd zijn aan het leren van talen, zoals NaTakallam¹⁵⁷. Opgericht in juli 2015 door drie studenten van de Columbia University in de Verenigde Staten. Dit platform verbindt gebruikers die geïnteresseerd zijn in het beoefenen van dialectaal Arabisch met vluchtelingen als instructeurs. In een paar klikken is de gebruiker verbonden met een van de instructeurs uit Libanon, Egypte, Turkije, Duitsland of Frankrijk, die met de hulp van de Libanese NGO Sawa is¹⁵⁸ aangeworven. Gebruikers kunnen hun Arabisch oefenen en verbeteren in een niet-formele context terwijl ze nieuwe mensen ontmoeten. Maar deze

¹⁵³ De belangrijkste platforms zijn Blackboard, Chamilo, LMS (Moodle), Claroline, Dokeos, Ilias, Sakai en Edx. Op het internet zijn verschillende lijsten beschikbaar met de specifieke kenmerken van elk platform. Zie <https://www.bbc.com/news/av/technology-26670624/learning-a-new-language-with-help-from-your-peers> en https://www.reussirmavie.net/J-apprends-en-ligne-les-nouvelles-pepites-du-e-learning_a1570.html

¹⁵⁴ Deze actoren, die de wereld van het bedrijfsleven, het onderwijs en andere uiteenlopende sectoren raken, ontmoeten elkaar regelmatig op internationale conferenties over e-learning. Een voorbeeld hiervan is het internationale e-learning symposium voor volwassenen en jongvolwassenen. Tot nu toe hebben er twee plaatsgevonden, in 2015 en 2018, beide georganiseerd door het Franse team Trigone, gespecialiseerd in onderzoek in de volwasseneneducatie, van het CIREL-laboratorium (Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille). Informatie over deze conferenties is beschikbaar op <https://e-formation2018.sciencesconf.org/>. Een Europees verenigingsinitiatief (Frankrijk, Wallonië, Vlaanderen) heeft het project Dig-e-Lab opgezet om "een dynamiek van uitmuntendheid te creëren rond online opleidingsinitiatieven, met behulp van videodragers, voor de grensoverschrijdende context" met het oog op de oprichting van een specifiek platform. Zie <https://dig-e-lab.eu/fr/accueil/> voor meer informatie.

¹⁵⁵ De structuur van het platform wordt uitgelegd door https://www.etudiants.ch/cms/etumag/032/e_learning

¹⁵⁶ https://www.etudiants.ch/cms/etumag/032/e_learning

¹⁵⁷ <https://natakallam.com/>

¹⁵⁸ Meer informatie vind je in Hullot-Guiot (2018).

kleine platforms blijven beperkt door het aantal gebruikers, die vaak te klein zijn om winst te maken of op zijn minst zelfvoorzienend te zijn.

E-learning heeft een aantal voordelen ten opzichte van het zogenaamde *face-to-face* leren. Het laat een grote autonomie over aan de student, die op elk gewenst moment verbinding kan maken met een geconfigureerde computer. Na een testfase om de vaardigheden van de student vast te stellen, houden de voorgestelde modules zo dicht mogelijk aan de door het computerprogramma gesignaleerde verbeterpunten. De e-learning software is ook geconfigureerd om de voortgang van de student nauwkeurig te rapporteren¹⁵⁹. Het aanpasbare onderdeel van e-learning lijkt misschien contra-intuïtief gezien het onpersoonlijke aspect van internetbronnen, maar het is zeker essentieel. Volgens *Proactive Academy*, een platform vergelijkbaar met *LMS*, "moeten e-learning tools voldoen aan een educatieve behoefte om echt effectief te zijn, vooral onder jongeren. (...) Wij zijn van mening dat deze leermethode verankerd moet zijn in de realiteit van de arbeidswereld: de ter beschikking gestelde middelen moeten beantwoorden aan de kortetermijnbehoeften van de bedrijven, maar ook aanpasbaar zijn aan elke student om de risico's van uitval te beperken".¹⁶⁰

Naast het besparen van tijd en geld door het vermijden van vervoer, levert e-learning ook een andere bijdrage aan de studenten. Studenten op afstand behalen vergelijkbare of hogere resultaten dan studenten die op een traditionele manier hebben geleerd. Dit is waarschijnlijk omdat ze meer zouden studeren¹⁶¹. Tegenwoordig bieden veel van 's werelds beste universiteiten ook afstandsonderwijs aan. Het is op het gebied van volwasseneneducatie in bedrijven dat de statistieken het meest indrukwekkend zijn. E-learning zou de tijd die aan opleiding wordt besteed met maximaal 60% verminderen en de productiviteit met 50% verhogen. Maar nog belangrijker, het zou de capaciteit voor het bewaren van informatie met maximaal 60% verbeteren.

Dit betekent dat e-learning niet alleen de kosten verlaagt, maar ook effectiever is in termen van kennisoverdracht tijdens het leerproces¹⁶². E-learning is relevant voor de nieuwe generaties, aangezien de jeugd wordt ondergedompeld in nieuwe technologieën. Jongeren zijn vertrouwd met deze hulpmiddelen, wat het toegankelijk en aantrekkelijk maakt¹⁶³.

Maar het noodzakelijke gebruik van een computer is tweesnijdend: mensen die geen computer of smartphone bezitten, hebben er geen toegang toe. Bovendien is e-learning niet

¹⁵⁹ <https://www.cadremploi.fr/editorial/formation/langues/detail/article/anglais-le-e-learning-est-ce-vraiment-efficace.html>

¹⁶⁰ <https://www.proactiveacademy.fr/blog/formation/formation-en-ligne-e-learning/>

¹⁶¹ <https://www.easy-lms.com/fr/aide/base-de-connaissances-lms/apprentissage-en-ligne-aussi-bon-que-presentiel/item12527>

¹⁶² <http://ellicom.com/blogue/formation-en-ligne/adoption-du-e-learning-5-statistiques-parlantes/>

¹⁶³ Robert Limb, coördinator Engelstalig onderwijs bij ISTECS, een business en marketing college: "E-learning is een goede methode voor absolute beginners omdat het je in staat stelt om alle grammaticale basisprincipes te herzien. Het lijkt me ook aangepast aan de autodidactische Engelstaligen, zodat ze hun fouten kunnen begrijpen en corrigeren" (persoonlijke traductie). Zie ook <https://www.cadremploi.fr/editorial/formation/langues/detail/article/anglais-le-e-learning-est-ce-vraiment-efficace.html>

geschikt voor alle soorten mensen. Hoewel e-learning veel voordelen heeft voor jongeren en bedrijven, lijkt het vaak los te staan van de realiteit. Ondanks het speelse aspect, leiden het gebrek aan menselijk contact en het gebrek aan motivatie tot veel vroegtijdige schoolverlaters. Het ontbreken van direct contact met een instructeur speelt een belangrijke rol hierbij, vooral bij het leren van talen.

Hoewel *e-learning* een goed alternatief is voor het traditionele onderwijs, maakt een hybride benadering van de verschillende methoden het mogelijk betere resultaten te behalen. Deze formule komt voort uit het woord "mix" en combineert *face-to-face* trainingssessies en online cursussen. Een mengeling van methoden die het nog steeds mogelijk maakt om, indien nodig, door een instructeur te worden opgepakt en voor studenten om zich in een groep te kunnen uitdrukken. Althans in omstandigheden die dicht bij een klassiek gesprek staan¹⁶⁴.

Het valt niet te ontkennen dat e-learning een omvangrijk concept is dat nu via het internet is geïntegreerd in de traditionele onderwijsvormen, waardoor betere resultaten mogelijk zijn, maar dat een menselijke follow-up vereist is om te voorkomen dat de studenten uit de boot vallen. Het is niet bedoeld om het traditionele leersysteem te vervangen, maar om het aan te vullen met de naam *blended learning*.

2. De kracht van beelden als leermedium (TALENTENSCHOOL)

Mensen leren op verschillende manieren, maar het is bekend dat visuele signalen ons helpen om informatie, zoals nieuwe woorden, beter op te halen en te onthouden. Dat is logisch als je bedenkt dat onze hersenen vooral beeldverwerkers zijn. Wanneer je beelden gebruikt om een nieuwe taal te leren, gebruik je automatisch de meest voor de hand liggende manier van leren: de kracht van het leren via beelden. Woorden zijn abstract en daardoor moeilijker te verwerken voor de hersenen dan beelden, die concreet en gemakkelijker te onthouden zijn. Er is een reden waarom we peuters die zich midden in hun taalontwikkeling bevinden, leren om de juiste beelden te lokaliseren terwijl er een woord wordt gezegd en vice versa.

Dit geldt voor alle verschillende soorten afbeeldingen: foto's, illustraties, symbolen, het werkt op dezelfde manier. Een goed logo voor een bedrijf werkt ook volgens dit principe: je herkent het merk, en dus het bedrijf, voordat je de naam leest. Het meeste wat je van oudsher leert, komt door twee zintuigen: de ogen en de oren. Woorden komen door de oren en de ogen registreren de beelden. Woorden en beelden komen apart binnen maar in de hersenen zijn ze met elkaar verbonden. Ze zijn ook gekoppeld aan een voorkennis.

¹⁶⁴ *Ibid.*

Dit betekent dat bij het leren van een nieuwe taal de beelden op verschillende manieren gebruikt kunnen worden. In het woordenschatonderwijs (zie ook hoofdstuk "Leren van woordenschat en mondelinge uitdrukking" p.20) is er een verschil in kwantitatieve en kwalitatieve woordkennis. In de eerste plaats betekent het streven naar kwantitatieve woordkennis de *etikettering van woorden*. Je ziet een afbeelding van een appel en 'plakt' het woord appel. Ten tweede, kwalitatieve woordkennis: van welk *begrip* maakt het woord deel uit? Een appel is een vrucht, andere vruchten zijn bijvoorbeeld banaan, peer en druif. Van alle nieuwe woorden die aan bod komen, zijn er foto's beschikbaar (illustraties of foto's). Je kunt een les geven door verschillende kaarten te gebruiken. Het is belangrijk om afzonderlijke kaarten te gebruiken voor de tekst en de afbeeldingen. Je kunt deze kaarten gebruiken tijdens het aanbieden van de woorden, de etikettering. Een andere mogelijke oefening is om deze kaarten te gebruiken om het woord dat je wilt dat de student leert te categoriseren: bijvoorbeeld, de categorie is fruit, en de appel behoort tot deze categorie. Studenten leren niet alleen het woord appel, maar ook het woord voor deze specifieke categorie, fruit.

Mondelinge uitleg met directe ondersteuning van het beeld werkt het beste. Dit is een belangrijke leerstrategie voor het leren van een nieuwe taal, ook voor volwassenen met een lage onderwijsachtergrond. Je kunt de afbeeldingen ook gebruiken als spelmateriaal, bijvoorbeeld door een woordkaart te spelen en de studenten te vragen het woord op de kaart hardop uit te spreken. Het is mogelijk om een gesprek te starten op basis van de woorden van de kaart. Je kunt ook foto's op een bepaalde volgorde leggen en de studenten hiermee een correcte zin laten maken.

De combinatie van foto's en tekst geeft veel mogelijkheden voor creatieve taallessen.

3. Leren door middel van muziek als faciliterend medium (ELAN INTERCULTUREL)

Volgens A. Tomatis, "is de gave van talen in de eerste plaats een kwestie van het oor; onderwijs het, open het, en we zullen ontdekken dat we geboren zijn om alle talen te spreken"¹⁶⁵. Als we muziek spelen, veranderen de hersenen en passen ze zich aan. Het beoefenen van muziek vereist en bouwt een reeks begeleidingsvoorwaarden op. Deze kunnen nuttig zijn voor het leren van nieuwe kennis en talen. Een Chinees onderzoek¹⁶⁶ naar het verbaal geheugen van kinderen toont aan dat kinderen die muziek leren beter en langer nieuwe woorden onthouden. Deze studie, die in 2003 werd gepubliceerd door een groep onderzoekers van de Universiteit van Hongkong, werd uitgevoerd onder 90 kinderen in de leeftijd van 6 tot 15 jaar, van wie de helft een opleiding volgde om deel uit te maken van het

¹⁶⁵ Tomatis (1991)

¹⁶⁶ Bencivelli (2009)

schoolorkest. Voor die helft zijn de resultaten van de tests op het verbale geheugen nog beter. Dit is te wijten aan het vermogen van de muzikale training om de organisatie van het linker temporele gebied van de hersenen, de zetel van het verbale geheugen, te verbeteren. Het beoefenen van muziek stimuleert de functies van het linker temporele gebied van de hersenen, want daar vinden we de meeste gebieden die worden gemobiliseerd door het luisteren en de muzikale praktijk.

Corna Fulla¹⁶⁷ associeert de klankverschijnselen van talen en muziek met elkaar door hun representaties: de ene spelling, de andere op een partituur. Het muziekwerk bestaat immers uit sterke, zwakke momenten, die elkaar afwisselen binnen het tempo. Wat de taal betreft, heeft ieder zijn eigen fonologisch systeem, gekenmerkt door zijn ritme, intonaties en accenten. Deze thema's kunnen dus worden geassocieerd met zowel muziek als taal. Daarnaast merken we op dat het type relatie dat muziek en taal hebben met hun theorie en praktijk verbonden is. Wat muziek betreft, hebben notenleer, harmonie en muziektheorie geen zin als je het niet gewend bent om een instrument te bespelen. Hetzelfde geldt voor de grammatica van talen. Het is geen kwestie van het leren van grammatica om theoretische en formele beschrijvingen te maken, maar van het hebben van handvatten om je uit te drukken. Het is dus een kwestie van het mengen van theorie en praktijk, of het nu in muziek of taal is. Concreet betekent dit dat het leren van talen en muziek een verbreding van het auditieve spectrum mogelijk maakt. Het oor is als een elastiek: hoe meer je eraan werkt, hoe meer het elastiek zich uitstrekt. Muziek bevordert de waarneming van geluiden en maakt het daardoor mogelijk om een vreemde klank beter te begrijpen¹⁶⁸.

Om zich mondeling uit te drukken, moeten kinderen alle spieren van het motorische systeem van de taal beheersen en zorgen voor de coördinatie ervan. Met muzikale activiteiten zal het kind in staat zijn om dit systeem te ontwikkelen en te perfectioneren. Zingen helpt om het muzikale oor te ontwikkelen. Voor kinderen wordt het leren gedaan door herhaling. Onthouden wordt vergemakkelijkt door de melodie. De ontdekking van de akoestische mogelijkheden van de stem maakt deel uit van de muzikale opvoeding. Zangoefeningen werken aan dictie, articulatie en intonatie van de taal. We merken dat alle bestudeerde leerboeken aandacht geven aan muziek en vooral aan zang. In alle leerboeken staan de meeste liederen in het teken van woordenschat die al bestudeerd is of zal worden bestudeerd in het leerprogramma¹⁶⁹.

Leren met muziek en zang is in toenemende mate aanwezig in schoolboeken. C. Graham, een beroemde Amerikaanse didactiek expert, is wereldwijd bekend om haar collecties getiteld "Jazz chants for children". Ze ontwikkelde de techniek van het zingen van jazz tijdens haar vijftienvijf jaar van docentschap Engels als vreemde taal (ESL) aan het

¹⁶⁷ Corna Fulla (2008)

¹⁶⁸ Zaagmachine (2016)

¹⁶⁹ Jedrzejak (2012)

American Institute of Language van de New York University en vele andere universiteiten in de Verenigde Staten en over de hele wereld¹⁷⁰.

Sinds de ontwikkeling van e-learning in de¹⁷¹ afgelopen jaren zijn er ook onlinetools voor het leren van een taal in de muziek beschikbaar. Het is mogelijk om te oefenen met spraakvertalingssites¹⁷².

Een typische sessie kan beginnen met een paar oefeningen van strekken, ontspanning, en controle over de verankering op de grond (rechte borst, zonder stijfheid). Dit gebeurt in stilte en met de aandacht gericht op de instructeur, met enkele ademhalingsbewustzijnsoefeningen. Het gaat verder met een eenvoudige vocale warming-up¹⁷³. Zo brengt de *Lennen Tweetalige School* in Parijs voor een uur per week een muzikinstru­cteur naar de 5^e klas. Tijdens de wekelijkse sessie stelt de instructeur voor dat studenten muziekinstrumenten gebruiken om hun eigen ritme te ontwikkelen en hun eigen muziek te creëren. Zo wordt in die school met een meertalig karakter de nadruk gelegd op muziek.

Muziek heeft niet alleen neuro-educatieve voordelen. Sommige studies¹⁷⁴ tonen ook aan dat muziek emoties stimuleert en het is bewezen dat emoties een sterke invloed hebben op het leerproces.

Bovendien spreken mensen hun moedertaal tijdens een gesprek vaak in een zeer snelle stroom en zijn ze soms moeilijk te volgen. Omgekeerd worden woorden op muziek vaak in een langzamer en repetitiever tempo voorgelezen, wat het luisteren vergemakkelijkt en de studenten vertrouwd maakt met de uitspraak, vooral omdat het lied meerdere keren kan worden voorgelezen. Deze zinnen en uitdrukkingen staan niet op zichzelf, maar zijn met elkaar verweven in een context¹⁷⁵. Een liedje uit het hoofd leren gaat veel meer over plezier dan inspanning, in tegenstelling tot sommige schoolteksten. Het belang van herhaling bij het leren van talen mag niet over het hoofd worden gezien. In een artikel dat op de website van¹⁷⁶ de *Guardian* is gepubliceerd, zegt journalist Jonross Swaby bijvoorbeeld dat hij de R heeft leren rollen door elke dag hetzelfde liedje in het Spaans te beluisteren en te neuriën, simpelweg vanwege het herhalende effect.

Een studie uitgevoerd door Karen Ludke van de *Edinburgh University*, waarvan de resultaten werden gepubliceerd in het wetenschappelijke tijdschrift *Memory and Cognition*¹⁷⁷, benadrukte de waarde van muziek in het taalonderwijs voor volwassenen. In deze studie

¹⁷⁰ Graham

¹⁷¹ Zie ook het hoofdstuk over e-learning.

¹⁷² Veel van de muziek-e-learning sites worden genoemd door <https://www.mosalingua.com/blog/2011/12/17/les-meilleurs-sites-pour-apprendre-une-langue-avec-la-musique/>

¹⁷³ Pamula (2008)

¹⁷⁴ Banden (2017)

¹⁷⁵ <http://fr.assimil.com/blog/apprendre-une-langue-etrangere-en-musique/>

¹⁷⁶ Zwabber (2015)

¹⁷⁷ Karen (2014)

werden drie groepen van 20 volwassenen gevormd. Elk van hen moest een Hongaarse woordenschat leren door middel van verschillende methoden, namelijk klassieke, ritmische of zingende herhaling. Aan het einde van de vijftien minuten van het leren, toonden de groepsleden die met zingen hadden geleerd de beste resultaten toen hen werd gevraagd om hun nieuw verworven kennis te laten zien. Deze resultaten werden waargenomen ongeacht factoren zoals leeftijd, geslacht of muzikale bekwaamheid.

Zelfs als, om Paul Carvel te citeren, "muziek de tweede verplichte taal van alle scholen in de wereld verdient te zijn"¹⁷⁸, is het leren van een vreemde taal met muziek een methode die zijn beperkingen heeft. Werken aan het oor duurt jaren en is pas echt effectief als het in de kindertijd is begonnen. De zich ontwikkelende hersenen van de jongsten zijn uitgerust om muziek te leren. De meeste 4- tot 5-jarigen genieten van het spelen van muziek en kunnen de basisbeginselen van sommige instrumenten leren¹⁷⁹. Bovendien, om de syntaxisregels, tijden, valse vrienden en andere specifieke kenmerken van een taal te kennen, is het soms beter om een traditionele of hybride methode te kiezen dan je te beperken tot het zingen¹⁸⁰.

4. Leren door middel van theater: een ander medium om de motivatie op te bouwen

(ELAN INTERCULTUREL)

De term "levende taal" klinkt vaak verkeerd omdat het formeel leren van een taal helemaal niet zo levendig is¹⁸¹. De verwerving van woorden, van een vervoeging, is niet noodzakelijkerwijs gecontextualiseerd¹⁸² en studenten hebben meer last van het verwerven van een taal dan ze de taal spreken die ze willen verwerven. Theater is een uitstekend medium om een taal te leren op een niet-formele manier. In feite stelt het uitvoeren van een toneelstuk in een vreemde taal je in staat om een personage in een bepaalde situatie te spelen. Als het stuk al is geschreven, is het noodzakelijk om de tijd te nemen om de tekst te leren kennen en tegelijkertijd de betekenis van wat er gezegd wordt te begrijpen. Dit omvat ook het kennen van de betekenis van de woorden. Zonder het te beseffen, verrijk je je woordenschat, waardoor je je gemakkelijker kunt uitdrukken¹⁸³. Maar het is ook mogelijk om nieuwe woorden te leren in een cursus improvisatietheater¹⁸⁴. Het idee om theater te gebruiken bij het leren van talen is een oud concept: Hélène Catsiapis¹⁸⁵ verklaart het proces

¹⁷⁸ Carvel (2000)

¹⁷⁹ <https://blog.allegromusique.fr/la-musique-aide-t-elle-dans-lapprentissage-du-langage>

¹⁸⁰ <http://fr.assimil.com/blog/apprendre-une-langue-etrangere-en-musique/>

¹⁸¹ <https://www.mosalingua.com/blog/2015/07/30/apprentissage-des-langues-par-le-theatre/>

¹⁸² Zie ook het hoofdstuk over Woordenschat en expressie.

¹⁸³ Zie ook het hoofdstuk over lezen en schrijven.

¹⁸⁴ <http://fr.assimil.com/blog/prendre-des-cours-de-theatre-en-anglais-pour-apprendre-ou-sameliorer/>

¹⁸⁵ Catsiapis (1980)

dat ze heeft ingevoerd door te benadrukken dat een instructeur zijn studenten in een "open situatie" moet laten werken. Als een schets die leidt tot een vrijer gesprek dat terugkomt en een herziening van eerder bestudeerde onderwerpen. Deze kunst vereist mondelinge expressie in een veilige context (het spelen van een personage) en stimulerend door te spelen, waardoor het spreken in een vreemde taal wordt vergemakkelijkt.

Uit deze beschouwingen kwam een Britse aanpak van het onderwijs, gebaseerd op theater en bekend als *drama*, naar voren. Gebaseerd op theatertechnieken en voornamelijk gebruikt in het vreemdetalenonderwijs, neemt deze nieuwe leermethode twee vormen aan, afhankelijk van het verwachte doel. Wanneer activiteiten gericht zijn op het verkrijgen of vaststellen van taalkundige, grammaticale of fonologische feiten, kan aan producties een bepaald niveau van eisen worden gesteld; het doel is altijd dat de eisen nauwkeurig zijn. In dit geval worden fouten gecorrigeerd door de studenten zelf of, wanneer zij daartoe niet in staat zijn, door de instructeur.

Aan de andere kant, als het gaat om onbegeleide expressie, vooral in improvisaties, is het doel veel meer om de taalvloeiendheid te bereiken dan om de taal te corrigeren. Het verdient de voorkeur om de student de vrijheid te laten om met de taal te spelen, zich deze toe te eigenen met manipulatie, ook al betekent dit het accepteren van fouten¹⁸⁶. "We worden allemaal soms geconfronteerd met stille klassen omdat studenten liever geen antwoord geven dan het risico nemen om fouten te maken. Om deze blokkades te vermijden, is het wenselijk om geen aandacht te besteden aan fouten en deze niet op te sporen tijdens theateractiviteiten, tenzij ze de communicatie verhinderen.

De gouden regel is niet in te grijpen tijdens het spel – tenzij de boodschap onbegrijpelijk is – omdat de interventies van de instructeur de studenten kunnen blokkeren om volledig betrokken te zijn bij de activiteit. »¹⁸⁷

De dramamethodologie is nu geëvolueerd naar verschillende nieuwe methoden zoals de Glottodrama-methode¹⁸⁸, die het idee introduceert dat de sessie mede gefaciliteerd moet worden door een instructeur in een vreemde taal en een acteur. Studenten voeren opwarmingsactiviteiten uit om zich voor te bereiden op verder werk. Vervolgens improviseren ze op basis van een prikkelend document dat ze verkennen, rond de voorgestelde situatie. Studenten worden gefilmd in hun improvisaties, waardoor de video's kunnen worden gebruikt als ondersteuning voor taalkundige correctie. Ook al is het een taalkundig instrument, de video's worden ook een tweede keer gebruikt voor een betere begeleiding van de studenten in hun theaterwerk door de acteur¹⁸⁹. De rol van de *instructeur-acteur combinatie* is essentieel omdat zij de kern van het proces vormen: in het luisteren naar en ten dienste staan van de

¹⁸⁶ Casoni (2013)

¹⁸⁷ *Ibid.* Persoonlijke vertaling uit het Frans. Meer informatie over het vormen van een groep in het hoofdstuk over Collaboratief Leren.

¹⁸⁸ Europees onderzoek gefinancierd door het Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie de l'Union Européenne en gecoördineerd door het Italiaanse taalonderzoekslaboratorium Edizioni Novacultur.

¹⁸⁹ Martin (2016)

studenten, spelen zij de rol van een gids in plaats van die van een traditionele instructeur. Zij staan garant voor de autonomie van de studenten bij de toe-eigening van de nieuwe taal¹⁹⁰.

Veel mensen zijn betrokken bij de ontwikkeling en verspreiding van deze leermethoden. Het feit dat de *Ateliers bilingues d'expression théâtrale*¹⁹¹ in Parijs bijvoorbeeld gebaseerd zijn op de dramamethodologie en het feit dat ze rond een collectief project werken in de vorm van een eindejaarsperformance, heeft geleid tot aanzienlijke verbeteringen in zowel de academische resultaten als de taalvaardigheid in communicatiesituaties¹⁹². Dit soort initiatieven verspreiden zich naar universiteiten over de hele wereld, altijd met grote resultaten. De Ho Chi Minh City Open University, bijvoorbeeld, experimenteerde in 2009 in sommige klassen met dit proces en breidde het in 2012 uit naar de hele school¹⁹³. Studenten voerden toneelstukken in het Engels op in reguliere theaters, waaronder het Gemeentetheater. Tegenwoordig herhalen ze dit elk jaar. Deze stukken werden opgevoerd met deelname van meer dan 300 studenten, waaronder veel van andere instellingen in de stad. Hieruit blijkt het algemene enthousiasme voor de praktijk.

Een vruchtbare Franse vereniging, goedgekeurd door het Ministerie van Onderwijs, is *Langues en Scène*, die instructeurs begeleidt bij het leren van moderne talen en de ontdekking van het toneelspel met een acteur die autochtoon is in het land van de onderwezen taal of perfect tweetalig is¹⁹⁴. Het initiatief beantwoordt aan de doelstellingen van het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen* door een flexibele en aangepaste methodologie toe te passen: het is een gezamenlijke ontwikkeling van een pedagogisch project gebaseerd op een toneelstuk, een verhaal of een thema dat reeds door de instructeur is gekozen, zoals de rechten van het kind, het burgerschap, het milieu of culturele verschillen.¹⁹⁵

De belangrijkste factor voor het succes van studenten is niet gericht op leervermogen, maar vooral op *motivatie*. Zelfvertrouwen kan alleen worden gewonnen door uit je comfortzone te stappen¹⁹⁶. Een inschrijving voor een onbekende taal cursus theater is niet genoeg om stress te overwinnen, woorden gemakkelijker te vinden en jezelf correct uit te drukken. Het is belangrijk om tijdens elke les deel te nemen aan improvisaties en toneelstukjes om steeds comfortabeler te zijn en de vrees te vergeten¹⁹⁷.

¹⁹⁰ Díez Del Corral (2015)

¹⁹¹ Ze zijn sinds 2013 gevestigd aan de Universiteit van Parijs-Est Créteil en profiteren van IDEA - Initiative d'excellence ANR-ondersteuning en maken deel uit van de DELCIFE-opleiding (FLE). Voor alle studenten zijn er vakoverschrijdende mogelijkheden, waarvan sommige studeren in een IUT-programma.

¹⁹² Vazquez De Castro (2017)

¹⁹³ Châu (2016)

¹⁹⁴ <http://www.langues-en-scene.com/>

¹⁹⁵ <http://www.primlangues.education.fr/actualite/langues-en-scene-ateliers-de-theatre-en-langues-etrangeres>

¹⁹⁶ Zie ook het deel over de toepassing van storytelling bij het leren van talen in het hoofdstuk over Storytelling als transversale aanpak.

¹⁹⁷ <http://fr.assimil.com/blog/prendre-des-cours-de-theatre-en-anglais-pour-apprendre-ou-sameliorer/> Persoonlijke vertaling uit het Frans.

Media en kunst zijn krachtige instrumenten om andere motivaties te creëren en de interesse- en passiecentra van de studenten te gebruiken, zodat ze ook kunnen zien welke andere perspectieven ze in het gastland hebben dan de administratieve en professionele perspectieven. Na het bestuderen van hoe sommige externe en precieze instrumenten de lesmethode kunnen verrijken, gaan we kijken hoe een hele context en situatie van grote efficiëntie kan zijn om het leerproces van een student te diversifiëren. Waar anders kan hij of zij leren naast het klaslokaal?

08

METHODOLOGISCHE PILAREN 6 :

CONTEXTUEEL LEREN

1. Leren op de werkplek (ARBEIT UND LEBEN)

Sociale veranderingen; van een agrarische samenleving naar een industriële samenleving, globalisering, demografische veranderingen en de stelling dat iedereen levenslang moet leren vergroten de vraag naar specifieke arbeid. Aan deze bewering moeten we voldaan met beroepsgericht leren dat is afgestemd op de specifieke behoeften. Het doel is om de specifieke kennis aan te passen aan de eisen. Het maatschappelijke fenomeen van de explosie van kennis maakt het onmogelijk om alle kennis over te dragen. Daarom is het belangrijk om specifieke kennis met betrekking tot de werkcontext over te brengen. Volgens verschillende leertheorieën bevordert die context de kennisvermeerdering van de studenten, omdat zij de nieuwe kennis kunnen combineren met reeds bestaande kennis en meteen in de praktijk kunnen oefenen, in dit geval tijdens hun werkdag.

Arbeit und Leben NRW coördineert verschillende projecten op het gebied van basisvaardigheden op de werkplek. Wij verzorgen alle organisatorische aspecten van de basisvaardigheidstraining voor werknemers met een laag alfabetiseringsniveau. Dit omvat de planning van de inhoud van de cursussen, de organisatie met betrekking tot tijd en plaats en de coördinatie binnen elk bedrijf tussen de potentiële studenten en de besluitvormers. Onze belangrijkste contacten in de verschillende bedrijven zijn leden van de ondernemingsraden. We presenteren de inhoud van onze cursussen aan het personeel en kijken of er vraag is naar en belangstelling is voor basisvaardighedencursussen.

De belangrijkste voorwaarde voor onze inhoudelijke planning is dat we ons in de cursussen concentreren op de werkelijke lees- en schrijfwensen met betrekking tot de dagelijkse werkzaamheden van de studenten. Slechts af en toe zijn de cursussen voorzien van extra boeken en lesverslagen.

Tot nu toe hebben we zeer goede ervaringen opgedaan met het gebruik van de documenten van de werkplek voor onze cursussen. Afhankelijk van het bedrijfsonderdeel kunnen dit geanonimiseerde zorgdossiers, ongevallendocumenten, e-mails en brieven of andere vormen van correspondentie op de werkplek zijn.

Dit kernelement van onze cursussen vereist dat de instructeur van de cursus een goede kennis heeft van de werktaken van de studenten, terwijl hij ook in staat moet zijn om alfabetiseringsvaardigheden aan te leren met behulp van de beste methode voor de individuele groep of student. In Noordrijn-Westfalen zijn er speciale opleidingsmogelijkheden voor instructeurs op het gebied van basisvaardigheden en voor het gebruik van het materiaal vanaf de werkplek in een basiscursus. Daarnaast kijken we naar speciale methoden en strategieën voor volwasseneneducatie.

De methode om het materiaal uit de dagelijkse taken van de studenten te gebruiken maakt het mogelijk om van rol te wisselen, waarbij sommige studenten bepaalde details en eisen aan de andere studenten en de instructeur kunnen uitleggen. De mogelijkheid om de instructeur – student tweedeling te deconstrueren en iedereen in de cursus in staat te stellen om de twee rollen af te wisselen, is een enorm motiverende factor.

Een ander gunstig aspect is dat een nieuw besproken en mogelijk nieuw geleerde aspect direct tijdens de dagelijkse werkzaamheden kan worden uitgetest. Op deze manier zien de studenten de positieve effecten van hun cursussen in hun dagelijkse ervaringen. Tijdens het gebruik van de nieuwe kennis kunnen aanvullende vragen opkomen, die in de volgende cursus kunnen worden besproken. Hoewel er een zekere mate van inhoudelijke planning is voor het begin van de cursus, laten we genoeg ruimte over om nieuwe onderwerpen toe te voegen. Terwijl de cursussen lopen, worden de studenten altijd uitgenodigd om nieuwe onderwerpen voor te stellen en hierover te beslissen.

In elke basiscursus proberen we het belang en de voordelen van meertaligheid te benadrukken. Hoewel de meeste van onze studenten alleen de motivatie zullen hebben om hun taalvaardigheid van de moedertaal van het land waar ze zich bevinden te verbeteren, moeten de voordelen van meertaligheid zichtbaar worden gemaakt voor de studenten. Taal heeft de macht om mensen uit te sluiten of in te sluiten, aan te sluiten of te ontkoppelen. Het vermogen om verschillende talen te spreken wordt soms gewaardeerd en soms verwaarloosd. Wij zien het prestige en de status van de verschillende talen in dit opzicht in het geding komen en het is onze verantwoordelijkheid om kritisch na te denken over de verschillende bevoegdheden. Dit zou een eerste stap zijn voor kritisch denkvermogen dat een belangrijk aspect is van elke basiscursus.

2. Onderweg (TALENTENSCHOOL)

Zeg het me, ik zal het vergeten.

Laat het me zien, ik zal het onthouden.

Laat me het ervaren, ik zal het me eigen maken....

Confucius

De lessen 'Language on the Go' zijn gebaseerd op speels en contextueel leren. Deze methode gaat ervan uit dat mensen effectiever leren wanneer het leren verband houdt met een specifieke situatie of ervaring. Het is al geruime tijd bekend dat motivatie, plezier en verbinding met de 'echte wereld' het leren enorm beïnvloeden. Het is vaak moeilijk om een zinvolle les te creëren als we ons op afzonderlijke aspecten richten. Mensen leren hun taal juist omdat ze die nodig hebben om hun doelen te bereiken en met anderen te communiceren. Je leert taal door het te gebruiken en er plezier in te hebben. Het leren van afzonderlijke stukken van een taal is niet bevorderlijk voor het succesvol leren van een taal. Daarnaast hebben leren en leesplezier de hoogste prioriteit.

Zoals in het hoofdstuk 'Woordenschat leren' te zien is, moeten woorden meerdere keren herhaald worden in verschillende contexten. We nemen aan dat een woord gemiddeld zeven keer herhaald moet worden voordat het in het geheugen van een persoon verankerd raakt. Herhaling betekent in dit verband dat een student daadwerkelijk met de woorden moet kunnen oefenen¹⁹⁸.

Language on the Go is een creatieve taalles waarbij de studenten op een speelse manier taal en nieuwe woorden oefenen met behulp van activiteitenkaarten. In een van de lessen van Language on the Go gaan ze bijvoorbeeld naar de supermarkt. Door op locatie nieuwe woorden te leren, geven we de studenten een ervaring die ze kunnen koppelen aan de woorden. Zij zullen de woorden beter onthouden door ze in een context te gebruiken.¹⁹⁹

Na een les 'op locatie' besteden we de volgende les altijd aan de verwerking van deze Language on the Go les. Deze les draait om het herhalen en verwerken van de verworven kennis en woorden. In het kader hiervan zullen we het ook hebben over de definities van de woorden en de juiste antwoorden op de andere vragen en activiteiten uit de vorige les. Vervolgens herhalen de studenten de nieuwe woorden en hun betekenissen die ze kunnen

¹⁹⁸ Vermeer, A. (2005) Ontwikkeling van mondelinge vaardigheden. In: Kuiken, F. & Vermeer, A. (2005). Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs. Amsterdam/Tilburg: Thiememeulenhof.

¹⁹⁹ Borgers, M.J. & Stalborch, M. (2014). Handboek "Lezen met kinderen en hun ouders". Amsterdam: De Talentenschool. (manual for "reading with children and their parents")

kiezen uit verschillende praktijken: bijvoorbeeld een taalspel zoals beul, woordgeheugen, lingo of een kwartetspel, waarin ook de nieuwe woorden zijn opgenomen.

Dit soort contextueel leren biedt veel mogelijkheden om nieuwe woordenschat te leren in een uitdagende omgeving. Taal is fascinerend in zijn dagelijkse context. Taal is overal aanwezig, in elke sociale situatie. De lessen on the Go geven de studenten de kans om hun mondelinge taalvaardigheden en hun woordenschat te oefenen. Wanneer zij in het openbaar spreken, draagt dat positief bij aan hun zelfvertrouwen.

3. Leren in het museum (ELAN INTERCULTUREL)

Het museum speelt in op een van de tien kenmerken van het leren volgens Dierking²⁰⁰ (1991, 5), de 'relevantie', die voor elk individu anders is. De vraag is dan hoe de informatie relevant te maken voor meer dan twintig studenten in één klas of voor de honderden bezoekers van één tentoonstelling in een museum? Hoe creëer je situaties en contexten die bevorderlijk zijn voor actieve participatie? In tegenstelling tot de meeste leermiddelen die op school worden gebruikt, is het doel van het museum echt, het heeft een ontroerende en aantrekkelijke uitstraling van authenticiteit die indruk maakt. Vanaf het begin zien we weinig van haar 'verhalen'. Het werken aan objecten is effectiever als het wordt geïntegreerd in een driedelige reeks (voorbereidend werk, museumbezoek, bediening). Het doel van het voorbereidende werk in de klas is om een structuur op te bouwen voor het observeren van objecten zonder deze van tevoren volledig te beschrijven, wat nieuwsgierigheid en verbazing zou opwekken.

Voor Benjamin Lee Whorf²⁰¹ bewoont elke cultuur een uniek taalkundig universum dat ook correspondeert met een apart universum van gewaarwordingen en gedachten; waar Roy F. Baumeister²⁰² meer spreekt over één basisuniversum van concepten maar met verschillende woorden en verschillende grammaticale regels. Deze twee theorieën kunnen worden uitgedaagd door een bezoek aan het museum, omdat kunst emoties oproept en vaak emotionele orale expressies die gebruikmaken van verschillende concepten die verbonden zijn met sensaties en symbolen.

Een taalleerproject in het museum, ontwikkeld door Elan Interculturel, het LALI-project²⁰³, toonde aan dat benaderingen van het leren van talen en activiteiten van interculturele en kunstbemiddeling de verwerving van vreemde talen, alfabetisering en

²⁰⁰ Kiezen, L. (1991): Leren van theorie en leerstijlen: Een overzicht, In: *Journal of Museum Education*, Volume 16, No.1 Winter.

²⁰¹ Hoer, B., L. (1956): *Taal, gedachte en realiteit*, New York/Londen.

²⁰² Baumeister, R., F. (2005): *Het cultuurdier: Menselijke natuur, betekenis en sociaal leven*, Oxford.

²⁰³ Europees project voor het leren van talen voor nieuwkomers in het museum.

verbetering van zachte vaardigheden versterken. Bovendien bieden interculturele en kunstbemiddelingsactiviteiten middelen om probleemgestuurd leren te genereren: het leren wordt overgebracht naar een echte omgeving, namelijk in een museum dat stimulerende voorwaarden schept voor *peer-learning*. Taalverwerving wordt gezien als een vorm van blootstelling aan taal in een naturalistische context, gedefinieerd in het CEFR (2001, blz. 139) als de "ongeschoolde kennis en het vermogen om een niet-moedertaal te gebruiken als gevolg van directe blootstelling aan tekst of van directe deelname aan communicatieve gebeurtenissen". In dit perspectief kunnen we nadenken over de tegenstelling tussen formeel en niet-formeel leren. Voor Dierking²⁰⁴ is dit onderscheid twijfelachtig: '[Deze] relevantie is twijfelachtig als we kijken naar de aard van het leerproces. Naar mijn mening is leren leren, en wordt het sterk beïnvloed door de situatie, sociale interacties en individuele overtuigingen, kennis en houdingen. Leerplekken (...) omvatten klaslokalen, musea, dierentuinen, huizen en, hoe ongelooflijk het ook mag lijken, winkelgebieden. Elk van deze situaties kan formeel of informeel zijn, afhankelijk van de constructie van de leeromstandigheid en de manier waarop de context door elk individu wordt ervaren'.

Het museum is een geweldige plek om te leren door middel van onderzoek. Een van de vele voordelen van dit soort leren is dat volgens McCrory²⁰⁵ 'het vruchtbare gevoel van ontdekking (...) als een belangrijk resultaat op zich moet worden beschouwd, en niet alleen als onderdeel van een aanpak die gericht is op specifieke cognitieve doelstellingen'. Volgens McCrory worden de effecten van interactief leren ingedeeld in cognitieve (leren van een theorie), affectieve (het leuk vinden van het leren) en 'conatieve' (handelen op het leren) effecten.²⁰⁶ Het geval van LALI²⁰⁷ is een hybride tussen formeel leren in de klas en niet-formeel leren in musea, het een sluit het ander niet uit. Het klaslokaalgedeelte wordt gebruikt als basis voor het uitgaan naar het museum. In het museum worden interacties tussen de studenten over de perceptie van een kunstwerk (vragen/antwoorden, spelletjes) zoveel mogelijk aangemoedigd.

Studenten moeten zoveel mogelijk vrijheid krijgen, waardoor het kader voor instructeurs zeer flexibel is. Ook de case van Aboa Vetus & Ars Nova is²⁰⁸ interessant om te vermelden. In 2006 werden jonge asielzoekers uitgenodigd om het Finse museum te bezoeken op initiatief van Espoo's Helinä Rautavaara, om de geschiedenis van Turku en hedendaagse kunst te ontdekken. Vijftien musea in heel Finland namen deel aan het project. Het doel was

²⁰⁴ Kiezen, L. (1991): Leren van theorie en leerstijlen: Een overzicht, *Tijdschrift voor Museumonderwijs*, Deel 16, nr. 1 Winter.

²⁰⁵ McCrory, P. (2002): Het vervagen van de grenzen tussen wetenschapscentra en scholen, In: *ECSITE Nieuwsbrief Herfst*, nummer 52, P.10-11.

²⁰⁶ Meer informatie over deze classificatie is beschikbaar in het artikel Weber, T. (2003): Leren op school, leren in het museum: wat zijn de meest geschikte methoden om actief te leren, In: *SMEC leren op school, leren in het museum*,

http://www.museoscienza.org/smec/manual/02_general%20chapters_all%20languages/02.5_apprendre%20a%20Olecole%20apprendre%20au%20musee_fr.pdf

²⁰⁷ Europees project over het leren van talen voor nieuw aangekomen volwassenen in het museum.

²⁰⁸ Granlund, M. (2007): *Turvapaikkana museo*, <https://www.aboavetusarsnova.fi/fi/nayttelyt/turvapaikkana-museo>.

de integratie en culturele interactie van jonge asielzoekers te bevorderen en uitsluiting te voorkomen. De jongeren legden culturele banden tussen hun cultuur en de kunstwerken van het museum en probeerden bepaalde kunsttechnieken uit. Hoewel het leren van talen niet het primaire doel van het museum was, groeide de Finse woordenschat van de deelnemers aanzienlijk, wat de nauwe relatie tussen het museum, de geschiedenis, de acculturatie en de taal laat zien.

Met de opkomst en ontwikkeling van e-learning zijn veel actoren betrokken bij de ontwikkeling van onlinetools voor het museum om een taal te leren. Elan Interculturel, bijvoorbeeld, creëerde een mobiele applicatie als onderdeel van het LALI project om de deelnemers te ondersteunen en een link te leggen tussen de sessies²⁰⁹. Daarnaast zijn sommige musea bijzonder actief in de ontwikkeling van deze instrumenten. Het boekje 'J'apprends le français au musée Carnavalet - les petits métiers parisiens'²¹⁰, online te downloaden, is bedoeld voor mensen die Frans leren en alfabetiseringscursussen volgen, Frans als vreemde taal leren, of deelnemen aan sociolinguïstische workshops in sociale centra of gespecialiseerde verenigingen. Het boekje biedt een thematische rondleiding met als thema 'kleine ambachten en Parijse merken', onder leiding van een instructeur, met of zonder de hulp van een museumdocent. Het kan ook individueel en zelfstandig gebruikt worden door de student.

Het museum is daarom een zeer goede ondersteuning voor het leren van talen in een interculturele context. Musea zijn, in een zoektocht naar dynamiek, actieve actoren in deze projecten, wat een echte link mogelijk maakt tussen de sessies en het formele leren in de klas. Toch kan de woordenschat die in musea wordt gebruikt, vanwege haar specifieke en soms complexe karakter, zeer moeilijk te begrijpen zijn en het is belangrijk om deze te contextualiseren om bruggen te slaan met de woordenschat van de studenten²¹¹.

Contextueel leren is zeer belangrijk in termen van motivatie: de studenten kunnen concreet zien waar hun leren nuttig voor is. In het dagelijks leven, op het werk, in een museum maar ook op veel andere plaatsen zoals stations, winkelcentra, bij monumenten, kunnen ze oefenen wat ze in de klas hebben gezien. Er is een grote verscheidenheid aan contexten die gebruikt kunnen worden om het leren toe te passen en om autonomie en creativiteit te ontwikkelen.

²⁰⁹ Europees project over het leren van talen voor nieuw aangekomen volwassenen in het museum.

²¹⁰ Het boekje is online beschikbaar in PDF formaat:

http://www.carnavalet.paris.fr/sites/default/files/editeur/livret_de_lapprenant_portrait.pdf

²¹¹ LALI : Europees project voor het leren van talen voor nieuwkomers in het museum.

CONCLUSIE

Dit document is een compilatie van bestaande kennis, ervaring en studie over de manier waarop volwassenen leren en wat volgens de partners van de Alternatieve Manieren belangrijk is om te verbeteren in het proces van lesgeven en leren. Neuro-educatie en intercultureel leren zijn transversale aspecten waarmee we in elk onderwijsproces rekening moeten houden. Groepsdynamiek en samenwerkend leren stellen studenten in staat om een gevoel van saamhorigheid en motivatie te voelen, de introductie van het lichaam en de zintuigen leidt tot verschillende manieren om de informatie in het lichaam en de hersenen te organiseren, wat het langetermijngeheugen stimuleert. Verschillende soorten media verruimen de leerhorizon en -context en helpen om al het leren in de praktijk toe te passen en creëren nieuwe motivatie.

Met al deze aspecten hebben we rekening gehouden om de instrumenten en activiteiten te creëren die de kern vormen van het project Alternatieve Manieren. Deze tools zijn afgebeeld in de toolkit die wordt ondersteund door een handleiding die je een paar tips geeft over hoe je de toolkit moet gebruiken. De instrumenten en activiteiten werden gecreëerd om instructeurs te inspireren bij het diversifiëren van hun aanpak en het introduceren van niet-formeel leren in hun lessen, zodat de studenten een bredere toegang kunnen krijgen tot de informatie die hen wordt gegeven. De tools kunnen worden aangepast en ook bekritiseerd en wij zullen jouw opmerkingen met plezier ontvangen op info@alternativeways.eu.

BIBLIOGRAFIE

ALLIANCE FRANCAISE TRAINING (2018-2019): *Hoe kan ik lesgeven aan volwassenen met een lage opleidingsachtergrond?*

Alfred, M.C. (2004): *Immigratie als context voor leren: wat weten we over allochtone studenten in het volwassenenonderwijs?*

Bagui, S. (1998): *Redenen voor meer leren met behulp van multimedia*. In: J.Educ. Multimedia, Hypermedia 7, 3-18.

Bajwa, J.K. (2017): *Vluchtelingen, hoger onderwijs en informatiebarrières*.

Baudrit, A. (2005): *Apprentissage coopératif et entraide à l'école*, In: Revue française de pédagogie, volume 153, 121-149.

Baumeister, R.F. (2005): *Het cultuurdier: Menselijke natuur, betekenis en sociaal leven*.

Bencivelli, S. (2009): *Waarom houden we van muziek? Oor, emotie, evolutie*.

Benseman, J. (2012): *Volwassen vluchtelingenleerlingen met beperkte alfabetisering: behoeften en doeltreffende antwoorden*.

Bery, J.W. (1997): *Immigratie, acculturatie en aanpassing*, In: Toegepaste Psychologie: Een internationaal overzicht, 46, 5-34.

Birsh, J.R. (1999): *Multisensorisch onderricht in basistaalvaardigheden*.

Borgers, M.J.; Stalborch, M. (2014): *Handboek "Lezen met kinderen en hun ouders"*.

Brinke, L.F.; Bolandzadeh, N.; Nagamatsu, L.S. (2015): *Aërobe oefening verhoogt het volume van de hippocampus bij oudere vrouwen met een vermoedelijk lichte cognitieve stoornis: een 6 maanden durende gerandomiseerde gecontroleerde studie*. In: Br J Sport Med 49, 248-254.

Broek, P.W. (2009): *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing*.

Brössler, G. (2016): *Vluchtelingen: een uitdaging voor het onderwijs*.

Bruer, J.T. (2016): *Waar is de onderwijsneurowetenschap?* In: Educational Neuroscience, Volume 1, 1-2.

Carvel, P. (2000): *Jets d'encre*.

Casoni, D. (2013): *Drama-activiteiten - Engelse lesgeven door middel van theatertechnieken*, CD-ROM/Boekje.

Catsiapis, H. (1980): *L'anglais par le théâtre*, In : Communication et langages, n°47, 28-33.

Chacon, S. (2018): *MIT-wetenschappers bewijzen dat volwassenen en kinderen bijna net zo goed taal leren als kinderen*.

- Châu Q. (2016): *Het theater om een vreemde taal te leren*, In: Le courrier du Vietnam.
- Cohen, E.G. (1990): *Onderwijs in multicultureel heterogene klaslokalen*.
- Cohen-Emerique, M. (1980): *De methode van culturele schokken*.
- Corna Fulla, A. (2008): *Muzikale methodologie en onderwijs van de FLE*, In: Synergieën.
- Costandi, M. (2014): *Ben ik te oud om een nieuwe taal te leren?*.
- Danescu E. (2014): *Interculturele educatie vanuit het perspectief van de didactische competenties van de opleiding*.
- Dickerson, K. (2014): *Waarom volwassenen worstelen om nieuwe talen te leren?*
- Kiezen, L. (1991): *Leren van theorie en leerstijlen: Een overzicht*, In: Journal of Museum Education, Volume 16, No.1 Winter.
- Diez Del Corral, L. (2015): *Theater en het leren van vreemde talen: het voorbeeld van een cursus Spaans voor kinderen in een kinder drama*, In: kunst, het leren van een taal.
- DIVERSITEIT VAN DE ONTWIKKELINGSGROEP (2014): *Methodologie voor volwasseneneducatie*.
- Emeodi, C.L. (2014): *Inzicht in de leermoeilijkheden in het volwassenenonderwijs bij immigranten in Oslo, Noorwegen*.
- Fromelt, T.; Dekeyser, D.; Borghys, E.; Stola, C. (2011): *Sheherazade: 1001 Verhalen voor volwasseneneducatie*.
- Graham, C. (2006): *Laten we Chant, Let's Sing 1*, Book and Audio Cd zingen.
- Hall, J.K. (2008): *Interactie in de klas en het leren van talen*.
- Houtkoop, W.; Allen, J.; Buisman, M.; Fouarge, D.; Velden, R. (2012): *Kernvaardigheden in Nederland: Resultaten van de Adult Literacy and Life Skills Survey*.
- Hullot-Guiot, K. (2018): *Natakallam, of Arabisch op het puntje van de tong*, In: Bevrijding.
- Jedrzejak, C. (2012): *De bijdrage van muziek aan het leren van een vreemde taal*.
- Johnson, D.W.; Johnson, F.P. (2006): *Samenvoegen: Groepstheorie en groepsvaardigheden*.
- Johnson-Bailey, J.; Cervero, R. (1996): *Een analyse van de onderwijsverhalen van de terugkeer van zwarte vrouwen*. In: Volwasseneneducatie Driemaandelijks, 46 (3), 142-157.
- Karen, M. (2014): *Zingen kan het leren van vreemde talen vergemakkelijken*, In: Geheugen en Cognitie, Volume 42, Uitgave 1, 41-52.
- Klingenberg, M.; Rex, S. (2016): *Vluchtelingen: een uitdaging voor de volwasseneneducatie*.
- Krashen, S. (1981): *Het verwerven van een tweede taal en het leren van een tweede taal*. In: Oxford: Pergamon Press.
- Krumm, H.J.; Plutzar, V. (2008): *Het afstemmen van het taalaanbod en de vereisten op de behoeften en capaciteiten van volwassen migranten*.

- MacIntyre, P.D. (1994): *Naar een sociaal-psychologisch model van strategiegebruik*, In: *Vreemde Taal Annalen*, 27, 2, 185-195.
- Maher, F.; Tetreault, M. (1994): *Het feministische klaslokaal*.
- Martin, S. (2016): *De Glottodrama methode*, In: *kunst, taal, taal, leren*.
- McCrary, P. (2002): *Het vervagen van de grenzen tussen wetenschapscentra en scholen*, In: *ECSITE Nieuwsbrief Herfst*, nummer 52, 10-11.
- Morrice, L. (2018): *Migratie, volwasseneneducatie en leren*.
- Nguyen, T., T., T., T., T. (2005): *Integratie van cultuur in het onderwijs en leren van talen: leerresultaten*.
- Noorden van, S. (2004): *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. In: *Koninklijke van Gorkum*.
- Nuft, D. Van den; Verhallen, M. (2009): *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*.
- OESO (2007): *Inzicht in het brein: de geboorte van een leerwetenschap*
- Pamula, M. (2008): *Kinderen sensibiliseren voor een vreemde taal door middel van een muzikale activiteit*, In: *Synergieën Spanje No. 1*, 133-140.
- Pango, A. (2015): *Heterogene klasse en onderwijspraktijken binnen de cursus Frans*.
- Pasikowska-Schnass, M. (2017): *Integratie van vluchtelingen en migranten: deelname aan culturele activiteiten*.
- Pereira Pérez, Z. (2009): *Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario*.
- Philip, J.; Adams, R.; Iwashita, N. (2014): *Interactie tussen collega's en het leren van een tweede taal*.
- Pica, T. (1987): *Tweede taalverwerving, sociale interactie en het klaslokaal*, In: *Toegepaste linguïstiek*, 8, 3-21.
- VLUCHTELINGENRAAD; OXFAM (2018): *Veilig maar niet gestabiliseerd: de impact van gezinssplitsing in het Verenigd Koninkrijk*.
- Robila, M. (2018): *Vluchtelingen en sociale integratie in Europa*.
- Salant, B.; Benton, M. (2017): *Versterking van de lokale onderwijssystemen voor nieuw aangekomen volwassenen en kinderen*.
- Sandu, O.; Lyamouri-Bajja, N. (2018): *Intercultureel Leren*.
- Sari, M. (2015): *Boomtaal in de multisensorische ruimte*.
- Sawyer, C. (2016): *Wat als muziek en talen met elkaar verbonden zijn?* In: *Oise Oxford*.
- Scarino, A.; Liddicoat, A.J. (2009): *Taal, cultuur en leren*.
- Shearer, C.B. (2011): *Het MIDAS-handboek van meerdere intelligenties in de klas*.
- Stichting Lezen (2015): *Leesmonitor*.

Suchan, B. (2018): *Waarom vergeten we niet hoe we moeten fietsen?*

Sun, L. (2013): *Cultuuronderwijs in het vreemdetalenonderwijs.*

Sun, L. (2010): *Het klimaat in de klas.* In: Revista Electrónica Educare Vol. XIV, N° Extraordinario, 7-20.

Swaby, J. (2015): *Opgeslagen door het zingen: kan zingen je taalvaardigheid verbeteren?* , In : The Guardian.

Tomatis, A. (1991): *Het oor en de taal.*

Tyng, C.M.; Amin, H.U. (2017): *De invloed van emoties op het leren en het geheugen,* In: Grenzen in de psychologie, deel 8.

Vazquez De Castro, I. (2017): *Enjeux de l'improvisation théâtrale en cours de langues,* In : Les Cahiers de l'APLIUT, Volume 36 N°2, Jeux et langues dans l'enseignement supérieur.

Vermeer, A. (2005): *Ontwikkeling van mondelinge vaardigheden,* In: Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs.

Weber, T. (2003): *Leren op school, leren in het museum: wat zijn de meest geschikte methoden om actief te leren?* In: SMEC.

Hoer, B.L. (1956): *Taal, gedachte en realiteit.*

Douglas, W.J.; Scott, M., T. (2007): *Het verwerven en verliezen van geletterdheid in de loop van het leven.*

Wilson, L.O. (1994): *Elk kind, het hele kind: Klaslokaalactiviteiten voor het ontketenen van natuurlijke vaardigheden. - Klaslokaalactiviteiten voor het ontketenen van natuurlijke vaardigheden.*

Zenoni, J.-H. (2018): *Sociaal leren, peer-to-peer learning: de toekomst van agile training in bedrijven?* In: Le Monde Après.

SITOGRAFIE

Aboa Vetus Ars Nova. *Turvapaikkana museo.*

<https://www.aboavetusarsnova.fi/fi/nayttelyt/turvapaikkana-museo>

Allegro muziek. *Helpt muziek bij het leren van talen?*

<https://blog.allegromusique.fr/la-musique-aide-t-elle-dans-lapprentissage-du-langage>

Amerikaans-Engels, Voor Engelstalige docenten over de hele wereld. *Teacher's Corner: Leren leuk maken.*

<https://americanenglish.state.gov/resources/teachers-corner-making-learning-fun>

Amerikaanse Montessori Society. *Geschiedenis van Montessori.*

<https://amshq.org/About-Montessori/History-of-Montessori>

Onderwijsvereniging. *Hersenvriendelijke lessen voor uw leerlingen om te onthouden wat u hen leert (deel één).*

=https://asociacioneducar.com/clases-cerebralmente-amigables-1=

Assimil, De gave van talen. *Een vreemde taal leren in muziek.*

<http://fr.assimil.com/blog/apprendre-une-langue-etrangere-en-musique/>

Assimil, De gave van talen. *Volg dramalessen in het Engels om te leren of te verbeteren.*

<http://fr.assimil.com/blog/prendre-des-cours-de-theatre-en-anglais-pour-apprendre-ou-sameliorer>

BBC. *Een nieuwe taal leren met behulp van uw collega's.* <https://www.bbc.com/news/av/technology-26670624/learning-a-new-language-with-help-from-your-peers>

Blog Vervolg. *Wat is peer-to-peer leren?*

<https://blog.continu.co/peer-to-peer-learning/>

Cactus World Wild. *Peer Teaching and Peer Learning in de Language Classroom.*

<http://www.cactusworldwide.com/blog/2015/08/20/peer-teaching-and-peer-learning-in-the-language-classroom/>

Werkgelegenheidskader. *Engels: is e-learning echt wel effectief?*

<https://www.cadremploi.fr/editorial/formation/langues/detail/article/anglais-le-e-learning-est-ce-vraiment-efficace.html>

Carnaval. *Ik ben Frans aan het leren in het Carnavalet Museum.*

http://www.carnavalet.paris.fr/sites/default/files/editeur/livret_de_lapprenant_portrait.pdf

Portal van de Raad van Europa. *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen (CEFR).*

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Portal van de Raad van Europa. Taalondersteuning voor volwassen vluchtelingen.

<https://www.coe.int/nl/web/language-support-for-adult-refugees/home>

EasyLMS. *Is e-learning zo goed als face-to-face leren?*

<https://www.easy-lms.com/fr/aide/base-de-connaissances-lms/apprentissage-en-ligne-aussi-bon-que-presentiel/item12527>

E-training. ^{2e} Internationaal Symposium, E-training voor volwassenen en jongvolwassenen.

<https://e-formation2018.sciencesconf.org/>

Student. *Gebruik internetbronnen om uw leerproces te verrijken.*

https://www.etudiants.ch/cms/etumag/032/e_learning

Tegenover de geschiedenis en de onze. *Het aanpakken van de echte uitdagingen van vluchtelingenstudenten in de klas.*

<http://facingtoday.facinghistory.org/addressing-the-real-challenges-refugee-students-face-in-the-classroom>

Greza. *Integratie van werkteams en dynamiek voor groepen.*

=Trots op de aanwezigheid van lettertypes

IJAB. *Innovationsforum Jugen wereldwijd.*

https://www.ijab.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/ijab-if-jg-sprachanimation-neuauf1-171208-web.pdf

IJAB. *Verdergaande taalanimatie: "Voor opname, heb je altijd een noodplan nodig."*

<https://www.ijab.de/en/what-we-do/advancement/eninnovationsforum/innovationsforum-jugend-global/a/show/taking-language-animation-further-for-inclusion-you-always-need-a-fallback-plan/>

Interreg. *Dig-e-Lab, e-learning voor volwassenen in een grensoverschrijdende context.*

<https://dig-e-lab.eu/fr/accueil/>

Langue en Scène.

<http://www.langues-en-scene.com/>

Life Kinetics. *Levenskinetiek en de toepassing ervan.*

font color="#ffffff00">Sync by honeybunny https://www.lifekinetik.de/".

Mosalingua. *Het leren van talen door middel van theater.*

<https://www.mosalingua.com/blog/2015/07/30/apprentissage-des-langues-par-le-theatre/>

Mosalingua. De beste sites om een taal met muziek te leren.

<https://www.mosalingua.com/blog/2011/12/17/les-meilleurs-sites-pour-apprendre-une-langue-avec-la-musique/>

Natakallam. *Een taal leren. Een leven veranderen.*

<https://natakallam.com>

OFAJ DFJW. *Taalanimatie als interculturele brug.*

<https://www.dfjw.org/ressourcen/sprachanimation-als-interkulturelle-brucke.html>

Prima talen. *Talen op het podium - Theaterworkshops in vreemde talen.*

<https://www.primlangues.education.fr/actualite/langues-en-scene-ateliers-de-theatre-en-langues-etranangeres>

Renate Zimmer. *Taalbevordering door beweging.*

<http://www.renatezimmer.de/sprachforderung-durch-bewegung>

Mijn leven tot een succes maken. *Ik leer online: de nieuwe klompjes van e-learning.*

https://www.reussirmavie.net/J-apprends-en-ligne-les-nouvelles-pepites-du-e-learning_a1570.html

Delen om verbinding te maken. *Methode van verhalen vertellen centrum.*

www.sharetoconnect.or

Tec Web. *Meerdere inlichtingendiensten.*

<https://www.tecweb.org/styles/gardner.html>

TechSmith. *Peer-to-Peer Learning. Waarom zou ik peer-to-peer learning doen?*

<https://www.techsmith.com/edu-k12-peer-to-peer.html>

Het tweede principe. *Het onderwijzen van Essentials.*

<https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/>

De Universiteit van Brits-Columbia. *Vluchtelingenkinderen worden geconfronteerd met unieke educatieve uitdagingen.*

<https://news.ubc.ca/2016/02/16/refugee-children-face-unique-educational-challenges/>

U.S. Missie. *De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO).*

<https://usoecd.usmission.gov/our-relationship/about-the-oecd/what-is-the-oecd/>

UNESCO. *Unesco-richtlijnen voor intercultureel onderwijs.*

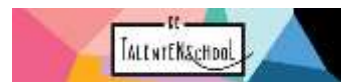
<https://www.unesco-sole.si/doc/teme/medkulturno-ucenje-guidelines.pdf>

Visme. *De 8 leerstijlen: Welke werkt voor u?*

<https://visme.co/blog/>

Werkwijzer Vluchtelingen. *Welke knelpunten komen vluchtelingen tegen bij het volgen van een opleiding?*

<https://www.werkwijzervluchtelingen.nl/opleiding/vragen/welke-knelpunten-komen-vluchtelingen-tegen-bij-volgen-opleiding.aspx>



Dit project wordt gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Deze publicatie geeft alleen de mening van de auteur weer en de Commissie kan niet verantwoordelijk worden gesteld voor het gebruik dat van de informatie in deze publicatie kan worden gemaakt.