

Autonoom woorden leren, dat doe je niet (van)zelf.

Artikel Vakwerk

Elwine Halewijn
Jan Strybol

Achtergrond

In 2014-2015 werkte de BVNT2 mee aan het Europese project The European Flame, een Grundtvig partnerschap dat zich boog over de vraag: hoe kunnen we het best de taaldocenten helpen om hun leerders te stimuleren autonoom woordenschat te leren? Het resultaat van dat project is een reeks websites in de talen van de deelnemende landen met een digitale training voor elke taalleerkracht die zichzelf (en zijn collega's) wenst te bekwamen in het ondersteunen van dat autonome leren bij hun leerders. Die zogenaamde 'toolbox' bevat uitleg over de kernbegrippen van autonoom woordenschat leren met bijpassende literatuur, een stappenplan met praktische screeninginstrumenten, een verzameling tools en activiteiten en tenslotte tips voor monitoring en motivatie. (1)

Focus

In het tijdschrift Les verscheen van de hand van Annet Berntsen reeds een artikel over het project en de toepassing ervan in het Nederlandse taalgebied (2). In het huidige artikel willen we dieper ingaan op een aantal bevindingen die we in de loop van het project hebben geleerd over autonoom leren van woordenschat en de acties die een docent kan doen om dat te stimuleren.

Wat is de uitdaging

Woordenschatverwerving is voor een groot deel een kwestie van herhaling en oefening in verschillende contexten. Een leerder moet in de eerste plaats een woord van vreemde of tweede taal leren kennen en dat daarna vijf tot tien keer tegenkomen in een betekenisvolle setting om het te verwerven en de vaardigheid te ontwikkelen het te gebruiken. Bij hoogfrequente woorden vormt dat niet zo'n probleem: die komen vanzelf wel vaak voorbij. Voor woorden die niet tot de 2000 frequentste woorden horen, moet echter kunstmatig ingegrepen worden. Dat gebeurt wel in de les maar de beschikbare tijd daarvoor is te schaars. De enige oplossing betaamt erin taalleerders te stimuleren actief zelf, dus ook buiten de les, woorden te ontmoeten, te herhalen en te oefenen.

Efficiëntie

Daarvoor is er in theorie genoeg gelegenheid: er is input via tv, radio, boeken, tijdschriften, kranten en internet en voor tweedetaalleerders is de doeltaal meestal in de naaste leefomgeving beschikbaar. Bovendien bestaan er veel (vooral digitale) instrumenten en materialen om woorden te oefenen. Maar om efficiënte activiteiten van de leerders te kunnen stimuleren, is het goed stil te staan bij wat woorden leren ook alweer vergt.

Een eerste belangrijk punt is te beseffen dat woordleren gebeurt in stadia: een woord 'kennen' betekent veel meer dan er een directe betekenis-vormcorrelatie aan te kunnen geven. Het aanleren van woorden wordt daarom vaak gedaan in vier fasen:

- Voorbewerken: plaatsing in reeds aanwezige kennis, aankoppelen, verankeren, betrokken maken. Het aanbieden van nieuwe woorden doen docenten gewoonlijk in de les met relevante lees- en luisterteksten. Een autonome leerder gaat er bewust naar op zoek via teksten die hem of haar aanspreken.
- Semantiseren: het woord betekenis geven. Dit kan op vele manieren, bvb verklaring, vertaling, visualisatie, voorbeeldzinnnetjes, koppeling met gekende woorden (bvb contrast) etc.
- Consolideren:
 - experimenteren en oefenen met het woord: connecties maken, syntagmatische contextualisatie (plaats, verbinding en vorm in zinsverband), paradigmatische contextualisatie (verhouding tot en verbinding met andere woorden)
 - het woord helpen onthouden en de 'ophaling' makkelijker maken, inslijpen
- Controleren: het gebruik (ook productief) controleren

Dit model wordt ook wel het viertaktmodel genoemd (3). Het leren van een woord gebeurt niet in één klap. Je moet labelen, categoriseren, inbedden in het netwerk, snel kunnen ophalen, op de juiste manier produceren: het is met andere woorden een heel proces en er moeten een aantal stappen genomen worden voordat we kunnen zeggen: de leerder kent het woord.

Bij instructie kunnen de fasen netjes gepland worden door de docent, maar hoe zit dat met autonoom leren? Kunnen we ervan uit gaan dat de leerder (de juiste) woorden leert kennen door te lezen en te luisteren? Zal de leerder de woorden verschillende keren betekenisvol tegenkomen? Worden er vanzelf zinvolle connecties gemaakt en hoe zit het met oefening en productieve verwerking?

Een van de problemen is: naarmate de woorden minder frequent zijn is de 'ontmoeting' niet vanzelfsprekend en de vraag stelt zich vooral of de leerder die woorden wel opmerkt. Voor het oefenen met woorden zijn de bestaande instrumenten en activiteiten bovendien vaak te algemeen en niet aangepast aan de individuele situatie: zowel de eigen leernoden als de persoonlijke kenmerken van de leerder.

Met andere woorden: zelfs als leerders zelfstandig oefenen, doen zij het niet noodzakelijk op een efficiënte manier doordat de woorden in bestaande instrumenten en activiteiten niet altijd interessant zijn voor het leerproces of het niveau van de leerder of omdat ze niet aansluiten bij hun specifieke leerstijl of educatieve achtergrond. Daarnaast passen leerders de methodologische principes van woordenschatverwerving niet altijd goed toe bij hun leeractiviteiten: vaak gaat het om tools die woorden semantiseren en via herhaling vastzetten maar de andere fasen van woordenschatsdidactiek komen niet aan bod.

De vraag is dus: hoe krijgen we leerders zover dat ze zelfstandig én efficiënt aan de slag gaan? Daar is een rol voor de docent weggelegd en docenten kunnen wat meer ondersteuning goed gebruiken om adequaat te kunnen coachen bij autonome woordenschatverwerving.

Motivatie

Een belangrijk aspect daarbij is motivatie. In de praktijk werken taalleerders soms wel zelfstandig aan hun woordenschat, maar het is moeilijk om dat consistent vol te houden. Vaak ligt dat aan de motivatie om te oefenen en dat te blijven doen. Hiervoor zijn

verschillende oorzaken te noemen:

- leerders vinden oefenen met woordenschat maar saai
- leerders zien niet de noodzaak om te blijven oefenen
- leerders zien niet voldoende vooruitgang
- leerders krijgen geen of niet de juiste feedback
- ze hebben niet de nodige zelfdiscipline
- ze moeten het alleen doen en voelen zich niet verbonden
- ze hebben zoveel andere aantrekkelijke mogelijkheden om hun tijd mee door te brengen
- ...

Die motivatie is echter cruciaal want een gebrek eraan zorgt ervoor dat leerders hun goedbedoelde inspanningen opgeven. Het model dat Deci en Ryan (4) voor leermotivatie ontwikkelden, is gebaseerd op drie peilers:

1. Autonomie: ruimte om te beslissen wat je wilt leren en hoe je dat wilt leren. Autonomie heb je als je *als leerder* een eigen keuze kunt maken en als de verwantschap met andere leerders en/of een docent je helpen om op gang te komen en te blijven.
2. Competentie: weten wat je kunt en het gevoel hebben dat je controle hebt over de resultaten van je gedrag, zodat je haalbare doelen kunt stellen en behalen. Jezelf competent voelen in je eigen leergedrag draagt bij aan je motivatie om vaker en meer woorden te blijven leren.
3. Verbondenheid: zich verbonden voelen met anderen (in opleiding, training, werk, maatschappij, met begeleiders, vrijwilligers). Die verbondenheid draagt ertoe bij dat je je wilt inspannen om 'erbij' te horen, mee te kunnen doen, bij te dragen, je veilig genoeg te voelen om fouten te kunnen maken en om het belangrijk genoeg te vinden om te laten zien wat je kan.

Om een motiverende omgeving te creëren voor autonome woordenschatverwerving zou de leeromgeving zo goed mogelijk aan deze vereisten moeten voldoen. Dit betekent dat de docent:

- de studenten zou moeten helpen om hun eigen doelen en noden te formuleren;
- zich ervan zou moeten vergewissen dat de student zich realistische doelen stelt waaraan de docent hoge verwachtingen kan verbinden;
- de studenten informatie zou moeten geven over beschikbare instrumenten en strategieën;
- de studenten leerinstrumenten en –strategieën zou moeten laten kiezen in overeenstemming met hun eigen doelen en leerstijl;
- zich ervan zou moeten vergewissen dat de studenten in hun gedrag gesteund worden door de docent, de medestudenten, de instrumenten, ... ;
- de studenten zou moeten stimuleren tot positieve zelfreflectie en positieve feedback zou moeten geven;
- evaluatietechnieken zou moeten gebruiken die de studenten toelaten hun leersucces aan anderen te tonen.

Deze aanpak leidt tot 'empowerment' en verzelfstandiging van de studenten.

Motivatie revisited

Naast de motivationele aspecten als de overtuigingen van de leerder (kan ik het wel?), van de leeromgeving (de mate van autonomie) en het affectieve aspect van verbondenheid (met de docent en de medecursisten, met de taal zelf, met het werk waarvoor de leerder de taal leert, met de maatschappij waarin de leerder leeft) is het ook goed om naar motivatie te kijken vanuit een procesgerichte benadering. Deze benadering, ingezet door Dörnyei (6), focust vooral op de verandering in motivatie: zowel externe krachten (bvb groepsnormering) als interne (bvb strategieën van zelfregulatie) kunnen leiden tot motiverende of juist demotiverende effecten.

Het leren van een taal vergt een behoorlijke inspanning en het vergt vooral ook tijd. En iedereen die wel eens geleerd heeft een muziekinstrument te leren bespelen of zich voorneemt elke week te gaan hardlopen, weet dat er onvermijdbaar een moment komt dat de wil om steeds te oefenen of de hardloopschoenen aan te trekken afzwakt. Dat hoeft niet per se te maken te hebben met gebrek aan competentie, autonomie of verbondenheid. Het kan ook gewoon zijn dat het te druk is op het werk, dat de noodzaak om je in te spannen verminderd is (je bent die paar kilo kwijt) of dat je om wat voor reden dan ook andere prioriteiten stelt. De intrinsieke motivatie die een taalleerder aanvankelijk voelde om zich in te spannen om Nederlandse woorden te leren kan wel eens op de achtergrond raken, wanneer hij of zij een kindje krijgt. Ook kan de noodzaak, de *drive* om zich in te spannen voor niveauverhoging wat zwakker worden, wanneer de leerder merkt dat hij zich met het inmiddels bereikte taalniveau wel basaal kan redden. Zeker bij leerprocessen die langer duren is een basiskenmerk van motivatie dus dat het komt en gaat.

Intrinsieke motivatie is met andere woorden geen constante factor en vergt eigenlijk continu aandacht voor docent en leerder. Het *kán* daarbij helpen, en dit zeggen we voorzichtig, dat er zo nu en dan gezorgd wordt voor externe motivatie. Daarin mag je echter niet te ver gaan: als het halen van een verplicht inburgeringsexamen de enige motivationele factor is, dan zal dat veeleer contraproductief werken. Het kan namelijk maken dat de leerder van wie de autonomie niet gerespecteerd wordt, probeert zijn 'vrijheid' van handelen en keuzes terug te krijgen: hij wordt 'opstandig' in plaats van gemotiveerd en als die pogingen op niks uitlopen, wordt hij juist weer het tegenovergestelde: willoos.

Maar er zijn wel lichtere externe motivationele acties te bedenken die de dips in de intrinsieke motivatie kunnen opvangen bij leerprocessen. Waardering en prikkeling zijn daar goede voorbeelden van. In zijn boek *Drive* (6), legt Daniël Pink uit dat belonen een plaats kan hebben (voor minder veeleisende taken), maar hij waarschuwt tegelijk voor conditionele beloning (dwz: als je dit doet dan krijg je dat): die kan intrinsieke motivatie zelfs gaan aantasten. Wel mogelijk is dat je (niet-constante) aanmoediging en waardering inbouwt. Ook prikkeling kan werken, bijvoorbeeld wanneer de docent de leerders aan elkaar de resultaten van hun autonome leeracties laat zien als groepsgewijze evaluatiefase: dat kan voor leerders een extra stimulans zijn om tóch even aan de woordenschat te werken. Gezien worden door anderen, je leersucces kunnen laten zien en vergelijken, waardering krijgen van de docent: het kan meehelpen in het omhoog houden van de motivatie. Dit fenomeen zagen wij trouwens terug bij de inventarisatie onder leerders van wat zij zelf wilden doen en wat zij aan de docent wilden overlaten (zie verder). Unaniem was daarin het antwoord dat de evaluatie van de leeropbrengst bij de docent moest liggen. We hebben er niet op doorgevraagd, maar het kan goed zijn dat

leerders de behoefte hebben om door de docent 'gezien' te worden.

Autonomie in balans

Autonomie is bij uitstek het kernwoord bij autonoom leren: er moet een goede balans zijn tussen sturing (om de efficiëntie te verhogen) en motivatie om de zaken autonoom aan te pakken. Wat wil en kan de leerder zelf opnemen? Wat motiveert de leerder en hoe kan die zichzelf voortstuwen en monitoren? Dat zijn de vragen die ertoe doen als je autonoom woordenschat leren start en als je dit als docent wil stimuleren.

Om hierover een beeld te hebben, is het belangrijk het begrip autonoom leren goed te definiëren. Autonomie betekent niet dat de leerder de zaken helemaal zelf uitvoert. Autonomie heb je als je *als leerder* een eigen keuze kunt maken over (delen van) het leerproces en als de verwantschap met andere leerders en/of een docent je helpen om op gang te komen en te blijven. Jezelf competent voelen in je eigen leergedrag draagt bij aan de motivatie om vaker en meer woorden te blijven leren.

“Autonomie van de leerder is het vermogen om de verantwoordelijkheid te dragen voor je eigen leerproces” (Holec in *Al Shawwa*) (7). Het betekent niet losgekoppeld of geïsoleerd leren.

In de basis zijn er vier aspecten waarop de leerder zijn autonomie kan tonen: de leerder

- kan zelf kiezen welke woorden hij leert
- kan beslissen wanneer en hoe vaak hij woorden leert
- kan kiezen hoe hij de woorden leert en oefent
- kan zelf controleren of hij de woorden kent

Het is voor het verwerven van autonome woordleervaardigheden niet per se noodzakelijk dat een leerder alle vier de aspecten zelfstandig uitvoert. Autonoom leren betekent vooral dat de leerder daarover beslist.

Bij de aanvang van het project hebben we een inventarisatie gehouden onder NT2 leerders, onder andere over welke aspecten zij autonoom zouden willen doen op het gebied van woordenschatleren. De 15 leerders, allen hoogopgeleid, gaven de volgende antwoorden:

- ze wilden vooral zelf bepalen hoe, wanneer en welke woorden ze wilden leren;
- het merendeel kon echter wel advies gebruiken, naar eigen zeggen, over hoe zij de juiste woorden zouden moeten selecteren;
- allen gaven aan de voorkeur te hebben om woorden te leren door contact met native speakers;
- hun motivatie zou groeien wanneer ze zouden merken dat ze de taal beter zouden begrijpen en spreken en wanneer ze woorden zouden leren die nodig waren voor hun dagelijks functioneren;
- en last but not least: alle respondenten gaven er de voorkeur aan dat het evalueren van hun leerinspanningen gedaan werd door.... de docent. Zelf hun eigen leereffect monitoren en evalueren gaat kennelijk een stap te ver voor de motivatie van deze leerders.

De docent aan de slag

Wat kan je dan als docent doen om autonoom woorden leren te stimuleren?

- leerders helpen om eigen (realistische) doelen en behoeften te formuleren
- de leerder(s) vragen waarover zelf willen beslissen, waar ze advies willen hebben en wat ze liever aan de docent overlaten.
- de leerder informeren over beschikbare (leer)middelen en strategieën
- de leerder adviseren bij de keuze daarvan: passend bij het doel en de leerstijl van de leerder
- de leerder aanmoedigen de eerste stap te zetten
- de leerder verder motiveren door competentie, autonomie en verbondenheid te stimuleren, maar ook positieve externe motivatie in te zetten
- ervoor zorgen dat de leerder/student zich ondersteund weet door de docent of andere taalleerders
- de leerder stimuleren tot positieve zelfevaluatie en feedback en die delen met medeleerders/studenten

Praktisch

Screening en opstartgesprek

Dat is allemaal goed en wel, maar hoe krijg je dat als docent praktisch voor mekaar? Op de een of andere manier moet er een screening komen van de noden en de wensen van de leerder. Daarnaast is het ook goed dat er een gesprek plaatsvindt waarin de leerder ondersteuning krijgt in de vorm van aansporing en advies.

Deze fase kan erg verschillen volgens type leerder. Bij hoger geschoolden kan de screening vrij snel gaan. De motivatiedruk zal daar veeleer liggen bij het volhouden. Bij lager geschoolden moeten de vragen van de screening heel concreet worden verwoord en moet er veel aandacht zijn voor de beginmotivatie: mensen zelfvertrouwen geven en helpen bij het maken van keuzes. Dat vergt wat meer tijd en competentie van de docent.

Vragen over autonomie

Via een vragenlijst kunnen leerders om te beginnen een antwoord geven op de vragen hieronder. Dit kan schriftelijk of online gebeuren (bij hoger geschoolden) of in een plenaire werkvorm waarbij de leerders ondersteund aan zelfscreening doen.

Die eerste vragenlijst gaat over de graad van autonomie: de leerder hoeft niet ineens het antwoord te weten maar kan wel zeggen welke aspecten hij (volledig) zelf wil doen en bij welke aspecten hij de hulp van de docent verlangt. De vragen hieronder zijn gebaseerd op Holec's variërende graden van zelfsturing die verbonden zijn met corresponderende graden van autonomie (8).

1. je doelen bepalen: in welke situatie wil je taal gaan gebruiken? Met andere woorden: waarvoor heb je de te leren woorden nodig en in welke mate moet je ze beheersen?
2. de inhoud en de voortgang bepalen: welke woorden moet je precies leren, hoe

- goed moet je ze kennen en in welke volgorde wil je ze leren?
3. de te gebruiken methodes en technieken selecteren: welke activiteiten, tools en strategieën zou je willen gebruiken?
 4. het verwervingsproces monitoren: hoe ga je het leerproces opvolgen en eventueel bijsturen?
 5. het geleerde evalueren: hoe bepaal je of je de doelwoorden voldoende hebt verworven?

Screeningsgesprek

Daarna organiseert de docent een screeningsgesprek vertrekkend van de antwoorden op de vragenlijst. Dat kan individueel (als daar de tijd voor is) of in groepjes, waarbij leerders met een vergelijkbaar profiel worden samengezet zodat ze (desgewenst) in duo of groep kunnen studeren.

Voor dit gesprek heeft The European Flame een checklist gemaakt (9) waarin de behoeften van leerders op het gebied van woordenschat en woordleeractiviteiten wat meer worden uitgediept.

Daarin komen vragen voor als

- In welke taal of talen je wil je de woorden leren
- Op welk taalniveau (A1-A2/B1/B2) zit de leerder, op welk taalniveau wil de leerder woorden leren?
- Met welk doel wil de leerder woorden leren (alleen consolideren van woorden, of juist kennismaken met nieuwe woorden, semantiseren of controleren)?
- Wil de leerder woorden oefenen met een digitaal of niet-digitaal middel?
- Wil hij van het instrument feedback krijgen of maakt hem dat niet uit?
- Wil de leerder eigen woorden in de activiteit verwerken of wil hij oefenen met wat het woordleerinstrument hem aan woorden aanreikt?
- Heeft de leerder er geld voor (over) om een woordleeractiviteit te gebruiken of niet?

De antwoorden op deze vragen geven je een preciezer beeld over de beginsituatie van je leerder.

In het begin vraagt het wel wat inspanning om het leiden van zo'n gesprek te beheersen: je moet het screeningsinstrument wat onder de knie krijgen. Het goede nieuws daar is echter: het gaat niet zozeer om het vinden van de perfecte match tussen leerder en tool op basis van de opgesomde criteria. Na een tijdje overstijgt je het screeningsinstrument. Vooral de dialog is belangrijk want daaruit leer je vrij snel je de sleutels en knelpunten te halen voor de betreffende leerder.

Advisering van woordleeractiviteiten

Wat iets meer inspanning vraagt is de aansluitende fase: de kennis verwerven om leerders te adviseren over een passende tool of activiteit. Woorden leren kan op vele manieren: van het iconische 'post-its met vijf woorden op de scheerspiegel' of het bekende schriftje met links het woord in de doeltaal en rechts de vertalingen tot digitale woordleertools als *WRTS* of *Met woorden in de weer*. Je moet dus eigenlijk voor een goed advies aan je leerders een arsenaaltje aan tools en activiteiten paraat hebben of zelf ontwikkelen en daarvan de kwaliteit goed voor ogen hebben.

Ook daarvoor heeft European Flame een instrument gemaakt waarmee een woordleeractiviteit langs een lijst met kwaliteitslabels gelegd kan worden. Kwaliteitslabels

zijn bijvoorbeeld gericht op het gebruiksgemak, het resultaat, de begeleiding en instructie die bij de activiteit of het instrument zit, visie op leren, de kwaliteit van de taal en vertaling(en), enz. Hieronder zie je een knipsel van die kwaliteitslabels:

Label	Algemene definitie	Voorbeelden	0	1	2
Doel	In welke mate komt de tool overeen met de geselecteerde leerdoelen	Woorden kiezen / Vorm / betekenis ontdekken / Nieuwe woorden integreren / Nieuwe woorden consolideren / Woorden beheersen			
	Opmerking:				
Gebruiksgemak	In welke mate is de tool of activiteit handig in gebruik	Ingewikkelde structuur en uitleg./ lay-out, instructies, technische vaardigheden, instructietaal, duidelijke opdracht, toegankelijkheid (mobiliteit, opstarttijd, vereiste uitrusting)			
	Opmerking:				
Investing	De investering die je moet doen	Kost, tijd, moeite (setup: download, software, materiaal, kant en klare oefeningen beschikbaar, ...)			
	Opmerking:				
Resultaat:	Krijg je waar voor je geld / moeite?	Aantal geleerde of <u>ingeoefende</u> woorden, indruk van leerintensiteit (bijv. niveaus van Bloom: herkennen, onthouden, analyseren, toepassen), receptief vs. productief			
	Opmerking:				
Ondersteuning en begeleiding	Hoeveel begeleiding krijg je bij het leren?	Toegang tot ondersteuning, uitspraak beschikbaar, link met leerplatform of cursus, feedback en evaluatie, demonstratie, visuele ondersteuning			
	Opmerking:				
Methode	Zit er een goede leermethode achter de tool?	Verschillende soorten oefeningen, gebruik in context, activering van de <u>leerder</u> , mogelijkheid om zelf een eigen methode te kiezen, gebruik van herhalingen (ook in loop)			

Fig 1: Knipsel van kwaliteitslabels in het Nederlands

En een toepassing op de online tool WRTS:

Label	General definition	Examples	0	1	2
Purpose	Purpose within of the learning process	Progressive levels of the learning: five levels (choose words, discover the meaning, integrate new words, consolidate words, master words) Connected with the purpose of your learning \ broad and in-depth learning		x	
Ease of use	The extent to which the tool or activity is workable	Cognitive complexity, interface, layout, instructions, skills needed, language, clarity of task, ease of access (mobility, startup time, materials needed)			x
Investment	The investment you need to make	Cost, time investment, effort (setup: download, software, materials, presence of ready-made exercises, randomization..)		x	
Outcome	The extent to which the tool has a good outcome	Number of words learned or practised, perceived intensity of learning (eg levels of Bloom: recognition, retention, analysis, application...), receptive vs productive			x
Support	How much support do you get when you learn	Access to support, pronunciation available, connection to platform /course, feedback and evaluation, demonstration, visual support		x	
Methodology	Is the methodology sound	Variety in exercises, use of context, activation of the learner, possibility to choose own method, use of repetition, loop learning		x	

fig 2: Voorbeeld van screening WRTS op kwaliteitslabels.

Op de website van European Flame zijn al een flink aantal woordleeractiviteiten en -instrumenten aldus gelabeld. In een overzicht is vrij gemakkelijk te zien welke activiteiten welke kwaliteitslabels hebben. Docenten kunnen daardoor pragmatisch aan de gang door:

- (samen met collega's) de reeds gelabelde tools op de website The European Flame, maar ook andere overzichten van digitale tools, te verkennen
- (samen met collega's) nieuwe tools en activiteiten te labelen met de labels die op de website te vinden zijn: hoe vaker je dat doet, hoe sneller je begrijpt welk type tool je in de kuip hebt
- (samen met collega's en leerders!) een verzameling nieuwe tools en activiteiten te bedenken

Opnieuw is het hierbij goed te vertrekken vanuit het principe dat de perfecte tool of activiteit niet bestaat. Het volstaat om een redelijk oordeel te vellen en de leerder daarbij te betrekken. Belangrijker dan het vinden van de heilige graal is de leerders aan het werk te zetten en dat proces te begeleiden, bij te sturen of desnoods gaandeweg aan te passen.

Monitoring en feedback:

Eenmaal de leerders aan de slag zijn is het noodzakelijk hen op te volgen en te motiveren om vol te houden. Dat vraagt echter tijd en daarvan hebben docenten er gewoonlijk niet te veel, dus moeten er ook daarvoor pragmatische oplossingen gevonden worden. Die fase was geen onderdeel van het project The European Flame maar een aantal ideeën dienen zich wel aan:

- In duo's of trio's hetzelfde laten studeren: peer monitoring en feedback is mogelijk. Die werkwijze zorgt ook voor het motivationele aspect verbondenheid
- De klas gebruiken
 - voor feedback over strategieën: leerders vertellen elkaar hoe ze (succesvol) woorden leren
 - als 'toonmoment' voor het geleerde: leerders tonen elkaar wat ze kunnen bvb rapportage over de vordering (= monitoring, motivatie)
 - als evaluatie van het geleerde: via gedifferentieerde oefeningen (schrijven en spreken) in de les
- Portfolio's gebruiken waarin de leerders hun inspanningen en resultaten weergeven

Conclusie

Stimuleren van autonoom woorden leren is absoluut de moeite waard. Het vraagt in het begin wat inspanning maar een goede pragmatische aanpak én gebruik maken van de bestaande ondersteuning (bvb website flame) maakt het zeker haalbaar voor elke geïnteresseerde docent.

Bibliografie

- (1) Nederlandse versie van de website The European Flame: <http://the-european-flame-nl.weebly.com/>
- (2) Berntsen, A. Zelf met woorden in de weer, Flame-website om autonoom woorden te leren Tijdschrift Les, Editie 33 / 195
- (3) Nulft, D. van den & M. Verhallen. (2002). *Met woorden in de weer Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum, Coutinho
- (4) Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *American Psychologist*. **55**: 68–78
- (5) Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (6) Pink, Daniel H. (2010). *Drive – The Surprising Truth about what motivates us*. Canongate Books. ISBN 978-1-84767-888-1.
- (7) Al Shawwa, Wisam K (2010) "Enhancing Learner Autonomy in Vocabulary Learning: How and Why?." <<http://www.qou.edu/english/conferences/firstNationalConference/pdfFiles/wisamAlShawwa.pdf>>
- (8) Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- (9) <http://the-european-flame-nl.weebly.com/instrumenten-en-activiteiten.html>