

Het vreemdetalenonderwijs kent een vakspecifieke ontwikkeling, gedreven door veranderende inzichten en opvattingen over taalverwerving. Maar het wordt natuurlijk ook beïnvloed door algemeen didactische trends die het hele onderwijs betreffen. Die invloeden kunnen gunstig of ongunstig uitpakken als je er een meetlat met vakspecifieke criteria naast legt.

ALGEMEENDIDACTISCHE TRENDS EN VREEMDETALENONDERWIJS



Foto: Anda van Riet

ERIK KWAKERNAAK

Er is de afgelopen decennia veel veranderd in het vreemdetalenonderwijs (vto). Deels kwamen de stimulansen daarvoor vanuit het voortschrijdend onderzoek naar tweedetaalverwervingsprocessen. Voor een ander deel kon en kan het vto zich niet onttrekken aan didactische trends die alle vakken betreffen. In dit artikel poog ik die twee soorten invloeden en hun interactie te analyseren en de effecten ervan in de vto-praktijk te beoordelen.

Dat doe ik op basis van een keuze van criteria voor effectief vto (kader 1). Die keuze is beïnvloed door mijn visie dat vto op school weliswaar gebaseerd moet zijn op het natuurlijke taalverwervingsproces, maar dit proces in de schoolse context nooit kan nabootsen. Onnatuurlijke ingrepen zijn noodzakelijk en legitiem.

Toelichting

Bij de criteria in kader 1 beperk ik me tot taalvaardigheid als doel, hoewel het vto in het voortgezet onderwijs ook nog andere, met name vormingsdoelen heeft. Ik begin met een oud desideratum: meer, of zelfs primaire aandacht voor de mondelinge vaardigheden, door de traditionele grammatica-vertaalmethode heel lang naar de tweede rang verwezen.

Maar het belangrijkste punt, ook voor de andere vaardigheden, is de *doeltaal-omzet*, de hoeveelheid doeltaal die de leerlingen receptief en productief verwerken, binnen de beperkingen van de beschikbare tijd. De communicatieve aanpak in het vto vanaf omstreeks 1990 betekende een verschuiving naar een meer natuurlijke aanpak, lijkend op tweedetaalverwerving in een doeltaalomgeving. Maar het vto is een kunstmatige situatie. Het ontbeert enkele belangrijke voorwaarden voor

CRITERIA VOOR EFFECTIEF VTO

1. meer aandacht voor luisteren en spreken
2. zo veel mogelijk doeltaal-omzet, receptief en productief
3. herhaling
4. tempo
5. selectie van een beperkt, passend taalrepertoire voor elk niveau
6. taalgerichte feedback
7. taalanalyse
8. taalleerstrategieën en taalgebruiksstrategieën

Kader 1. Criteria voor effectief vto

NIEUWERE ALGEMEENDIDACTISCHE TRENDS

1. de studielastbenadering
2. zelfstandig werken
3. samenwerkend leren
4. natuurlijk, contextrijk leren
5. leren leren

Kader 2. Nieuwere algemeen didactische trends

Onderzoek toont aan dat de doeltaal het meest als voertaal gebruikt wordt in klassikale situaties, minder bij contacten tijdens zelfstandig werk en het minst bij groepswork

natuurlijke verwerving, met name veel taalcontacttijd met een enorm taalaanbod en vaak veel spreekdwang in de doeltaal. Als er grote hoeveelheden taal langskomen, treedt een sterk herhalingseffect op van de frequentste woorden en structuren, en dat is een essentiële basis voor het leren.

Vto kan het leereffect in de geringe beschikbare tijd verhogen door zorgvuldige selectie van een beperkt repertoire van taalelementen voor receptie en productie. Het herhalingseffect kan ook worden versterkt door woorden leren en andere gerichte oefeningen. Daarnaast is een zo realistisch mogelijk receptie- en productietempo van belang, zowel voor de kwantiteit als voor de levensechtheid van het taalgebruik. Wat vto nog kan toevoegen om het verwervingsproces te versnellen en te vergemakkelijken, is taalgerichte feedback en versterking van het taalbewustzijn door taalanalyse en bewust gebruik van strategieën (cf. Kwakernaak, 2009a, p. 32–36).

Daarnaast noem ik in kader 2 de belangrijkste didactische veranderingen van de laatste twee decennia. Het eerste, de studielastbenadering, is eigenlijk geen didactische ontwikkeling, maar een bestuurlijke maatregel, die met de tweede fase havo/vwo in 1998–1999 ingevoerd werd om didactische ontwikkelingen mogelijk te maken, namelijk ‘het studiehuis’. De politiek vond dat de scholen door de gebruikelijke lessentabellen te zeer aan het klassikaal-frontale onderwijs gebonden werden. Ze moesten de ruimte krijgen om flexibeler andere organisatie-, groepeerings-, werk- en oefenvormen te kunnen inzetten zoals zelfstandig werken, samenwerkend leren en complexere, projectachtige taken voor vakoverstijgend en contextrijk leren.

Aandacht voor luisteren en spreken

Het zelfstandig werken is in de Nederlandse scholen na de invoering van de basisvorming in 1993 behoorlijk toegenomen. Het werd en wordt vooral gerealiseerd in de vorm van schriftelijke opdrachten. Die tendens naar schriftelijk werk heeft de aandacht voor de mondelinge vaardigheden niet bevorderd. Ook de ICT-revolutie heeft op dit punt (nog?) geen echte ommekeer gebracht. Er wordt op de computerschermen nog altijd erg veel gelezen en geschreven.

Het gebruik van de doeltaal als voertaal, dat een belangrijke bijdrage zou moeten leveren aan flinke doeltaalomzetten, stond in Nederland niet op een hoog peil, gezien bijvoorbeeld de observaties van de onder-

wijsinspectie bij de evaluatie van vijf jaar basisvorming in 1998 (Inspectie, 1999a, b, c). In een onderzoek naar het onderwijs Engels in acht Europese landen scoorde Nederland het laagst (Bonnet, 2002, p. 94), en er is weinig reden om aan te nemen dat het sindsdien beter geworden is. Dit onderzoek toonde aan dat de doeltaal het meest als voertaal gebruikt werd in klassikale situaties, minder bij contacten tijdens zelfstandig werk en het minst bij groepswork. Een afname van klassikale tijd is dus nadelig voor het doeltaal-voertaalstreven.

Het experiment met de havodeelvakken Duits en Frans, die op de mondelinge vaardigheden gericht moesten zijn, duurde van 1998 tot 2007 en werd een nationale mislukking. De te geringe aantallen contacturen en het gebrek aan een werkbaar gespreksvaardigheidsdidactiek, waarin de scholen ook niet investeerden, maakten deze lessen impopulair bij docenten, en leerlingen namen ze weinig serieus. In mijn waarneming – ik was in het deelvakkentijdperk lerarenopleider Duits – waren de leerlingen in die lessen lang bezig met schriftelijke leesen zoekopdrachten als voorbereiding op gesprekjes of presentaties waarin ze vaak niet veel meer dan honderd of honderdvijftig woorden in de doeltaal produceerden.

Doeltaalomzet

Het werken in groepen – inclusief tweetallen – werd in het Nederlandse vto pas vanaf het midden van de jaren negentig algemener. Tot die tijd moest nog bij docenten het oefenen van geleide gesprekjes in tweetallen gepropageerd worden. Dat lijkt een zinvolle manier om dialogisch spreken te oefenen, met maximale activering van alle leerlingen. Voor controle en feedback is dan een aansluitende klassikale overhoring van enkele tweetallen effectief.

Het bekende boekje *Samenwerkend leren* van Ebbens, Ettehoven en Van Rooijen (eerste druk 1997) noemde een aantal voorwaarden waaronder samenwerkend leren effectief kan zijn. Daarbij ontbraken vakspecifieke voorwaarden. Voor het vto zou als één daarvan kunnen gelden: een maximale doeltaalomzet, ook als het om taalproductie gaat, hetgeen bij groepsopdrachten vaak het geval is. Aan die voorwaarde wordt niet echt voldaan, als groepjes de meeste tijd in het Nederlands bezig zijn een presentatie van enkele minuten in de doeltaal voor te bereiden.

In de jaren nul van deze eeuw ontstond een beweging die de ideeën van het taakgerichte vto uit de Anglo-Amerikaanse vakliteratuur in Nederland introduceerde.

Die ideeën werden vaak gekoppeld aan het Europees Referentiekader, dat in 2001 verscheen. Ook het samenwerkend leren paste er goed in. Alleen werd een belangrijke factor verwaarloosd. In de internationale vakliteratuur over taakgericht vto wordt er, vaak stilzwijgend want als vanzelfsprekend, van uitgegaan dat de leerders (vaak universitaire studenten) de doeltaal als voertaal hanteren als ze in groepen aan hun taken werken. Dat die voorwaarde in de Nederlandse schoolcultuur allerm minst vanzelfsprekend is, werd en wordt bij de promotie van taakgericht onderwijs in Nederland vaak veronachtzaamd. Mede daarom is het de vraag wat het taalleerendement van dat soort groepswork aan open taken is.

Lezen en luisteren

Een ander historisch moment is de studielastbenadering. Die raakte alle vakken, maar het taalonderwijs leed er bovengemiddeld onder door een forse afname van de totale beschikbare tijd voor het vak. In de tijden dat lessentabellen de maat aangaven, was de huiswerktijd een grijs gebied. De talenvakken legden daar een behoorlijk beslag op door het extensieve lezen: de boekenlijsten. Ook al tierde al lang voor 1998–1999 de uittrekselhandel welig, toch profiteerden de talen van het idee dat het extensieve lezen – het ging toen nog alleen om fictie – ook een beetje vrijetijdsbesteding was.

Met de invoering van de studielastbenadering in 1998–1999 werden de boekenlijsten aanzienlijk ingekort. Is die reductie aan taalomzet gecompenseerd door de leesdossiers en de invoering van andere dan fictionele teksten voor het extensieve lezen? En de luissterdossiers? Harde cijfers ontbreken, maar ik waag de veronderstelling dat de hoeveelheid doeltaal waarmee de gemiddelde leerling receptief geconfronteerd wordt, niet is toegenomen.

Huiswerk

Door het zelfstandig werken op school is de grens tussen op school werken en thuis werken vervaagd en verschoven. Onder de kop ‘Leerlingen willen rust en uitleg’ schreef orthopedagoog Astrid Boon in *de Volkskrant* van 7 juli 2009: ‘Zodra de klassikale instructie afgelopen is en leerlingen “zelfstandig” mogen werken, ontstaat in veel lessen een caféachtig geroezemoes. IJverige meisjes doen zichtbaar – handen om hun oren – pogingen zich op de opdrachten te concentreren. Na 10 minuten geven zij op: ik maak mijn werk thuis wel; op school kan ik mij niet concentreren.’

Een ander argument met hetzelfde effect – ‘ik beslis zelf waar en wanneer ik dit zelfstandig werk doe’ – wordt

Door het zelfstandig werken op school is de grens tussen op school werken en thuis werken vervaagd en verschoven

ook gebruikt door leerlingen die sociaal contact met klasgenoten belangrijker vinden dan leerdoelgerichte activiteiten. Kostbare contacttijd wordt op zo’n manier vaak weinig efficiënt benut, en of dit bevorderlijk is voor een goede werkhouding mag betwijfeld worden.

De vervaging van de grens tussen zelfstandig werken op school en huiswerk heeft waarschijnlijk niet geresulteerd in meer tijd en aandacht die leerlingen thuis aan schoolwerk besteden. Uit signalen die ik van leraren opvang, maak ik op dat de huiswerkdiscipline van leerlingen op veel scholen afneemt. In het al genoemde onderzoek naar het onderwijs Engels in acht Europese landen werd onder meer naar huiswerktijd gevraagd; Nederland scoorde het laagst met een mediaan van dertig minuten huiswerk per week (Bonnet, 2002, p. 92). Net als bij het doeltaalgebruik is de vraag of het sinds die tijd meer geworden is.

Als leerlingen collectief minder doen, neigen veel docenten ertoe minder op te geven. Op deze sluipende wijze dreigt de vrijwel huiswerkloze school het heersende beeld te worden. Bij gelijkblijvende aantallen uren verblijf op school betekent dat een afname van leertijd, dus in het vto een afname van doeltaalomzet.

Herhaling

Met de verbreiding van een meer communicatief vto in Nederland vanaf omstreeks 1990 richtte men zich in de leergangen en in de praktijk in toenemende mate op een meer natuurlijke aanpak en keerde men zich af van de (vaak te) kunstmatige, sterk sturende oefeningstypes van de periode daarvoor. Grammatica en woordjes werden voorheen aangeboden en geoefend in flinke hoeveelheden invul- en vertaal oefeningen. De leergang auteurs zorgden meestal voor een systematische herhaling, in overeenstemming met de audiolinguaal-behavioristische zienswijze.

Daar kwam met de communicatieve aanpak zinderogen de klad in. De receptieve vaardigheden kregen flink meer tijd, en die werd vooral weggehaald bij de grammatica, terwijl het aanbod van grammaticale structuren niet evenredig gereduceerd werd. Het resultaat was dat een grammaticastructuur na aanbieding en twee of drie oefeningen als ‘gehad’ werd beschouwd. Ook bij de woordenschat werd systematische herhaling in veel leergangen verwaarloosd.

Het ouderwetse herhalen of 'leren' van een al eens gedane oefening van de grammatica-vertaalmethode was al verdrongen door de grote hoeveelheden 'wegwerpoefeningen' voor eenmalig gebruik van de audiolinguale methode, en het kwam daarna ook niet meer terug.

Blijkbaar ging men ervan uit dat meer lezen en luisteren dit systematische herhalen overbodig maakte en vanzelf tot productie zou leiden. Dit lijkt niet te kloppen met de werkelijkheid.

Tempo

Bij klassikaal werken kan de docent het tempo reguleren waarin de leerlingen met de doeltaal bezig zijn, met een instructie (uiteraard in de doeltaal) als: 'Lees deze tekst in vier minuten door, na afloop vraag ik je om de drie of vier hoofdpunten van de inhoud te noemen.' Of: 'Ik noem telkens een kort, makkelijk zinnetje in het Nederlands en geef dan een beurt, let goed op, een Duitse / Engelse / Franse / ... zin moet vlot komen.' Of: 'Oefening X is een geleide spreekoefening, oefen die vlot in tweetallen, twee keer met wisseling van rollen, in twee keer twee minuten, daarna controleer ik enkele tweetallen klassikaal.'

Bij zelfstandig werken en samenwerkend leren bepalen leerlingen zelf het tempo waarin ze de doeltaal verwerken, receptief of productief. Dat zal in het algemeen niet hoog liggen. Ook in dit opzicht heeft de afname van klassikale tijd waarschijnlijk een ongunstig effect.

Selectie van een beperkt, passend repertoire en taalgerichte feedback

De aandacht voor natuurlijk en contextrijk leren concurreert in het vto met een zorgvuldige selectie van en concentratie op een beperkt, passend repertoire van woorden en grammatica. Bij lezen en luisteren is die selectie lastig, maar daar kan ook meer aan het toeval worden overgelaten. Echter, bij het schrijven en vooral bij het spreken heeft een leerling weinig houvast aan woorden en grammatica die alleen receptief langsgekomen zijn of te weinig systematisch zijn teruggekomen in (re)productieve oefeningen (Kwakernaak, 2009b).

In de keuze en de ordening van de aangeboden en geoefende grammatica bestond al in de leergangen van eind jaren tachtig weinig eenheid, in de woordenschat was het nog minder (Bouwens & Oud-de Glas, 1991). Dat is waarschijnlijk weinig verbeterd, ondanks de lijsten met aanbevolen taalmiddelen voor de verschillende ERK-niveaus van de Raad van Europa ('Reference Level Descriptions (RLD) for national and regional languages', zie <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp>).

Dat is jammer, want naarmate het productief te beheersen repertoire op een bepaald niveau minder duidelijk is, wordt het moeilijker doelgericht en effectief feedback te geven, vooral bij het spreken. Lukraak een paar van de talloze fouten eruit pikken en daarop ingaan, sorteert weinig leereffect.

Taalanalyse en taaleer- en -gebruiksstrategieën

De algemeendidactische 'leren leren'-trend (metacognitie) manifesteerde zich eerst in de leerdoelen die in de jaren tachtig bij elk hoofdstuk in de vto-leergangen begonnen te verschijnen, daarna ook in zelftestjes en de leertips. Taalanalyse speelde in het vto altijd al een belangrijke rol in de vorm van grammaticaonderwijs. Vanaf de jaren tachtig ontstond er nieuwe aandacht voor een meer inductieve aanpak daarvan, die leerlingen moet stimuleren zelf de doeltaal analytisch aan te pakken, om het taaleerproces beter zelf te leren sturen, ook zonder leergang en docent. De aandacht voor taalgebruiksstrategieën in het vto begon in de jaren tachtig met de leesstrategieën. Deze ontwikkelingen hebben een zinvolle dimensie toegevoegd aan de vreemdetalendidactiek.

Ten slotte

Meegaan met algemeendidactische trends kan zinvolle vernieuwing brengen, maar kan ook vakken op andere punten afbrengen van eigen eerder aanvaarde principes. De doeltaalomzet heeft in de afgelopen twee decennia waarschijnlijk behoorlijk geleden. Het 'taalbad'-ideaal is verder weg geraakt. Gelukkig kunnen vakken zich op hun principes bezinnen. Voor het vto zou het niet slecht zijn om dat te doen. ■

LITERATUUR

- Bonnet, G. (Ed.). (2002). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries*. Paris: The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems. Retrieved from http://www.reva-education.eu/spip.php?page=article&id_rubrique=213&id_article=203&lang=fr
- Bouwens, F., & Oud-de Glas, M. (1991). *Het vreemde-talenonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Ebbens, S., Ettekoven, S., & Van Rooijen, J. (1997). *Samenwerkend leren: Praktijkboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Inspectie van het Onderwijs. (1999a). *Duits in de basisvorming: Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Den Haag: Sdu.
- Inspectie van het Onderwijs. (1999b). *Engels in de basisvorming: Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Den Haag: Sdu.
- Inspectie van het Onderwijs. (1999c). *Frans in de basisvorming: Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Den Haag: Sdu.
- Kwakernaak, E. (2009a). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Kwakernaak, E. (2009b). Bruggen tussen receptie en productie. *Levende Talen Magazine*, 96(6), 4-8.

binnenkort

English at School

Op 28 april organiseert Levende Talen in samenwerking met de British Council, Cambridge ESOL en Cambridge University Press de *teacher development day* English at School. De dag is bedoeld voor docenten in het primair, voortgezet en beroepsonderwijs die Engels geven. Behalve twee plenaire sessies kunnen bezoekers kiezen uit twaalf workshops, die allemaal gericht zijn op good practices en didactische thema's.

De dag begint om 10.15 uur in de Jaarbeurs te Utrecht. De kosten zijn 65 euro, voor leden van Levende Talen 35 euro. Voor meer informatie en inschrijving: <www.britishcouncil.org/netherlands>.



Blaine Ray, Foto: Geramé Wouters

TPRS

Blaine Ray, de grondlegger van TPR Storytelling, zal weer een workshop verzorgen in Nederland. TPRS staat voor *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*. Deze effectieve taaleer methode is in de jaren tachtig ontwikkeld door Blaine Ray voor

het voortgezet onderwijs en wordt nu door meer dan vijfduizend talendocenten wereldwijd gebruikt met leerlingen van alle niveaus en van alle leeftijden.

In de workshop van Blaine Ray krijgt de docent enkele basistechnieken van TPRS voorgeschoteld en leert men hoe men verhalen kan gebruiken om de leerlingen een andere taal te laten beheersen via TPR Storytelling. De verhalen zijn boeiend omdat ze over de leerlingen gaan. De details veranderen in elk verhaal, gebaseerd op de suggesties van de leerlingen. De leerlingen focussen op het verhaal in plaats van op de taal en leren de taal daardoor onbewust te hanteren.

De workshop vindt plaats in Ermelo op 26 april 2010 van 9.00 tot 17.00 uur. Voor inschrijving en informatie: <www.taalleermethoden.nl>.

Literatuur en maatschappij

De Faculteit der Letteren van de Vrije Universiteit Amsterdam en het Onderwijscentrum VU organiseren op vrijdag 28 mei een bij- en nascholingsmiddag met als thema 'Literatuur in de maatschappij'. De bijeenkomst is gericht op docenten Nederlands, maar is ook voor docenten in de moderne vreemde talen interessant. Meer informatie: <<http://tinyurl.com/lm-vulit>>.

agenda

12 – 14 april 2010, 4ème Festival International de Théâtre de jeunes en français, Veghel, <jlcbert@zwijsencollege.nl>

14 april 2010, Dag van de Jonge Jury, Scheveningen, <www.jongejury.nl>

16 april 2010, Werkconferentie lerarenop-leiders, Utrecht, <expertisecentrummvt@iclon.leidenuniv.nl>

26 april 2010, Workshop TPRS, Ermelo, <www.taalleermethoden.nl>

27 april 2010, Taal in de etalage, Rotterdam, <www.cedgroep.nl/cursusbureau>

28 april 2010, English at School Day, Utrecht, <www.levendetalen.nl>

24 – 25 juni 2010, Uitgesproken Engels, Vrije Universiteit Amsterdam, <<http://tinyurl.com/lm-pronun>>

4 – 5 februari 2011, Congres Frans, <www.congresfrans.nl>

27 mei 2011, Honderdjarig bestaan Levende Talen, Amsterdam, <www.levendetalen.nl>

Dag van de Jonge Jury

De dag waarop bekend wordt gemaakt wie er met de felbegeerde Prijs van de Jonge Jury 2010 naar huis gaat – namelijk de Dag van de Jonge Jury – is op 14 april 2010 in het Fortis Circustheater in Scheveningen. Naast optredens van schrijvers is er nog veel meer te beleven: workshops, gesprekken met schrijvers, een literaire kermis en allerlei loslopende acts in de gangen van het Fortis Circustheater. Alleen scholen en bibliotheken kunnen kaarten bestellen voor deze dag, via <www.jongejury.nl>.

